



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA VISIÓN DE SUS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO DE CASO

**PAMELA ALBORNOZ HERNÁNDEZ
CIRO CÁDIZ GONZÁLEZ
MAITE CONTRERAS NAVARRO
PAULETTE MANKOCH SORIANO**

Profesor guía Dr. Carolina Guzmán Valenzuela.

Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al Título Profesional de Psicólogo.

Enero, 2015
Valparaíso, Chile



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA VISIÓN DE SUS ESTUDIANTES: UN ESTUDIO DE CASO

**PAMELA ALBORNOZ HERNÁNDEZ
CIRO CÁDIZ GONZÁLEZ
MAITE CONTRERAS NAVARRO
PAULETTE MANKOCH SORIANO**

Profesor guía Dr. Carolina Guzmán Valenzuela.

Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de licenciado en Psicología y al Título Profesional de Psicólogo.

ÍNDICE

RESUMEN	9
1. INTRODUCCIÓN.....	10
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1 Enfoques de enseñanza.....	15
2.2 Relación Teaching Approaches, procesos de enseñanza y calidad	17
2.3 Tipos de disciplina.....	20
2.4 Influencia de la disciplina en los enfoques de enseñanza.....	21
2.5 Teaching Approaches & ATI-R	22
3. OBJETIVOS	24
3.1 Objetivo general	24
3.2 Objetivos específicos.....	24
4. PREGUNTAS DIRECTRICES	25
5. MARCO METODOLÓGICO	26
5.1 Fundamentos ontoepistémicos.....	26
5.2 Diseño general de la investigación y tipo de estudio.....	26
5.3 Participantes.....	28
5.4 Procedimiento General del estudio	29
5.4.1 Primera etapa:	29
5.4.2 Segunda etapa:	30
5.4.3 Tercera etapa:	31
5.4.4 Cuarta etapa	31
5.5 Instrumentos de recolección de información.....	31
5.5.1 Enfoques de docencia universitaria (approaches to teaching inventory, ATI-R).....	32
5.5.2 Focus Group	33
5.5.3 Entrevistas	34
5.6 Procedimiento general de análisis de datos utilizados.....	34
5.7 Criterios de Rigor Científico	36
6. RESULTADOS	40
6.1 Resultados Cuantitativos	40
6.1.1 Descripción resultados del total de la muestra	41
6.1.1.1 Enfoque adoptado según años de docencia	45
6.1.2 Descripción por carrera	49
6.1.2.1 Resultados carrera de Psicología	49

6.1.2.1.1 Descripción por pregunta.....	52
6.1.2.2 Resultados carrera de Fonoaudiología.....	52
6.1.2.2.1 Descripción por pregunta.....	55
6.1.2.3 Resultados carrera de Contabilidad.....	56
6.1.2.3.1 Descripción por pregunta.....	58
6.2 Resultados Cualitativos	60
6.2.1 Categorías y sus definiciones	60
6.2.2 Categorías y sus frecuencias en la totalidad de la muestra.....	67
6.2.2.1 Agrupación en metacategorías en la totalidad de la muestra.....	68
6.2.3 Descripción por carrera	72
6.2.3.1 Categorías en la carrera de Psicología.....	72
6.2.3.1.1 Agrupación en metacategorías.....	73
6.2.3.2 Categorías en la carrera de Fonoaudiología:	76
6.2.3.2.1 Agrupación en metacategorías.....	76
6.2.3.3 Categorías en la carrera de Contabilidad.....	80
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	85
7.1 Limitaciones y proyecciones	91
8. REFERENCIAS	93
9. ANEXOS.....	96
9.1 Cuestionario sobre enfoques de docencia Universitaria.....	96
9.2 Pautas de preguntas de orientación de focus group y entrevistas.....	98
9.3 Afiche tipo de difusión para focus group	98
9.4 Consentimiento informado profesores.....	99
9.5 Consentimiento informado alumnos.....	100
9.6 Transcripción de focus group realizado a la carrera de Psicología	102
9.7 Transcripción de focus group realizado a la carrera de Fonoaudiología	127
9.8 Entrevistas a estudiantes de Contabilidad.	150
9.8.1 Entrevista 1	150
9.8.2 Entrevista 2	154
9.8.3 Entrevista 3	161
9.8.4 Entrevista 4.....	167

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLA		Pág.
Tabla 1	Descripción de características de docentes.....	28
Tabla 2	Descripción de características de estudiantes.....	29
Tabla 3	Descripción de criterios de rigor científicos utilizados en la investigación.....	37
Tabla 4	Edades de los docentes participantes.....	40
Tabla 5	Años de ejercicio docente de los profesores participantes.....	41
Tabla 13	Frecuencias transmisión de información: Menos de 10 años de docencia.....	46
Tabla 14	Frecuencias cambio conceptual centrado en el estudiante: Menos de 10 años de docencia.....	46
Tabla 15	Frecuencias transmisión de información: Entre 10 y 13 años de docencia.....	47
Tabla 16	Frecuencias cambio conceptual centrado en el estudiante: Entre 10 y 13 años de docencia.....	47
Tabla 17	Frecuencias transmisión de información: Más de 14 años de docencia.....	48
Tabla 18	Frecuencias cambio conceptual centrado en el estudiante: Más de 14 años de docencia.....	48
Tabla 31	Definición de categorías.....	61
Tabla 32	Categorías que pertenecen a la primera metacategoría.....	66
Tabla 33	Categorías que pertenecen a la segunda metacategoría.....	66
Tabla 34	Categorías que pertenecen a la tercera metacategoría.....	67
Tabla 36	Frecuencia categorías en la primera metacategoría.....	68
Tabla 37	Frecuencia categorías en la segunda metacategoría.....	70
Tabla 38	Frecuencia categorías en la tercera metacategoría.....	71
Tabla 40	Frecuencia categorías en la primera metacategoría de Psicología.....	73
Tabla 41	Frecuencia categorías en la segunda metacategoría en Psicología.....	74
Tabla 42	Frecuencia categorías en la tercera metacategoría en Psicología.....	75
Tabla 44	Frecuencia categorías en la primera metacategoría en Fonoaudiología.....	77
Tabla 45	Frecuencia categorías en la segunda metacategoría en Fonoaudiología.....	77
Tabla 46	Frecuencia categorías en la tercera metacategoría en Fonoaudiología.....	78
Tabla 48	Frecuencia categorías en la primera metacategoría en Contabilidad.....	80

