

ARTÍCULO

## Prácticas docentes en un programa de Psicología: la perspectiva de los estudiantes

### *Teaching practices in a Psychology program: the perspective of students*

SERGIO ELLIOT\*

\*Universidad San Sebastián, Chile

Correo electrónico: sergio.elliott@uss.cl

Recibido el 9 de noviembre del 2023; Aprobado el 13 de septiembre del 2024

#### RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la Universidad San Sebastián (USS) sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Los estudiantes demuestran una alta preocupación por su aprendizaje y las prácticas docentes que lo facilitan, existiendo coherencia entre sus percepciones y las prácticas docentes que la teoría sugiere que favorecen el aprendizaje e identificando prácticas que no están suficientemente extendidas, sobre todo en evaluación de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas docentes; Andragogía; Aprendizaje de adultos; Educación superior; Docencia universitaria

**ABSTRACT** The objective of this research is to analyze the perceptions of the students of the Advance Psychology program at the Patagonia campus of the Universidad San Sebastián (USS) about the teaching practices applied by the academics of the career. Data collection was carried out through semi-structured interviews and a focus group. Students show a high concern for their learning and the teaching practices that facilitate it, there being coherence between their perceptions and the teaching practices that theory suggests favor learning and identifying practices that are not sufficiently widespread, especially in learning assessment.

**KEYWORDS:** Teaching practices; Andragogy; Adults learning; Higher education; University teaching

## INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo pasado, la educación de adultos ha tenido un desarrollo cada vez más acelerado en el ámbito de la educación superior. Es indudable que los informes de la Unesco de 1972 “Aprender a Ser. La Educación del Futuro” (Faure, 1973) y de Delors en 1996 “La Educación Encierra un Tesoro” son hitos relevantes en tanto introdujeron y fortalecieron el concepto de Aprendizaje para toda la vida, que tuvo un impacto importante en la educación superior. Lo anterior se ve reflejado en la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (Unesco, 1998), que enfatiza la necesidad de que la educación superior se transforme en un actor activo en la formación permanente de las personas. Como plantean Planas y Garay (2021) ya no es posible pensar carreras profesionales en donde la formación inicial basta, se requiere de una educación y aprendizaje para toda la vida.

En la última década en Chile, ha habido un aumento sostenido de los estudiantes adultos que ingresan a las universidades a programas de pre y postgrado (CNED, 2023). Diversas universidades amparadas por la ley 20.370 que las faculta para otorgar grados académicos y profesionales han generado carreras y programas de estudio que se adapten a esta población. En este contexto surgen las carreras en modalidad Advance como una alternativa de continuidad de estudios que entrega a profesionales la posibilidad de tener un segundo título profesional que les permita fortalecer y ampliar su desarrollo laboral. Lo anterior gracias al reconocimiento de la experiencia profesional de los adultos y sus aprendizajes previos lo que permite que las carreras duren menos y sean más flexibles.

En la uss, las carreras Advance comenzaron el año 2017 y Psicología Advance comenzó sus clases el 2018. Esta carrera es presencial y tiene una duración de 11 trimestres, más una práctica profesional al final de la carrera. Las clases se realizan en horario vespertino tres días a la semana más un sábado completo en el trimestre por asignatura. Su perfil de egreso es el mismo que la carrera de Psicología tradicional y es conducente al título de licenciado en Psicología y título profesional de psicólogo. A continuación, se puede observar la malla de la carrera con el detalle de asignaturas, evaluaciones transversales y títulos que otorga:

Imagen No. 1: Malla Psicología Advance uss

Año 01		Año 02				Año 03			Año 04	
Trimestre 01	Trimestre 02	Trimestre 03	Trimestre 04	Trimestre 05	Trimestre 06	Trimestre 07	Trimestre 08	Trimestre 09	Trimestre 10	Trimestre 11
Cognición y Pensamiento	Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Teoría Cognitiva	Psicoanálisis	Diagnóstico de la Personalidad	Evaluación Projectiva	Psicología Comunitaria	Comportamiento Organizacional	Psicoterapia Cognitiva	Diseño e Intervención Clínica-Adulto*
Afectividad y Motivación	Psicología de la Personalidad	Psicopatología General	Psicopatología y Psiquiatría Adulto	Diagnóstico Cognitivo	Humanismo	Teoría de Sistemas	Psicoterapia Humanista	Psicoterapia Psicoanalítica	Psicoterapia Sistémica	Diseño e Intervención Clínica-Infantojuvenil*
Bases Neuropsicológicas	Metodología de la Investigación	Investigación Aplicada	Psicopatología y Psiquiatría Infantil	Psicología Social Clásica	Psicología Social Contemporánea	Psicología y Desarrollo Social	Psicología de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje	Gestión Escolar	Gestión de Personas y Organizaciones	Diseño e Intervención Educativa**
	Taller de Comunicaciones		Taller de Entrevista			Taller de Desarrollo Personal				Diseño e Intervención Social**
										Diseño e Intervención Organizacional**

GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

TÍTULO PROFESIONAL DE PSICÓLOGO

Debido a su reciente creación, no se cuenta todavía con evidencia relevante para conocer de mejor forma las características de estos estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje que les serían propios.

Si se observa la realidad de las prácticas docentes actuales en educación superior, se puede constatar que uno de los desafíos más importantes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) es poder formar a sus profesores en conocimientos y habilidades docentes, dentro de lo cual están las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje (Vásquez et al., 2020). En su informe de autoevaluación del año 2021, la uss explicita que la formación docente es una demanda muy importante de la comunidad académica.

Lo anterior se debe a que el docente universitario presenta una tendencia a replicar las prácticas docentes e instrumentos evaluativos que conoce de su experiencia escolar y universitaria, los cuales tradicionalmente nacen de un enfoque academicista en donde el estudiante tiene un rol más bien pasivo consistente en replicar de forma memorística los contenidos aprendidos (Fry et al., 2008; Smith y Baik, 2019 y Vera et al., 2013).

Es por lo anterior que el presente estudio busca recopilar y analizar los antecedentes teóricos y empíricos sobre las prácticas docentes implementadas en la carrera de Psicología Advance a la luz de los planteamientos teóricos sobre las buenas prácticas docentes en educación superior y de la teoría andragógica.