Tabla 49	Frecuencia categorías en la segunda metacategoría en Contabilidad.....	81
Tabla 50	Frecuencia categorías en la tercera metacategoría en Contabilidad.....	82
ANEXOS		174
Tabla 6	Resultados generales en escala TICP.....	174
Tabla 7	Resultados generales para escala CCE.....	175
Tabla 8	Media Aritmética y Desviación estándar para la totalidad de la muestra.....	177
Tabla 9	Promedios y frecuencias Transmisión de información (ordinal) en el total de la muestra.....	177
Tabla 10	Cambio Conceptual Centrada en el estudiante según total de la muestra.....	178
Tabla 11	Total y Promedio por preguntas de la escala TICP.....	178
Tabla 12	Total y promedio por pregunta de la escala CCCE.....	179
Tabla 19	Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala TICP.....	179
Tabla 20	Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala CCCE.....	179
Tabla 21	Total y Promedio por preguntas de la escala TICP.....	180
Tabla 22	Total y Promedio por preguntas de la escala CCCE.....	180
Tabla 23	Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala TICP.....	181
Tabla 24	Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala CCCE.....	181
Tabla 25	Total y Promedio por preguntas de la escala TICP.....	182
Tabla 26	Total y Promedio por preguntas de la escala CCCE.....	182
Tabla 27	Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala TICP.....	183
Tabla 28	Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala CCCE.....	183
Tabla 29	Total y Promedio por preguntas de la escala TICP.....	183
Tabla 30	Total y Promedio por preguntas de la escala CCCE.....	184
Tabla 35	Frecuencia de categorías totales.....	184
Tabla 39	Frecuencia categorías de la carrera de Psicología.....	186
Tabla 43	Frecuencia de categorías de la carrera de Fonoaudiología.....	189
Tabla 47	Frecuencia de categorías de la carrera de Contabilidad.....	191

FIGURAS

Figura 1. Media Aritmética y Desviación estándar para la totalidad de la muestra.....	42
Figura 2. Promedios Transmisión de información en el total de la muestra.....	43
Figura 3. Cambio Conceptual Centrada en el estudiante según total de la muestra.....	44
Figura 4. Media aritmética y Desviación Estándar Psicología.....	49
Figura 5. Frecuencia de respuestas escala TICP Psicología.....	51
Figura 6. Frecuencia de respuestas escala CCCE Psicología.....	51
Figura 7. Media aritmética y Desviación Estándar Fonoaudiología.....	53
Figura 8. Frecuencia de respuestas escala TICP Fonoaudiología.....	54
Figura 9. Frecuencia de respuestas escala CCCE Fonoaudiología.....	55
Figura 10. Media aritmética y Desviación Estándar Contabilidad.....	57
Figura 11. Frecuencia de respuestas escala TICP Contabilidad.....	58
Figura 12. Frecuencia de respuestas escala CCCE Contabilidad.....	58

RESUMEN

En la literatura relativa a los enfoques de docencia se distinguen dos formas distintas de abordar la enseñanza en educación universitaria, por un lado, está el enfoque centrado en el profesor y el contenido, y por otro, el enfoque centrado en el estudiante y en su aprendizaje. Este último, se posiciona como un enfoque que propicia un aprendizaje mucho más profundo y con mejores resultados. En Chile, según la OCDE en el año 2009, la educación universitaria se encuentra en una situación preocupante debido a que los docentes en su mayoría presentan “métodos de enseñanza anticuados” y enfoques más centrados en el profesor y en sus contenidos, generando un aprendizaje más de tipo transmisivo. A pesar de la detección de esta problemática, en Chile no se ha ahondado mayormente en este tema existiendo escasas investigaciones sobre el PEA (proceso de enseñanza aprendizaje). A partir de lo anterior se desprende la necesidad de efectuar investigaciones sobre las concepciones de enseñanza que adoptan los docentes universitarios en Chile, de modo de que, a partir de esto, se puedan generar mejoras para la educación superior. En base a esto, la siguiente investigación tuvo como finalidad conocer los enfoques de docencia que predominan en los profesores de carreras del área de las ciencias sociales, de la salud y de ciencias duras de una universidad regional estatal de Chile y de un Centro de Formación Técnica de la región de Valparaíso, dando cuenta si se presentan diferencias en estos enfoques según la disciplina en la que se desarrolle el académico. Para llevar a cabo lo anterior, se utilizó una técnica cuantitativa y otra cualitativa. En primer lugar se aplicó el cuestionario “Enfoques de docencia universitaria” (approaches to teaching inventory, ATI-R) a los profesores, y luego se realizaron *focus groups* a estudiantes pertenecientes a las cátedras impartidas por estos, de forma de indagar sus percepciones en relación a la enseñanza impartida por el docente.

Los resultados obtenidos indican que en general los docentes participantes de este estudio presentan un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, y no existen diferencias significativas entre distintas disciplinas. Además de esto, sólo en una de las carreras se presentó una incongruencia entre lo planteado por los docentes y lo manifestado por sus estudiantes.