El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera. Los resultados serán útiles para docentes y directivos de carreras y programas con estudiantes adultos, ya que podrán contar con información sobre las prácticas docentes que facilitan sus aprendizajes en IES. Las preguntas que se busca responder son:

- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Psicología Advance de la sede de la Patagonia sobre las prácticas docentes implementadas por sus profesores?
- ¿Cómo se relacionan estas percepciones de las prácticas docentes con las recomendaciones teóricas sobre buenas prácticas docentes en educación superior y el aprendizaje de adultos?

## PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON ADULTOS

En la actualidad, el constructivismo está ampliamente aceptado como un modelo apropiado para comprender el fenómeno del aprendizaje, sobre todo en educación superior ya que esta perspectiva está a la base de la formación por competencias y por resultados de aprendizaje (CINDA, 2007).

Complementariamente al constructivismo, ha surgido evidencia bastante robusta sobre el rol de los estudiantes y que estos pueden abordar el aprendizaje utilizando distintos enfoques, los cuales estarán influidos por la situación y la intención u objetivo que tiene el estudiante. Esta intención está conformada por un componente motivacional y uno cognitivo que se interrelacionan entre sí, dando a lugar a tres enfoques: el superficial, el profundo y el estratégico (CINDA, 2014).

Es posible concluir que un enfoque superficial no generará la construcción de nuevos esquemas permanentes, por lo que para que se produzca una verdadera construcción del aprendizaje, los estudiantes deben tener una aproximación profunda o estratégica, lo que es relevante de tener en consideración en la docencia, de modo de implementar prácticas que apunten a que los estudiantes puedan desarrollar este tipo de enfoques.

A pesar de que los adultos y su aprendizaje ha sido una actividad que existe desde hace mucho tiempo, la investigación sobre sus características ha comenzado relativamente hace poco (Fombona y Pascual, 2019 y Knowles et al., 2005).

La Andragogía es el término más aceptado para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos (Caraballo, 2006 y Carlson et al., 2018). Esta rama de estudio ofrece los principios que permiten mejorar las prácticas docentes en diversos contextos, incluidos la educación universitaria (Caraballo, 2006).

En la revisión de la literatura y en específico de autores que a su vez han hecho análisis sobre múltiples estudios, se puede encontrar que existe bastante acuerdo en los principios que regirían el aprendizaje de un adulto (Caraballo, 2006; Carlson et al., 2018; Knowles et al., 2005; Undurraga, 2007):

- Los adultos necesitan aprender. El adulto que aprende tiene que saber por qué va a aprender algo nuevo antes de aprenderlo. Debe encontrarle sentido. En las carreras de prosecución de estudios como Psicología Advance los estudiantes toman la decisión consciente de estudiar y persiguen un objetivo personal en ello, el que habitualmente le es muy significativo para su proyecto de vida. En palabras de Walker y Montero (2004) este principio se relaciona con la relevancia que debe tener el curso o programa para los adultos.
- Los adultos tienen consciencia de su rol productivo en la sociedad, lo que se traduce en que presentan un comportamiento teleológico en su aprendizaje.
- Presentan un autoconcepto y una autoestima ya conformadas. Knowles (2005) puntualiza que los adultos que aprenden tienen un autoconcepto ya conformado en que un elemento importante es la autonomía y la capacidad de autodirigir su propia conducta (Nugent et al., 2019).
- Están motivados y con una disposición positiva hacia el aprendizaje. Es importante constatar que estas motivaciones serán diversas y pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tienen un cúmulo de experiencias de vida que influyen en sus nuevos aprendizajes. Cuentan con un mayor rango de experiencias y además diferentes tipos de experiencias en comparación con los estudiantes jóvenes.
- Tienden a presentar pensamiento abstracto.
- Requieren una mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder expresar sus necesidades y orientar el proceso para que se adecúe a sus propias necesidades formativas.

La evidencia sugiere que el conocimiento de estos principios por parte de los docentes universitarios puede tener una influencia positiva en sus prácticas docentes y mejorar así la experiencia del adulto que aprende maximizando su posibilidad de éxito (Carlson et al., 2018).

### ***Prácticas Docentes en Educación Superior***

Las prácticas docentes se refieren al conjunto de acciones que realiza un docente en el contexto del aula de clases (García et al., 2008). Involucra tanto al docente como a los estudiantes en todas las acciones que realizan para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Una buena práctica docente puede ser entendida como aquella que facilita que los estudiantes logren los aprendizajes esperados e incluso otros aprendizajes (Biggs y Tang, 2011). Asimismo, una buena práctica educativa podrá generar un mejoramiento en la calidad de la educación en otros ámbitos como el involucramiento de los estudiantes, inclusión, etc. (CINDA, 2014).

Un factor importante que incide en las prácticas docentes son las creencias y concepciones que tienen los propios docentes sobre lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se relaciona con el concepto de teoría implícita, es decir, modelos mentales que describen o predicen la realidad facilitando que las personas puedan operar de forma eficiente y efectiva en ella (De Vincenzi, 2009). La evidencia sugiere que existen dos modelos que permiten entender las concepciones de los docentes sobre lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, se encuentra el modelo de transmisión de conocimientos y por el otro el modelo de facilitación del aprendizaje. Ambos modelos se ubican en los extremos opuestos de un continuum en el que se pueden encontrar modelos intermedios (Gargallo et al., 2007; Gargallo et al., 2010; Montenegro y González, 2013 y Postareff et al., 2008).

Es importante constatar que conforme a lo planteado por Montenegro y González (2013), existe evidencia que sugiere que los docentes están influidos por su contexto por lo que es esperable que un profesor que en un contexto aplica prácticas coherentes con el modelo tradicional, en otro podrá utilizar prácticas del modelo centrado en el aprendizaje (Postareff et al., 2008).