Palabras Claves: Enfoques de enseñanza, docentes universitarios, educación superior.

1. INTRODUCCIÓN

Realizar investigaciones sobre la docencia universitaria es un elemento clave para lograr aprendizajes de calidad (Ramsden, 2003, en González y Montenegro, 2013). Actualmente la educación chilena universitaria ha sido sumamente discutida tanto por la ciudadanía como por la OCDE (2009). La primera de estas se ha expresado a partir de innumerables demandas enfocadas en una mejor calidad y equidad en la formación universitaria (Sepúlveda, 2011), mientras la segunda, en su informe sobre la educación superior chilena, fue bastante crítica con respecto a la docencia dando cuenta de que las universidades en su mayoría utilizan una malla curricular inflexible y “métodos de enseñanza anticuados” (informe OCDE, 2009). Por lo tanto, en base a esto, es evidente la necesidad de generar nuevas investigaciones que aporten en cierta medida a alinear la docencia con aprendizajes de calidad en las instituciones de educación superior en Chile (González, Montenegro, López, Munita & Collao, 2011).

Dentro del ámbito de la docencia universitaria, podemos encontrar distintas aristas, algunas centradas en los enfoques de aprendizajes de los estudiantes y otras centradas en los enfoques de enseñanza utilizados por los docentes. Para esta investigación nos centraremos en esta última; los enfoques de enseñanza que presentan docentes de una universidad estatal de la región de Valparaíso. En relación a esto, podemos reconocer en la literatura dos perspectivas teóricas. Por una parte encontramos la perspectiva fenomenográfica-relacional, llevada a cabo por Trigwell, Prosser y Taylor, y por otro la perspectiva psicológica, descrita por Kember y Kwan. Estas dos perspectivas han llegado al consenso de que existen dos formas distintas en que se puede abordar la enseñanza por parte de los profesores universitarios, por una parte tenemos el enfoque centrado en el profesor y el contenido, y por otra el enfoque centrado en el estudiante y en el aprendizaje (Kember & Kwan, 2000; Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell & Prosser 1996, 2004, en González, y Montenegro, 2013). Sin embargo, estas dos perspectivas difieren en un aspecto clave, el cual se relaciona con el contexto y la estabilidad de los enfoques descritos. En el caso de la perspectiva fenomenográfica, los enfoques de enseñanza varían en relación al contexto en el que se encuentre el profesor. En cambio, en la perspectiva psicológica, se afirma que la forma de hacer docencia tiene que ver con creencias arraigadas

profundamente por el profesor, por lo que cambiar su enfoque de enseñanza es difícil, considerándolo una característica más estable que la otra perspectiva (González y Montenegro, 2013).

En Chile, según el informe de la OCDE (2009), la mayoría de las universidades emplean metodologías de tipo transmisivo, centradas más en el profesor y en los contenidos, otorgándole al estudiante un rol pasivo en su aprendizaje. Esta situación es vista como perjudicial por parte de la OCDE para el aprendizaje de los estudiantes, debido a que se ha establecido que el enfoque centrado en el estudiante genera un aprendizaje mucho más profundo con mejores resultados (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999, en González, y Montenegro, 2013). Considerando lo anterior, es necesario conocer las concepciones de enseñanza que poseen los profesores universitarios para poder generar mejoras en la educación terciaria. Siguiendo esta línea, la literatura revisada relativa a los enfoques de enseñanza da cuenta que la adopción de uno u otro enfoque afectan el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto, es necesario conocerlos para propiciar la generación de un buen desempeño y aprendizaje en los estudiantes.

En base a lo anterior, surge la necesidad de realizar investigaciones que permitan conocer y explorar cómo se desarrolla la enseñanza por parte de los profesores universitarios en Chile, sobre todo debido a que en nuestro país las investigaciones en este ámbito son bastante escasas. En relación a estas investigaciones efectuadas en Chile, vemos que se centran en su mayoría en fase de “Presagio” y no en estudios focalizados en el “Proceso” y “Producto”, presentándose en mayor frecuencia estudios sobre factores previos que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje (González, Montenegro, López, Munita & Collao, 2011), como por ejemplo, estudios descriptivos sobre las características socioeconómicas de los estudiantes universitarios (Donoso & Cancino, 2007, en González, Montenegro, López, Munita & Collao, 2011). Además de lo anterior, los estudios no han abarcado la perspectiva relacional postulada por Trigwell y Prosser, y por otro, la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados no se encuentran bien aclaradas (González y Montenegro, 2013).

A partir de todo lo mencionado recientemente, surge la siguiente pregunta, ¿Qué enfoques de enseñanza adoptan los profesores universitarios pertenecientes a una universidad estatal y un centro de formación técnica de la región de Valparaíso?

Para responder esta pregunta, debemos conocer la forma en que se han evaluado a los docentes universitarios hasta ahora. En las universidades chilenas, a pesar de que se han generado criterios indicadores de desempeño académico, la evaluación se centra mayoritariamente en funciones de investigación y prestación de servicios, y no en la evaluación del desempeño de los docentes propiamente tal. (Centro interuniversitario de desarrollo, CINDA, Grupo operativo de universidades Chilenas, Fondo de desarrollo institucional, MINEDUC, 2007).

En relación a esto, podemos dar cuenta de que la evaluación de la práctica docente aún es un tema en progreso, y por ende, cualquier esfuerzo enfocado en conocer y mejorar esto toma relevancia en la actualidad. Un ejemplo de esto, es la Universidad donde focalizaremos la investigación, donde la encuesta docente aplicada a los estudiantes no presenta la sensibilidad adecuada para generar resultados que den a conocer de forma imparcial la calidad de enseñanza entregada por los profesores. Además, en la actualidad no existe un método formal para el desarrollo de evaluación docente y los que se han utilizado con anterioridad no poseían un diseño eficiente (Entrevista con integrante de División Académica de la Universidad).

En este sentido, es fundamental conocer la manera en que se realiza docencia en esta universidad, ya que al conocer el enfoque utilizado por un profesor se pueden formar programas de desarrollo académico y generar un perfeccionamiento de las evaluaciones docentes, de manera de que se permitan ampliar, si es necesario, los enfoques de enseñanza con la intención de mejorar el aprendizaje de sus alumnos (González y Montenegro, 2013).

La Universidad donde elaboraremos la investigación tiene como visión “aspirar a ser una Institución de excelencia en la formación de personas, en la innovación y generación de conocimiento y en su gestión” (<http://www.uv.cl/universidad/>). Esto concuerda con lo informado por un integrante de división académica, quien reconoce que la institución aspira a la generación de cursos para mejorar la docencia. Actualmente, la Universidad en estudio está innovando en la encuesta docente aplicada a los estudiantes, tratando de implementar nuevos principios. Y se ha propuesto que esta sea diferencial por cada carrera, lo que no ha tenido la moción suficiente para llevarse a cabo (Entrevista con integrante de División Académica de la Universidad).

Lo anterior da cuenta de lo relevante que sería para esta Universidad conocer los enfoques de enseñanza que presentan sus profesores. En este sentido, es importante profundizar acerca de si existen diferencias en la utilización de un enfoque u otro, según la disciplina en la que se imparten las clases. En la literatura, se propone que existe una tendencia a que los profesores pertenecientes a carreras de las ciencias duras utilicen principalmente un enfoque de enseñanza centrado en el profesor, mientras que los profesores de carreras de las ciencias sociales, favorecen la utilización de un enfoque centrado en el alumno (Lueddeke, 2003, en Lindblom-Ylännea, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006). En relación a esto surge una nueva pregunta, ¿Es posible observar esta diferencia disciplinaria en una universidad estatal de la región de Valparaíso? Al tener en cuenta esta variación se podrá focalizar en las áreas donde se necesita realizar mayor investigación, para identificar que otras variables pueden estar afectando que se dé cierto enfoque, de manera de poder generar programas de desarrollo docentes específicos a cada carrera y así mejorar la enseñanza entregada.

En base a lo que se ha mencionado, como primer paso para obtener un mejor aprendizaje en los estudiantes, es indispensable conocer la forma de abordar la enseñanza por parte de los mismos docentes, sin embargo, si se considera como única fuente de conocimiento con respecto al tema, es posible que sus respuestas se vean influenciadas debido a la deseabilidad social que existe con la práctica docente (González y Montenegro 2013). Por esta razón, es importante conocer la visión de los mismos estudiantes en relación a la práctica docente de su profesor, para así complementar ambas perspectivas, y evitar el sesgo que podría existir considerando sólo una de ellas.

Considerando lo recién expuesto, esta investigación consta de un objetivo general el cual consiste en conocer los enfoques de enseñanza predominantes que adoptan profesores en carreras del área de ciencias sociales y de la salud en una universidad estatal de la región, y en una carrera del área de ciencia dura en un centro de formación técnica de la misma universidad. De esto, se desprenden seis objetivos específicos, el primero pretende caracterizar los enfoques de enseñanza de los docentes de los establecimientos estudiados, para luego, como segundo objetivo específico, explorar si existen diferencias en los enfoques de enseñanza utilizados por los docentes según la disciplina en que se desarrolle el académico. Por otro lado, se busca complementar estos resultados con la percepción que

poseen los estudiantes acerca del enfoque de enseñanza utilizado por su profesor, de manera de analizar si existen o no coherencia entre ellos. También, explorar si existen diferencias en los enfoques de enseñanza según los años de experiencia del docente, buscando a la vez, describir los factores que intervienen de manera positiva y negativa en la enseñanza. Por último, se busca plantear sugerencias para la mejora de las prácticas de enseñanza.

Para cumplir con estos objetivos, el estudio comenzará con una revisión de la literatura existente para luego exponer en detalle la metodología a utilizar, la que consistirá en la realización de un estudio de caso, que nos permite utilizar técnicas mixtas de recolección de información. En relación a estas técnicas, en primer lugar se aplicará el cuestionario “Enfoques de docencia universitaria” (approaches to teaching inventory, ATI-R) a docentes de la universidad estudiada, y luego se generarán *focus groups* a los estudiantes pertenecientes a las cátedras impartidas por los profesores a quienes se les aplicará el ATI-R. De esta forma, los resultados obtenidos podrán ser contrastados y así apreciar si existe alguna disonancia entre ambos. Seguido a esto, daremos cuenta del análisis de los datos, para posteriormente exponer los resultados. Finalmente se concluirá el trabajo tomando en cuenta de los principales hallazgos generando una reflexión acerca de estos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Enfoques de enseñanza

Respecto a los enfoques de enseñanza, la bibliografía revisada señala como la enseñanza se ha ido acercando a la práctica paulatinamente a través de los años y se evidencia una relación estrecha entre las concepciones transmisivas y de facilitación (Fanghanel, 2009 en Guzmán, 2013). Se percibe una distinción entre los estilos de enseñar, por una parte se observa un enfoque centrado en los contenidos y otro centrado en los estudiantes. Respecto al primer estilo, el profesor se centra en explicar los conceptos, las rutinas y los pasos que deben seguir los alumnos posicionándolo como un actor pasivo en su proceso educativo y al maestro como la fuente del conocimiento, mientras que en el segundo enfoque el docente actúa como un facilitador y mediador de la enseñanza y el estudiante como un constructor de su conocimiento garantizando un mejor aprendizaje (Guzmán, 2013).