En la literatura revisada se encuentran diversas propuestas de dimensiones que son importantes de analizar para comprender lo que constituye una buena docencia. Si bien existen diversas clasificaciones de dimensiones relevantes al momento de analizar una buena práctica docente (por ejemplo: Biggs, 2006, Fry et al., 2008 y De Vincenzi, 2009) este estudio se ha basado en la propuesta por González et al. (2022), quienes plantean que existe un consenso emergente en que los principales elementos que definen una docencia de calidad son: interacción entre profesores y estudiantes, aprendizaje significativo, organización del curso, claridad en la presentación de los contenidos y las prácticas evaluación de aprendizaje.

A continuación, se definen estas dimensiones:

- Interacción entre docentes y estudiantes: las formas en que los docentes motivan a los estudiantes, el clima de aula que logran generar y la promoción del diálogo y la participación de los estudiantes.
- Aprendizaje significativo: las prácticas de los docentes para lograr contextualizar el aprendizaje a la realidad de los estudiantes y las metodologías que utilizan para favorecer el aprendizaje.
- Organización del curso: la forma en que los docentes estructuran las clases, los contenidos y la adecuación de la carga de trabajo.

- Claridad de la presentación de los contenidos: se refiere la claridad de las explicaciones de los docentes y si logran comunicar adecuadamente sus ideas y conceptos.
- Prácticas de evaluación de aprendizajes: el foco de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes, la forma en que se organiza la evaluación y el momento y calidad de la retroalimentación que dan los profesores a los estudiantes.

### ***Interacción entre docentes y estudiantes***

Un primer elemento en esta dimensión es la **motivación**. Esta se vincula con el inicio y mantenimiento del aprendizaje. Se espera que el estudiante sea capaz de pasar de una motivación extrínseca a una intrínseca que es aquella proveniente del sentido que tiene el estudio para la persona (Biggs 2006; Biggs y Tang, 2011 y Nugent et al., 2019). En este sentido, los docentes deben tener en cuenta las emociones de los estudiantes, incorporando estrategias para atraer la atención y mantener la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una concepción de aprendizaje centrada en el estudiante, el docente debe utilizar estrategias de motivación que relacionen el aprendizaje con el sentido de lo que se está enseñando, vinculando los nuevos aprendizajes con los conocimientos que los estudiantes ya tienen (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2007, Gargallo et al., 2010 y Nugent et al., 2019). Por lo tanto, se requiere poner el foco en quien aprende, en sus procesos y su comprensión respecto de los contenidos entregados, (Biggs y Tang, 2011; González, 2010; Ramsden, 2003 y Villarroel y Bruna, 2017).

El segundo elemento importante es el clima de aula. El primer paso para generar un buen clima de aula es que el docente pueda transmitir su entusiasmo y compromiso con el curso desde un inicio (CINDA, 2007; Fry et al., 2008; Ramsden, 2003; Valenzuela et al., 2017 y Villarroel y Bruna, 2017). Darse tiempo para conocer a los estudiantes, sus motivaciones, y experiencias pasadas generando un vínculo con ellos y transmitiendo confianza y disponibilidad, son prácticas que ayudan a generar un buen clima de aula (Biggs y Tang, 2011 y Fry et al., 2008).

El docente universitario requiere de competencias específicas vinculadas al manejo del ambiente en la sala de clases y a la interacción entre docente y estudiantes tales como liderazgo y manejo de grupos, disposición a comprender el proceso de aprendizaje de cada estudiantes, accesibilidad a responder dudas y a ayudar y la capacidad de promover la autonomía de cada alumno (Ramsden, 2003 y Villarroel y Bruna, 2017).

Por último, la promoción del diálogo y la participación es una práctica docente relevante dentro de la interacción de docente y estudiantes. Biggs (2006), sostiene que la acción docente es un espacio en que los estudiantes construyen sus aprendizajes sobre lo que conocen a través de la interacción con el docente, con los compañeros y consigo

mismo (autosupervisión), por lo tanto, el rol del estudiante ya no es un receptor y reproductor de los conocimientos transmitidos por el docente, sino que es un sujeto activo que debe indagar, cuestionar, elaborar, investigar (Nugent et al., 2019 y Gargallo et al., 2007) y en la interacción con el docente co-construir el aprendizaje (Villarroel y Bruna, 2017).

En este espacio de construcción el rol del docente transita desde un papel directivo al de supervisor o líder donde la interacción con el alumno va de unidireccional, en la que el docente transmite contenidos, a interacciones bidireccionales que buscan la implicación del estudiante en su aprendizaje (Biggs, 2006 y Ramsden, 2003). Conforme a Nugent (2019), promover instancias organizadas de trabajo en grupos, favorece la interacción social. En ellas es habitual que los estudiantes busquen entender las acciones, pensamiento y sentimientos de otros. Al hacer esto se logra establecer una comprensión compartida y genera una sensación de unión y de pertenencia que estimula que los estudiantes puedan modificar sus propias conductas para que sean coherentes con las de sus compañeros facilitando la consecución de un resultado de aprendizaje común.

### ***Aprendizaje significativo***

Las prácticas docentes que emanan de una concepción centrada en el aprendizaje se vinculan con el concepto de aprendizaje significativo, en donde el profesor es un agente de transformación del conocimiento, por lo tanto, debe relacionar los contenidos nuevos con la práctica, con las vivencias, experiencias y aprendizajes anteriores, las motivaciones y necesidades de los estudiantes, en definitiva, el docente debe contextualizar el aprendizaje (Biggs, 2006 y Ramsden, 2003).

Algunas prácticas docentes asociadas a un buen aprovechamiento del contexto para fortalecer el aprendizaje son, según Nugent et al. (2019): aprendizaje en la vida real (real-world learning), aprendizaje basado en proyectos, en problemas o en casos y aprendizaje simulado. Todas tienen en común en que, en el diseño de la actividad, el docente incorpora elementos reales o simulados que evocan la aplicación de los contenidos a contextos que permiten al estudiante desarrollar sus conocimientos de forma aplicada, sus habilidades procedimentales y actitudes acordes a las labores que le serán exigidas en el campo profesional.

La contextualización del aprendizaje se relaciona con la co-construcción del conocimiento y la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Montenegro y González, 2013), ya que es desde la motivación, la experiencia y aprendizajes previos del estudiante donde se construye el contexto para los nuevos aprendizajes, incorporando, claro está, los contenidos en su contexto disciplinario, la realidad y su aplicación en entornos laborales y/o personales.