Sin embargo, algunos autores señalan la existencia de otros ejes adicionales de enseñanza que se adicionan e interactúan con los dos principales anteriormente mencionados. Dichos ejes son “La enseñanza como transmisión de la información básica de la disciplina”, “La enseñanza como transmisión de conocimientos”, “La enseñanza como el desarrollo de la comprensión de los estudiantes” y “Enseñar cómo cambiar la comprensión de los estudiantes-Desarrollando un pensamiento crítico” (González, 2011).

La enseñanza como transmisión de la información básica de la disciplina

En esta concepción la enseñanza es comprendida como el traspaso de información básica de una disciplina en particular. El contenido a enseñar es siempre el mismo y hace referencia a los “fundamentos” o “principios” de una rama, lo que se entiende como la materia que toda persona involucrada en la disciplina debe manejar. La imagen que tienen los profesores acerca de ellos mismos es de proveedores de información, encargados de transmitir sus conocimientos a los estudiantes que tienen a cargo. Mientras que los estudiantes son vistos como actores pasivos, posicionados de tal forma en la que no tienen la potestad de aportar, sólo de ser receptores de conceptos (González, 2011).

La enseñanza como transmisión de conocimiento

De la misma manera que el enfoque anterior, este estilo se centra en proveer de información y contenidos, con la salvedad de que la enseñanza es comprendida como la transmisión de conocimiento del docente en vez de conceptos básicos de la disciplina. El contenido entregado está mediado por la experiencia del profesor, es decir, le da importancia a la comprensión que tiene el docente sobre los contenidos y transmitir lo entendido a los estudiantes es el objetivo y además es una señal de buena enseñanza. Sin embargo, los estudiantes continúan siendo receptores pasivos recibiendo conocimiento experto del maestro (González, 2011).

La enseñanza como el desarrollo de la comprensión de los estudiantes

En este estilo se observa un cambio cualitativo en la comprensión de la enseñanza, puesto que el centro deja de ser la provisión de información de manera transmisiva, sino que el enfoque busca apoyar a los estudiantes en el proceso educativo. El educador no se percibe a sí mismo como alguien que suministra conceptos o experiencia, sino que como un facilitador que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a desarrollar su propia comprensión acerca de lo que se está enseñando. Por otro lado, se concibe un cambio sobre como los estudiantes actúan frente a esta enseñanza, pues pasan de ser sujetos pasivos a participantes activos en su propio proceso de aprendizaje.

La enseñanza se basa en la comprensión de lo entregado, involucrando a los estudiantes en la aplicación de los conceptos en situaciones reales de su vida cotidiana, analizando, relacionando, explicando y reflexionando sobre lo que han aprendido. A diferencia de los enfoques anteriores, acá se toma en cuenta el conocimiento o experiencias previas del estudiante, ya que le sirven en su proceso de comprensión. Aparece un aspecto que no era valorado en los enfoques mencionados, que es la importancia de motivar a los alumnos para obtener una buena enseñanza (González, 2011).

Enseñar cómo cambiar la comprensión del estudiante - El desarrollo de un pensamiento crítico

Esta última concepción consiste en ver la enseñanza como un continuo análisis, buscando la forma de cambiar la comprensión de los estudiantes sobre la forma de ver el mundo, incitándolos al desarrollo de un pensamiento crítico.

Los docentes se observan a sí mismos como facilitadores que comparten el proceso de aprendizaje con los estudiantes. Esto a través del aprendizaje activo, utilizando la interacción, el diálogo, la reflexión, el análisis y el desarrollo de una visión crítica como herramientas importantes.

Las experiencias anteriores de los alumnos son valoradas para involucrarlos en el aprendizaje, mezclando experiencias previas y nuevas para asegurar una mejor comprensión de lo enseñado. La motivación de los estudiantes y la capacidad para cuestionar los argumentos entregados son señal de buena enseñanza (González, 2011).

Existen otros autores que se refieren a los enfoques de enseñanza, tales como Trigwell, Prosser y Waterhouse (1997), los cuales postulan que se ha establecido que cuando los docentes enseñan con un enfoque centrado en el aprendizaje, los estudiantes muestran una tendencia a abordar el estudio de forma más profunda y a obtener mejores resultados académicos, mientras que cuando el profesor enfoca la enseñanza en memorizar conceptos, el estudiante tiene un repaso superficial con la meta de cumplir con lo básico para aprobar una evaluación.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, se ha llegado a un alto grado de consenso en el que respecto al abordaje de la enseñanza centrada en el aprendizaje logra conseguir incentivar a los alumnos más que una enseñanza centrada en el contenido o en el profesor (González, Montenegro, López, Munita & Collao, 2011).

2.2 Relación Teaching Approaches, procesos de enseñanza y calidad

Hay estudios que relacionan los estilos de enseñanza con los procesos de aprendizaje, en ese sentido, existe evidencia en relación a la enseñanza centrada en el alumno y un aprendizaje de calidad. En 1997, Trigwell & Prosser realizaron un estudio que apuntaba a los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje y cómo estos se veían mutuamente influidos, tanto en calidad, como en profundidad del aprendizaje.