Para que el aprendizaje sea significativo, el punto de partida es la propia actividad “pues mediante ella el sujeto construye conocimientos y esquemas que le permiten actuar nuevamente sobre la realidad en formas más complejas, transformándola a la vez que él se transforma” (Hincapié et al., 2011, p. 53). Siguiendo esta línea, el aprendizaje significativo implica que los conocimientos adquiridos no solo serán útiles para aprobar los cursos y para su futura experiencia laboral en la disciplina que se esté estudiando, sino también para interpretar la realidad en que se está inmerso, pues da lugar a cambios conceptuales y personales (Gargallo et al., 2007 y Ramsden, 2003).

Vinculado con esta necesaria contextualización del aprendizaje, un segundo elemento que favorece el aprendizaje significativo es la metodología activa y variada. Favorecer que los estudiantes interactúen por medio de experiencias vinculadas con la aplicación favorece el aprendizaje significativo y permite incentivar el desarrollo de competencias explícitamente reconocidas como necesarias para el quehacer profesional (De Vincenzi 2009).

Respecto a las actividades guiadas por el docente, la clase lectiva, es la práctica docente más utilizada en las IES, especialmente cuando se trata de cursos numerosos. Se caracteriza por ser una metodología de enseñanza expositiva, en donde la interacción profesor-alumno es preferentemente unidireccional y las interacciones generalmente se limitan a responder a preguntas planteadas por los estudiantes (Biggs y Tang, 2011; Gargallo et al., 2007 y Ramsden, 2003). Una de sus principales limitaciones es que restringe la participación y actividad de los estudiantes dificultando la mantención sostenida de la atención. En este contexto es una práctica que no favorece el aprendizaje significativo y que surge de una concepción tradicional de la enseñanza que se enfoca en quien enseña y que favorece un enfoque superficial del aprendizaje por parte del estudiante (Biggs y Tang, 2011 y CINDA, 2014). No obstante lo anterior, la literatura resalta una serie de prácticas que facilitan el aprendizaje a través de una labor activa de los estudiantes como por ejemplo: alternar exposición con actividades cada 15 minutos, responder preguntas en forma individual o grupal para compartir luego, escrito de un minuto, actividades de indagación, etc. (Biggs, 2006; Biggs y Tang, 2011; Bligh, 2000; Fry et al., 2008 y Gargallo et al., 2007 y Valenzuela et al., 2017).

### ***Organización del curso***

Los procesos de planificación y organización implican el diseño del curso, planteamiento de objetivos que incorporen el desarrollo de habilidades requeridas en el quehacer profesional, selección de contenidos y programación y calendarización del curso y su evaluación (CINDA, 2007 y Villarroel y Bruna, 2017).

Desde una concepción centrada en el estudiante, el docente debe organizar su estrategia didáctica, es decir la forma en que se estructuran las clases, contenidos, actividades y metodologías, sobre la base de la comprensión respecto de cómo aprenden los alumnos y del aprendizaje como la construcción en base a conocimientos interconectados (construir sobre lo conocido) de manera tal que movilice tanto las estructuras cognitivas como las afectivas del estudiante (Biggs, 2006; Bligh, 2000; CINDA 2007; González, 2010 y García et al., 2008).

Un elemento básico que se debe tener en consideración al momento de preparar una clase y un curso es su organización en donde se deben establecer de antemano las conexiones existentes entre los contenidos de modo de “fijarlas de forma jerárquica, no horizontal, reconceptualizando las situaciones de manera que lo que, en un nivel subordinado, son diferencias, en el nivel superior está relacionado” (Biggs, 2006 p. 101). Lo anterior permite desafiar al estudiante, desarrollar su capacidad de pensamiento y abstracción en aras de comprender modelos complejos. Asimismo, durante el desarrollo del curso, es recomendable que el docente vaya recordando la estructura del curso a los estudiantes y el lugar específico en que se encuentran, la relación de los conceptos entre sí y con la realidad y llamar la atención de los estudiantes sobre los conceptos más importantes (Fry et al., 2008).

### ***Claridad de la presentación de los contenidos***

La capacidad de comunicar adecuadamente sus ideas y el manejo de los contenidos tratados en clases, la entrega de explicaciones comprensibles y la aplicación del conocimiento a situaciones reales son competencias importantes para los docentes universitarios (Villarroel y Bruna, 2017).

Un buen docente debe tener claridad para explicar qué es lo que los estudiantes deben saber hacer y cómo lo deberán demostrar (CINDA 2007 y Ramsden, 2003). Junto a esto la entrega de contenidos debe ser de manera estructurada y el docente ser capaz de comunicarse efectivamente, entregando ejemplos, repitiendo las explicaciones de diversas formas y con una utilización de un lenguaje progresivamente más técnico en la medida que los estudiantes van avanzando a los conceptos más complejos (Fry et al., 2008).

### ***Prácticas de evaluación de aprendizajes***

La evaluación del aprendizaje es un proceso a través del cual se recogen evidencias del aprendizaje de uno o más estudiantes y luego se interpreta siguiendo algún tipo de parámetro que se desprende habitualmente de un objetivo o resultado de aprendizaje. El

proceso culmina con la emisión de un juicio fundamentado y la toma de decisión sobre la progresión del aprendizaje alcanzado (CINDA, 2014).

En relación con el foco de la evaluación, una concepción centrada en el aprendizaje demanda a los docentes desarrollar competencias relacionadas con la capacidad de acreditar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, lo que implica no solo un saber propositivo, sino que también procedimental y actitudinal (CINDA 2007). Esto implica el uso de distintas modalidades de evaluación, la consideración de distintos momentos y funciones de esta (diagnóstica, formativa, sumativa) y la utilización de distintos modelos de que permitan evaluar habilidades de orden superior y aprendizaje significativo (Gargallo et al., 2010; Vásquez et al., 2020 y Villarroel y Bruna, 2017).

En concordancia con lo anterior, una buena práctica evaluativa nace de un proceso denominado alineamiento constructivo (*constructive alignment*) (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014 y Vera et al., 2013), en el que el docente debe asegurarse que existe coherencia entre los resultados de aprendizajes, las actividades de aprendizaje, la metodología utilizada y la estrategia e instrumentos de evaluación, manteniendo una línea constructivista en que lo fundamental es la actividad del estudiante.

Un buen docente, como se mencionó anteriormente, debe tener claridad y explicitar qué es lo que los estudiantes deben saber hacer y cómo lo deberán demostrar, lo que se vincula directamente con la evaluación, la que debe ser de forma periódica favoreciendo que los estudiantes puedan determinar su nivel de aprendizaje y la calidad de su trabajo (CINDA, 2007). En definitiva, una práctica docente nace de organizar la evaluación de modo que acompañe todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, es importante que los docentes puedan entregar claridad a los estudiantes desde un principio de las fechas y modalidades de evaluación, facilitando que el estudiante se organice y perciba que hay una adecuación entre lo exigido, sus propias capacidades y los tiempos que podrá destinar al estudio, trabajo y preparación de las evaluaciones (CINDA, 2014).

Desde una visión de la evaluación del aprendizaje basada en concepciones más centradas en el docente, la evaluación se utiliza esencialmente para calificar el desempeño y se puede dejar de lado la retroalimentación del aprendizaje y la función formativa que puede cumplir la evaluación como un proceso que acompaña todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gargallo et al., 2010 y Ramsden, 2003).

Los docentes con concepciones centradas en el aprendizaje entienden que toda práctica de evaluación implica retroalimentar de forma inmediata a los estudiantes resaltando sus elementos positivos y orientando la mejora de aquellos en que tuvieron fallas (CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010).

Siguiendo este mismo punto respecto de la importancia de la retroalimentación, Biggs (2006) plantea que el error debe utilizarse de forma constructiva mediante la evaluación formativa, no sólo mediante la administración de instrumentos, sino también

por medio del sondeo permanente del conocimiento de los estudiantes de manera que los errores se vayan corrigiendo en la fase formativa.

## METODOLOGÍA

Este estudio se posiciona en un paradigma de tipo interpretativo de la realidad (Ramírez-Elías, y Arbesú-García, 2019) y con un enfoque de tipo cualitativo (Hernandez, et al., 2014). El alcance de la investigación fue poder describir, desde la perspectiva de los estudiantes de Psicología Advance de la sede de Puerto Montt de la uss, las principales prácticas docentes que aplican los profesores de la carrera. Esta información fue analizada desde la perspectiva de lo que la literatura recomienda como buenas prácticas docentes en educación superior y específicamente con estudiantes adultos.

El diseño es fenomenológico y se basa en las técnicas de entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Los resultados fueron analizados a través de Atlas.Ti con el fin de generar categorías relevantes para el estudio. Todo esto sobre una población objetivo de 79 estudiantes regulares de la carrera de Psicología Advance.

Con el fin de responder las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos propuestos, se han considerado las siguientes variables:

- Percepción de estudiantes sobre las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje aplicados en Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la uss. Para su observación, se realizó un grupo focal con estudiantes en el caso de las cohortes más grandes y entrevistas individuales con estudiantes de cohortes más pequeñas para levantar sus percepciones sobre las prácticas docentes más comunes aplicadas por los docentes de la carrera. Para abordar el estudio de esta variable se utilizaron las dimensiones ya definidas en el marco teórico: interacción entre docentes y estudiantes, aprendizaje significativo, organización del curso, claridad de la presentación de los contenidos y prácticas de evaluación de aprendizajes
- Prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje: se analizan las prácticas docentes descritas por los estudiantes a la luz de la revisión teórica sobre prácticas docentes y andragogía de modo de concluir sobre la calidad de estas en términos de facilitar o dificultar el aprendizaje de los estudiantes. Para esto se utilizó una rejilla de análisis que vincula los principales resultados de este estudio con el estado del arte de la teoría sobre prácticas docentes en educación superior y con adultos.

Fueron realizadas un total de 6 entrevistas en profundidad con estudiantes de cada cohorte. Para la cohorte más grande de la carrera fue realizado un grupo focal con un total de 4 participantes. La selección de los estudiantes se hizo sobre la base de los siguientes criterios de inclusión:

- Entrevistas semiestructuradas: se eligieron estudiantes de forma dirigida en términos de su participación en la carrera y de tener un rendimiento académico que esté en el cuartil superior.
- Grupo focal: estudiantes con diversos promedios de notas, diversidad de edades y una distribución de sexo representativa de la carrera.

Luego correspondió la fase el análisis de los datos recogidos. Entrevistas y grupos focales fueron transcritas y codificadas generando unidades de significado que son relevantes para responder las preguntas de investigación. Estas codificaciones fueron integradas identificando unidades de significados similares. La fase final de este análisis fue la generación de las unidades de significado más relevantes para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Por último, fueron analizadas las prácticas docentes resultantes en relación con el marco teórico de la presente investigación. Se buscó concluir si las prácticas docentes que se aplican en la carrera de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la Uss están alineadas con las recomendaciones que surgen de la teoría andragógica y de las prácticas de educación superior.

Esta investigación adhiere a las exigencias contenidas en la Declaración de Helsinki (1964) para la investigación con seres humanos, tales como el respeto por las personas (artículo 8), reconocer el derecho a la autodeterminación, a tomar decisiones informadas durante la investigación (artículo 20,21 y 22) y velar siempre por el bienestar de los participantes por sobre los intereses de la ciencia o de la sociedad (artículo 5), así como también a las consideraciones éticas procedentes del análisis del marco legal, tales como la Ley 19.628 sobre protección de la vida privada y protección de los datos personas y la Ley 20.584 sobre derechos y deberes que tienen las personas en relación a acciones vinculadas a la atención en salud.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad San Sebastián bajo el número de aprobación 32-22 y por las autoridades académicas y administrativas de la Facultad de Psicología y Humanidades de la misma universidad.