Desde los años setenta se están desarrollando estudios referentes al proceso de aprendizaje. En este respecto, se estableció que existen dos tipos de aprendizaje, uno de carácter profundo y otro de carácter superficial. El primero, se caracteriza por ser de carácter participativo con el alumno y orientado a ser crítico, es decir a lograr un aprendizaje comprensivo de los contenidos entregados. El segundo, se trata de un aprendizaje más bien pasivo y de carácter memorístico (Marton & Saljo, 1997, en Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1997). Además, en dichos estudios se relaciona el ambiente con la estrategia que los alumnos adoptan para aprender. Así estudios como los realizados por Trigwell & Prosser (1997), arrojaron que los profesores que adoptan un enfoque centrado en los estudiantes, tienen estudiantes que a su vez, adoptan enfoques profundos en su proceso de aprendizaje. Esto toma mayor relevancia al considerar los estudios que relacionan el aprendizaje superficial, con resultados deficientes en estudiantes. Otros estudios extensivos en el área, como los efectuados por Ramnsden y Entwistle (1992) en Trigwell, Prosser & Waterhouse (1997), notaron que cuando los alumnos perciben una “buena enseñanza” de parte de los profesores, adoptan una postura profunda de aprendizaje. En estos estudios se entiende por buena enseñanza aquellos profesores que dan un buen feedback, que hacen un esfuerzo por entender las dificultades de sus alumnos, son motivantes y muestran interés en los que sus estudiantes tienen que decir.

En Finlandia la educación de calidad está garantizada desde los años 90’s y los criterios para evaluarla están fuertemente ligados a las teorías de lo que es la buena enseñanza. Esta se ha ido ampliando y compilando durante años por grupos compuestos por representantes de las universidades, del área de negocios y la industria, centros de investigación y estudiantes. Estos grupos siempre incluían expertos en el área pedagógica que tienen un rol importante en el desarrollo de estos criterios. Desde el año 1994, el Ministro de Educación Finlandés empezó a apoyar nuevas políticas fundacionales en las universidades que las dividieron en 3 categorías: básicas, centradas en investigación y centradas en el rendimiento. El 90% de las universidades son de las denominadas básicas y el 10% restante corresponde a las otras dos categorías. En el año 1998 el Ministro de Educación asignó el “Finnish Higher Education Evaluation Council” (FINHEEC) para nominar “unidades de alta calidad” en educación por medio de cierto criterios en distintos ámbitos descritos en la tabla (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007).

<i>The main themes</i>	<i>The evaluation criteria</i>
The aim of education:	The main aim of education The content of education The link between purpose, aim and content The interaction between research and teaching The consideration of demands in working life The development of aims and content
The method of implementation:	The learning environment (methods, materials, etc.) and how the choices made in the learning environment are linked to the aim and content of education Student counselling Students' personal study plans Staff's pedagogical and scientific knowledge National and international co-operation The development of the implementation of education.
The evaluation of education:	The assessment methods of student learning and the methods of evaluating teaching The follow-up of the students' graduation and their employment Previous awards in, for instance, high-quality education The development of evaluation methods

Figure 1: Evaluation Criteria for Quality Units 2004-2006 (Parpala & Seppälä, 2003, p. 9).

De este modo, un estudio realizado por Parpala & Lindblom- Ylänne (2007) se centró en saber cuáles eran las concepciones de enseñanza en estas unidades, así como también lo que ellos consideraban como ideal. En ese respecto, el estudio se realizó en distintas disciplinas de la Universidad de Helsinki (teología, medicina, Finandés y ciencias políticas), por medio de una entrevista que arrojó las siguientes categorías y sugcategorías de temas recurrentes;

Table 1: The Dimensions in Teaching and in Ideal or Good Teaching

Dimension	Number of teachers who mentioned the dimension when describing what is important in their teaching	Number of teachers who mentioned the dimension when describing ideal and good teaching
1.1 Teaching practice: interaction (in a small group)	19	20
1.2 Teaching practice: Putting teaching into a larger context	10	7
1.3 Teaching practice: Variety in teaching methods	4	6
2. Teaching context	10	7
3.1 Teacher's role 1: Inspiring	9	9
3.2 Teacher's role 2: Expert	5	8
4.1 Student's role 1: Motivated	0	7
4.2 Student's role 2: Processing knowledge	3	4
5. The atmosphere	2	9
6. The physical environment	0	4

Algunos reportes en algunas áreas son:

Teaching practice, interaction: “I'll have to make the students think for themselves by giving them different kinds of tasks and encouraging them to discuss with each other”

Teacher's role, to inspire students: “My goal is to make the students learn by using different methods. And one important part in that process is that they will be interested in and motivated by what they are studying”

Los resultados en general concuerdan con lo encontrado por Kember (1997) sobre enseñanza centrada en los estudiantes y relación profesor- alumnos (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007).

2.3 Tipos de disciplina

Becher (1989) efectúa una distinción entre las disciplinas denominándolas como disciplinas duras y disciplinas blandas, aludiendo a que si bien ambas pertenecen a una dimensión cognitiva que representa los aspectos epistemológicos, existen diferencias relevantes entre sí.

a) *Disciplinas o Ciencias duras*: El autor Becher menciona las disciplinas duras describiéndolas como ciencias que tienden a tener una estructura teórica bien desarrollada alrededor de leyes universales, además de conocimiento acumulativo, proposiciones causales y hallazgos generalizables. Teniendo como base en su desarrollo la medición cuantitativa (Becher 1989).

b) *Disciplinas o Ciencias blandas*: De la misma forma se pronuncia acerca de las ciencias blandas refiriéndose a que tienen los límites menos claros y una estructura teórica relativamente poco específica. Afirmando de igual forma que el foco de atención de esta disciplina son problemáticas más amplias en comparación a las ciencias duras y que a diferencia de la disciplina anterior, aquí destaca la medición cualitativa (Becher, 1989).

2.4 Influencia de la disciplina en los enfoques de enseñanza

Aún en la actualidad existen pocas investigaciones sobre el efecto de disciplina en los enfoques de enseñanza. Sin embargo, Lueddeke (2003) en Lindblom-Ylänne (2006), demostró que los educadores que imparten en las disciplinas denominadas "duras", como las ciencias físicas, la ingeniería y la medicina, tenían una mayor tendencia a emplear un enfoque de enseñanza centrado en el profesor, mientras que por otro lado, los docentes encargados de las disciplinas "blandas", tales como las ciencias sociales y humanidades imparte un enfoque centrado en el estudiante.