## RESULTADOS

En el siguiente esquema, se presentan los principales resultados organizados en cada una de las dimensiones estudiadas, resaltando los conceptos centrales emanados de las respuestas de los estudiantes:

Esquema No. 1: Resumen Resultados

Interacción Docente Estudiante	Aprendizaje Significativo	Organización del Curso	Claridad Presentación de Contenidos	Evaluación de Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Alta motivación</li> <li>•Diversidad metodológica</li> <li>•Participación</li> <li>•Profundización</li> <li>•Buen clima de aula</li> <li>•Respeto</li> <li>•Confianza</li> <li>•Presencialidad</li> <li>•Alta participación</li> <li>•Disposición de los docentes</li> <li>•Metodologías prácticas y aplicadas</li> <li>•Cercanía de edad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Contextualización</li> <li>•Experiencias previas</li> <li>•Cercanía de edad</li> <li>•Experiencia profesional</li> <li>•Metodología</li> <li>•Diversidad metodológica</li> <li>•Metodologías prácticas y aplicadas</li> <li>•Diálogo y trabajo colaborativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Prácticas positivas</li> <li>•Clases bien estructuradas</li> <li>•Trimestre organizado desde el inicio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Claridad de explicaciones</li> <li>•Dominio y seguridad de docentes</li> <li>•Vincular con la realidad</li> <li>•Calidad de comunicación</li> <li>•Fluidez</li> <li>•Vocabulario adecuado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Foco Evaluación</li> <li>•Habilidades cognitivas superiores</li> <li>•Aplicación</li> <li>•Organización</li> <li>•Claridad respecto a modalidades y fechas</li> <li>•Retroalimentación</li> <li>•Ordenada</li> <li>•Específica y explícita</li> </ul>

Las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera son en general positivas, en términos que perciben que estas les ayudan y facilitan el aprendizaje. Sin embargo, se encontraron percepciones que relevan prácticas docentes que pueden ser mejoradas en orden de lograr un mejor aprendizaje y formación de los estudiantes. En este sentido, los principales resultados encontrados para cada dimensión son:

- Interacción entre docentes y estudiantes:
  - Los docentes de la carrera que favorecen la motivación lo logran al aplicar una alta diversidad metodológica, realizar clases con alta participación y al entregar material que les permita profundizar en los contenidos revisados.
  - El clima del aula es en general positivo, lo que se logra a través del respeto y la confianza. La presencialidad ayuda mucho a construir un buen clima.
  - En general los docentes tienen una buena disposición a que los estudiantes participen, lo cual se ve facilitado por metodologías prácticas y aplicadas a la realidad, como también por el trabajo en parejas o grupos. La cercanía de edad entre docentes y estudiantes también facilita la participación.
  - Un aspecto que mejorar se relaciona con que los docentes puedan demostrar un genuino interés en el aprendizaje de los estudiantes. Una mayor empatía por parte de algunos docentes sobre la realidad de los estudiantes es resultado como algo importante a mejorar.

- Aprendizaje Significativo:
  - Prácticas docentes que facilitan el aprendizaje: uso de variedad de metodologías y relacionar los contenidos con la realidad de los estudiantes y la realidad laboral.
  - El diálogo y el trabajo colaborativo fortalecen el aprendizaje.
  - Se plantea necesidad de extender a todos los docentes el uso de una alta variedad de metodologías y la vinculación de los contenidos con la realidad.
  - Se requiere fortalecer el desarrollo de habilidades metacognitivas.
  
- Organización del Curso:
  - Los estudiantes evalúan positivamente la organización de los trimestres, resaltando que el orden y la estructura facilitan el estudio.
  - Existe la percepción que los contenidos están bien organizados facilitando la comprensión de estos. No obstante, existe un espacio de mejora en especial en la estructuración en grados crecientes de complejidad.
  - Existe preocupación en los estudiantes por la carga de trabajo que puede resultar excesiva con relación a la realidad de un adulto que trabaja y estudia al mismo tiempo.
  
- Claridad de Presentación de los Contenidos:
  - La mayoría de los estudiantes están de acuerdo con que, en general los docentes dan buenas explicaciones, con ejemplos ilustradores y relacionan la teoría con la vida real. Asimismo, se comunican con un lenguaje técnico adecuado.
  - Los docentes demuestran, en general, un buen dominio de los contenidos de sus asignaturas.
  - Existe un espacio de mejora en términos de algunos contenidos que por su complejidad son más difíciles de entender, por lo que sería necesario buscar nuevas formas de explicación.
  
- Prácticas de Evaluación de Aprendizaje
  - Las evaluaciones que exigen la aplicación de los contenidos son las más apreciadas por los estudiantes, ya que se constituyen como una instancia de aprendizaje en sí misma y fortalecen el desarrollo de habilidades vinculadas al mundo profesional.
  - Sin embargo, también se aplican evaluaciones que apuntan a medir memoria, lo que podría ser mejorado.
  - La organización de las evaluaciones es clara, con información oportuna y precisa sobre fechas y modalidades de evaluación.

- Se pueden mejorar las pautas y rúbricas de corrección utilizadas por los docentes lo que agregaría claridad y transparencia al proceso.
- La retroalimentación de los resultados de la evaluación de aprendizaje es fundamental para los estudiantes y es algo necesario de mejorar en la carrera, ya que no todos los docentes incorporan esta práctica de la misma manera.
- Las retroalimentaciones que más les sirven son aquellas que son específicas en explicar aciertos y desaciertos y, además, oportunas en el tiempo.

## CONCLUSIONES

En relación con la primera dimensión, Interacción entre Docentes y Estudiantes, se puede concluir que existen diversas prácticas docentes resaltadas por los estudiantes que son coherentes con lo resaltado por los teóricos revisados como favorecedoras del aprendizaje. La diversidad de metodologías y la participación aumentan la motivación (Biggs y Tang, 2011; CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010); lo mismo que el que los docentes puedan vincular los contenidos con la vida real (Biggs, 2006 y CINDA, 2007) lo que finalmente se relaciona con mantener la motivación de los estudiantes adultos, la que es alta dado que la decisión de estudiar es propia (Knowles, 2005). Dentro de esta misma dimensión, los estudiantes perciben que un buen clima se construye sobre la base del respeto y la confianza (Biggs y Tang, 2011 y Fry et al., 2008).

Por otro lado, no se encontró evidencia que los docentes se ocupen de las emociones de los estudiantes facilitando que generen una alta autoeficacia y valoren los resultados positivos que tiene el logro de los resultados de aprendizaje de cada asignatura en su formación, lo que es relevante conforme a la revisión teórica realizada (Biggs 2006; Biggs y Tang, 2011 y Nugent et al., 2019).

La literatura revisada indica que un buen clima de aula se genera sobre la base que el docente pueda transmitir su entusiasmo y compromiso con el curso desde un inicio (CINDA, 2007; Fry et al., 2008; Ramsden, 2003; Valenzuela et al., 2017 y Villarroel y Bruna, 2017). Conforme a los resultados, este es un aspecto para considerar para que los docentes lo puedan incorporar a sus prácticas habituales.

Respecto a la segunda dimensión estudiada, Aprendizaje Significativo, se concluye que la contextualización de los aprendizajes es muy relevante para los estudiantes y su aprendizaje (Biggs, 2006; González, 2010; Montenegro y González, 2013), ya que para los adultos es importante saber por qué aprenderán algo y requieren vincularlo con su rol productivo en la sociedad (Knowles, 2005).

También surge la relevancia de la integración de una mayor variedad de metodologías, por lo que es necesario que los docentes amplíen el repertorio de metodologías aplicadas en la carrera. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar las habilidades



procedimentales y las actitudes acordes a su profesión (Nugent et al., 2019). La utilización de una variedad de metodologías que se centren en el rol activo del estudiante es fundamental para la adquisición de los desempeños profesionales que luego tendrán que aplicar en su vida laboral (Biggs, 2006 y CINDA, 2007).

Respecto a la tercera dimensión, Organización del Curso, también se observa que las percepciones de los estudiantes están alineadas con los conceptos teóricos revisados en el marco teórico. Los alumnos resaltan que los docentes deben organizar el curso, las reglas procedimentales, los contenidos y su estructuración jerárquica de modo de favorecer el aprendizaje (Biggs, 2006; Bligh, 2000; CINDA 2007; González, 2010 y García et al., 2008) y la estructura de la experiencia de aprendizaje debe estar claramente establecida y los contenidos ordenados de lo simple a lo complejo (Knowles, 2005).

A partir de los resultados expuestos se visualiza que existe un espacio de investigación si la organización que se da en la carrera de Psicología Advance es de carácter colaborativa y enfocada en lo práctica como sugiere la teoría andragógica para el trabajo con adultos (Op. Cit.). Además, surge la preocupación de los estudiantes sobre la carga de trabajo, la cual es fundamental, ya que una carga de trabajo excesiva podrá interferir negativamente con el aprendizaje (Sánchez, 2015).

En la cuarta dimensión, Claridad de Presentación de los Contenidos, se observa que los estudiantes resaltan la importancia que los docentes dominen los contenidos y los puedan explicar adecuadamente, lo que teóricamente también es resaltado como una competencia docente relevante.

Asimismo, tanto estudiantes como los teóricos resaltan que un docente universitario debe ser capaz de comunicar y expresar adecuadamente sus ideas, la entrega de explicaciones comprensibles y la aplicación del conocimiento a situaciones reales (Villarrol et al., 2017).

Es importante constatar que la percepción de los estudiantes sobre mejorar aquellas explicaciones de contenidos más complejos es consistente con lo planteado en el marco teórico en términos que el docente debe ser capaz de repetir las explicaciones de diversas maneras y utilizar un lenguaje que se vaya complejizando en la medida que los estudiantes avancen en su comprensión (Fry et al., 2008). Esto debe ir acompañado de un esfuerzo proactivo por parte del docente de chequear que los alumnos han comprendido los contenidos (Ramsden, 2003).

Al vincular los resultados en la dimensión Prácticas de Evaluación de Aprendizaje con el marco teórico, se puede observar también un alto nivel de coherencia entre las percepciones de los estudiantes y la teoría. Ambos enfatizan que una evaluación que exige aplicación y el uso de habilidades cognitivas de orden superior facilita un enfoque más profundo de aprendizaje por parte del estudiante (CINDA, 2014 y Ramsden, 2003). Asimismo, la organización del proceso evaluativo es importante para que el estudiante pueda organizarse y tener la certeza que podrá responder adecuadamente (CINDA, 2014).

Adicionalmente, es relevante que toda práctica de evaluación sea acompañada de una retroalimentación que permita a los estudiantes fortalecer el desarrollo de habilidades metacognitivas (CINDA, 2007 y Gargallo et al., 2010). En este sentido, se vuelve fundamental disminuir las evaluaciones memorísticas, ya que no se relaciona con el desarrollo de un enfoque profundo de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014; Gargallo et al., 2010 y Nugent et al., 2019).

Por otra parte, las pautas de corrección y las rúbricas se relacionan con la función formativa de la evaluación en donde es importante que los estudiantes puedan saber qué se espera de ellos y así puedan dirigir sus esfuerzos hacia el aprendizaje de los contenidos, habilidades y actitudes que se espera puedan demostrar en la evaluación (Gargallo et al., 2010; Vásquez et al., 2020 y Villarroel y Bruna, 2017). Esto implica el uso de distintas modalidades de evaluación, la consideración de distintos momentos y funciones de esta (diagnóstica, formativa, sumativa) y la utilización de modelos diversos que permitan evaluar habilidades de orden superior y aprendizaje significativo (Biggs, 2006; Gargallo et al., 2010; Vásquez et al., 2020 y Villarroel y Bruna, 2017). Lo anterior se vincula directamente con la necesidad explícita de los alumnos de recibir una retroalimentación oportuna y completa sobre su desempeño. En síntesis, la retroalimentación facilita a los estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades y en función de eso tomar decisiones sobre su propio aprendizaje que son la base para el desarrollo de la capacidad de autoevaluación de su propio desempeño y de la autonomía en su aprendizaje (Biggs, 2006; CINDA, 2014, Nugent et al., 2019 y Vásquez et al., 2020).