Las disciplinas duras se apoyan en sistemas de supervisión que siguen los modelos de acción investigadora y enfatizan el trabajo en equipo, mientras que en las ciencias blancas se frecuenta la supervisión individualizada (Becher, 1994).

De acuerdo con las preferencias en las prácticas docentes respecto a las disciplinas, estas son diversas entre sí, en especial en los distintos tipos de evaluaciones que se emplean. En las disciplinas blandas puras se suele enfatizar las pruebas orales y escritas abiertas, en las que se evalúa por sobre todo la creatividad, la capacidad de análisis y síntesis. Asimismo, las pruebas de selección múltiple son utilizadas preferentemente por disciplinas duras aplicadas (Cashin & Downey, 1995 en Revista de Ministerio de educación de España, 2003).

Las diferencias disciplinares en las concepciones, prácticas docentes y en las formas de aprendizaje deben ser foco de atención en las universidades, tratando de ir en contra de

los estereotipos y supuestos implantados en la enseñanza tradicional, poniendo especial atención en las prácticas docentes y en consecuencia buscar un cambio en las políticas y programas de desarrollo docente que parte de concepciones únicas. El avance basado en las disciplinas se asimila a lo postulado por Schon en el año 1987, en lo que denominó “Práctica reflexiva” en donde se cuestionan las actuales creencias de enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina (Schon, 1987, en Revista de Ministerio de educación de España, 2003).

2.5 Teaching Approaches & ATI-R

En *approaches to teaching* se han unificado dos perspectivas en los enfoques de enseñanza uno centrado en los alumnos y otro centrado en los profesores (Montenegro & González, 2013).

Al mismo tiempo que se reconocen elementos comunes entre ambas perspectivas, es importante clarificar diferencias clave. De manera coherente con el enfoque fenomenográfico, Trigwell y Prosser describen las formas de abordar la enseñanza en términos de relaciones lógicas entre intenciones y estrategias y discernen una relación jerárquica entre ellas. En contraste, Kember y Kwan entienden las formas de abordar la enseñanza como un continuo de dimensiones relacionadas a motivaciones y estrategias, situando a los profesores en puntos aproximados en este continuo y asignándolos así hacia el polo centrado en el aprendizaje o centrado en el contenido. (Montenegro & González, 2013). Otra diferencia importante tiene que ver con el contexto y estabilidad de las formas de abordar la docencia, los autores que adoptan un enfoque fenomenográfico las conciben afectadas por el contexto: el mismo profesor puede abordar su docencia centrándose en el aprendizaje o el contenido dependiendo, por ejemplo, al número de estudiantes en clases. Por el contrario, Kember y Kwan las ven como características estables por naturaleza: para cambiar las formas de abordar la docencia es necesario cambiar creencias profundas sobre la naturaleza de la enseñanza. Por lo tanto, se concibe como un proceso difícil de modificar. (Montenegro & González, 2013).

En latino América e Iberoamérica se han generado estudios más en la perspectiva que proponen Kember y Kwan, lo que deja a estos estudios con una debilidad metodológica, ya que no explicitan la validez y confiabilidad de sus instrumentos. Y desde

otro punto, no se aprecian estudios desde una perspectiva relacional, como proponen Trigwell y Prosser, tomando en cuenta que existe evidencia que dice relación con que las prácticas pedagógicas tienen relación con el contexto y no serían de carácter estable o rígida (Montenegro & González, 2013).

Sobre la base de este estudio, Trigwell y Prosser desarrollaron el cuestionario ATI. Los ítems fueron contruidos tomando en cuenta las transcripciones de las entrevistas. Se diseñaron un total de 74 preguntas que fueron sometidas a juicio de expertos. En el año 1999, los autores generaron una nueva versión del ATI modificando los enunciados de las preguntas para que fuese más flexible a los distintos contextos de enseñanza y pudiera, de este modo, ser aplicado en áreas disciplinarias distintas a las originales. Esta nueva versión redujo en 16 los reactivos originales, agrupándolos en dos escalas de 8 ítems: Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante (CCCE) y Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor (TICP). Trigwell y Prosser señalan que el ATI se construyó principalmente para indagar los enfoques de enseñanza que adoptan los profesores universitarios en distintos contextos y su correspondencia con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los autores explícitamente indican que existen dos situaciones donde el ATI puede ser mal utilizado: cuando los resultados se emplean para clasificar a los profesores como centrados en el contenido o centrados en el estudiante de manera permanente; y cuando los resultados de profesores en contextos educativos similares son comparados entre sí. En este sentido, los autores enfatizan que el ATI tiene como finalidad explorar las formas de abordar la enseñanza en un contexto en particular (Trigwell & Prosser, 2004, en Montenegro & González, 2013).

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Conocer los enfoques de enseñanza predominantes que adoptan profesores en carreras del área de ciencias sociales y de la salud en una universidad estatal de la región de Valparaíso, y en una carrera del área de ciencias duras aplicadas en un centro de formación técnica de la misma universidad.

3.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar los enfoques de enseñanza de los docentes de los establecimientos estudiados.
2. Explorar si existen diferencias en los enfoques de enseñanza utilizados por los docentes según la disciplina en que se desarrolle el académico.
3. Comparar los resultados del enfoque de enseñanza manifestado por el docente, con la percepción que poseen los estudiantes acerca de la forma de abordar la enseñanza de su profesor.
4. Explorar si existen diferencias en los enfoques de enseñanza utilizados por los académicos según los años de experiencia docente.
5. Describir factores que intervienen de manera positiva y negativa en la enseñanza.¹
6. Plantear sugerencias para la mejora de las prácticas de enseñanza.