Por último, cabe destacar algunos conceptos teóricos que no surgieron en la investigación y que sería importante tener presentes para futuras investigaciones y ser trabajados con los docentes de la carrera. El alineamiento constructivo en términos de asegurar la coherencia de la metodología de enseñanza-aprendizaje con la evaluación de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014 y Vera et al., 2013) y la utilización sistemática de distintos tipos de evaluación tanto en su función (formativa, sumativa, etc.) como en sus modalidades (autoevaluación, evaluación de pares, etc.); son dos áreas de desarrollo que se identifican factibles de ser trabajadas en el futuro.

Es posible concluir que los estudiantes que participaron del estudio dan respuestas coherentes con los principios de aprendizaje de adultos revisados en el marco teórico y con los planteamientos teóricos sobre las mejores prácticas docentes en educación superior. En las respuestas de los alumnos se observa un genuino interés por su formación y por el desarrollo de prácticas docentes que estimulen un aprendizaje contextualizado que les sirva para su desarrollo profesional.

Por la naturaleza de esta investigación, los resultados son difícilmente extrapolables, por la diversidad de carreras, sedes, docentes y estudiantes. Sin embargo, sirve como una base para futuras investigaciones que puedan profundizar en esta materia.

En este sentido, algunas líneas de investigación que se visualizan como relevantes son: el impacto de programas de formación docente en aprendizaje de adultos, extender este mismo estudio a otros programas y sedes, profundizar en una dimensión específica como por ejemplo evaluación de aprendizajes, la organización y adecuación de la carga académica para estudiantes que estudian y trabajan y por último explorar el tipo de relación docente-estudiante adulto que puede favorecer la motivación y el aprendizaje de estos últimos.

## REFERENCIAS

- Asamblea Médica Mundial (1964). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. 18ª Asamblea Médica Mundial.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. McGraw-Hill
- Bligh, D.A. (2000). *What's the use of lectures?* Jossey-Bass.
- Caraballo, R. (2006). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado* 22(2), 187-206.
- Carlson, R., Padron, K. & Andrews, C. (2018). Evidence-Based Instructional Strategies for Adult Learners: A Review of the Literature. *Codex: the Journal of the Louisiana Chapter of the ACRL* 4(4), 29-47.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Copygraph.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. CINDA <https://cinda.cl/publicacion/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria/>
- Consejo Nacional de Educación (CNEC) (s.f.). *Matrícula de Sistema de Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorhan, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Unesco.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*. Alianza-Unesco.
- Fombona, J. y Pascual, M.A. (2019). Formación de personas adultas, aproximación a partir del análisis de buenas prácticas europeas. *Revista Complutense de Madrid* 30(2), 647-665. <https://doi.org/10.5209/RCED.58882>
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2008). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Routledge.
- García, B., Loredó J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19 (1). <https://doi.org/10.14201/3256>
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 51(4), 1-16.
- González, C., Ponce, D., Zúñiga, D., Rojas, N. Fuentes, M.P. y Fernández, V. (2022). Desafíos y dinámicas en contextos virtuales (Sesión de Conferencia). VI Encuentro de Experiencias en Docencia Universitaria, Santiago, Chile.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en Educación* (33), 123-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.141>
- Haifa, B. (2020) New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *SAGE Open* <https://doi.org/10.1177/2158244020941006>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Educación.
- Hincapié, F., Rojas, M., Gallego, E. y Ledesma M. (2011). Concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia. *Teoría y Praxis Educativa* 6(1), 47-57.
- Knowles, M.; Holton III, E. & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Elsevier.
- Ley N19.628. Sobre Protección de la Vida Privada (29 de agosto de 1999). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599>
- Ley N20.370. Establece Ley General de Educación (12 de septiembre de 2009). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley N20.584. Regula los derechos y deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud (24 de abril de 2012). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1039348>
- Montenegro, H. y González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario “Enfoques de Docencia Universitaria”. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 39 (2),
- Nugent, A, Lodge, J.M., Carroll, A., Bagraith, R., MacMahon, S., Matthews, K.E. & Sah, P. (2019). Higer Education Learning Framework: An evidence informed model for university learning. Brisbane: The University of Queensland.
- Planas, J. y De Garay, A. (2021). Instituciones v/s sujetos. El papel de la universidad pública en la “educación a lo largo de la vida”: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo?. *Revista de Educación Superior* 50 (198), 59-82.
- Postareff, L., Lindblom, S & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higer education. *High Educ* 56, 29-43. DOI 10.1007/s10734-007-9087-z
- Ramírez-Elías, A. y Arbesú-García, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria* 16(4) 424-435.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higer Education*. Routledge Falmer.
- Sánchez, I. (2015). *La Andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos* (tesis doctoral Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología) Universidad Cardenal Herrera.

- Smith, C.D. & Baik, C. (2019). High impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education* 46 (8) 1696-1713. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada Psicoeducativa*. Ediciones UC.
- Unesco (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Unesco.
- Universidad San Sebastián USS (2021). Informe de Evaluación Interna. Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad. [https://reacreditacion.uss.cl/upload/INFORME\\_ACREDITACION.pdf](https://reacreditacion.uss.cl/upload/INFORME_ACREDITACION.pdf)
- Valenzuela, B., Guillén, M., Medina, R. y Rodríguez, P. (2017). *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad. Volumen 2*. Universidad de Sonora.
- Vásquez, A.M, Mondaca, W. A., Vega, D., Rivera, C. A., Labra, P., y Vega, L. del C. (2020). Prácticas evaluativas en educación superior. *Paideia. Revista de Educación*, 66(66), 17–47. <https://doi.org/10.29393/pa66-15peav60015>
- Vera, L. J., Guerrero, W., Castro, L., Mendiá, L. F., Rafael, U., & Baralt, M. (2013). Negotium THE EVALUATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION UNDER THE ANDRAGOGIC APPROACH. *Negotium Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 9(26), 86–115. [www.sid.uncu.edu.ar](http://www.sid.uncu.edu.ar)
- Villaruel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria* 10(4), 75-96.
- Walker, M.R. y Montero, M.E. (2004). Principios Generales de la Educación de Adultos. *Revista Chilena de Medicina Familiar* 5 (2), 65-71.