¹ Este objetivo no estaba planteado inicialmente en esta investigación, surge luego de la realización del análisis de datos.

4. PREGUNTAS DIRECTRICES

Es propio de la investigación hacerse preguntas para que guíen la investigación hacia buen puerto en este sentido a la luz de los objetivos como metas, surgen algunas preguntas a raíz de satisfacer esos objetivos y preguntas que surgen naturalmente al estar en contacto con la literatura afín en este sentido vale la pena interesarse en sí.

1. ¿Influyen los años de docencia en relación a los enfoques de enseñanza que utilizan los docentes?
2. ¿Existen diferencias entre enfoques de docencia y el área de la disciplina donde se desempeña el docente como la teoría describe?

El punto de vista de los alumnos también nos deja otras interrogantes respecto de si

3. ¿Se condice la percepción del alumnado con respecto a los enfoques que el profesor cree tomar?
4. ¿Cuáles son los factores relevantes que consideran los alumnos y docentes en relación a la forma en que se les imparte clases y los enfoques de docencia que adoptan?

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Fundamentos ontoepistémicos

El presente estudio de caso utiliza una metodología de carácter mixto, es decir que integra técnicas de recolección de datos desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa. Según la visión tradicional estas metodologías parecen ser irreconciliables, opuestas y en consecuencia imposible de ser mezcladas, ya que ambas responden a formas distintas de ver el objeto de estudio, y por tanto, se “anulan”. Sin embargo, en el último tiempo se ha propuesto lo que se denomina “matrimonio cuantitativo cualitativo” (Lincoln y Gubba, 2000, en Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006) que concilia ambas posturas metodológicas.

Por esto, el uso de metodologías cuantitativas y cualitativas responde más al enfrentamiento de un problema de investigación que a posiciones epistemológicas como revelan Todd Nerlich y Mc Keown (2004) en Sampieri, Fernández, & Baptista (2006). De este modo, usando ambas metodologías se logra un abordaje que da como resultado un producto de mayor profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido del entendimiento que apoyan el uso de ambas técnicas (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006).

En la línea anterior, las técnicas cuantitativas, muchas veces no da cuenta de otros factores importantes los cuales si pueden ser observados mediante la utilización de una técnica cualitativa con una naturaleza descriptiva. Esto son los paradigmas que alberga la presente investigación, por un lado el carácter racionalista de la metodología cuantitativa y por otro, el naturalista en pro de la riqueza descriptiva del estudio, como ya se ha explicitado.

5.2 Diseño general de la investigación y tipo de estudio

Como ya se ha mencionado, la utilización de una investigación de métodos mixtos otorga una complementariedad de las fortalezas de la metodología cuantitativa y cualitativa, lo que permite un mejor entendimiento del fenómeno de estudio.

La técnica cuantitativa utilizada en este estudio es el cuestionario, que será aplicado a docentes universitarios. Con esta técnica se pueden producir sesgos debido a que las respuestas pueden verse influenciadas por la deseabilidad social que existe con la práctica docente (González y Montenegro 2013), por lo que se utilizará la técnica cualitativa del *focus group* a estudiantes de las cátedras impartidas por los docentes a quienes se les aplicará el cuestionario, para enriquecer los datos obtenidos.

Es por esto que para esta investigación, se utilizará un tipo de estudio que favorece el uso de una metodología mixta, esta estrategia metodológica es el *estudio de caso*, el cual se va a concebir como un “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007). Colás (1994), en Hernández y Reyes (2008), lo define como un examen detallado, completo e intensivo de una situación, de un sujeto o de un evento. En este sentido, una característica fundamental de esta herramienta es que permite la comprensión de la realidad del objeto de estudio, su particularidad e idiosincrasia (Álvarez y San Fabián, 2012).

En esta misma línea, debido a que lo principal de esta metodología es profundizar en un fenómeno de estudio, es posible abarcar una amplia diversidad de fuentes y técnicas de recolección de información (Álvarez y San Fabián, 2012), las que pueden pertenecer, como ya se ha mencionado, tanto a la metodología cuantitativa como cualitativa. Esto favorece la ampliación de los resultados, ya que al compararlos se podrían encontrar datos que pueden no ser vistos mediante la utilización de un solo método, lo cual permitirá que los resultados sean más robustos (Cook y Reichard, 1986 en Pérez, 1994).

Por otro lado, Yin (1989) en Álvarez y San Fabián (2012), enfatiza en el contexto del objeto de investigación, planteando que el fenómeno de estudio se debe investigar dentro de su contexto real, siendo imposible separar las variables de estudio de su contexto, lo cual tiene concordancia con la literatura revisada, particularmente el enfoque en el que basaremos nuestra investigación (perspectiva fenomenográfica), en donde se considera al contexto como factor fundamental para entender el enfoque de enseñanza utilizado por un profesor.

Las características presentes en esta herramienta metodológica permiten aclarar los objetivos propuestos en esta investigación, ya que según Zapata (2004) en Hernández y Reyes (2008), el estudio de caso se utiliza para descubrir relaciones y conceptos

importantes, más que para verificar o comprobar proposiciones previamente establecidas, esto tiene estrecha relación con la presente investigación en donde se espera descubrir qué enfoques de enseñanza existen en la universidad estudiada.

También, Yacuzzi (2005) en Álvarez y San Fabián (2012) propone cuando el problema que se estudia es incipiente y cuando el investigador posee poco control sobre los hechos, la utilización de un estudio de caso es efectiva. De esta manera, la estrategia escogida esta en relación con el fenómeno de estudio de esta investigación, ya que, a pesar de que exista literatura al respecto, en Chile aún es un tema poco estudiado.

5.3 Participantes

Este estudio se centrara en dos carreras Psicología y Fonoaudiología de una universidad estatal y la carrera de Contabilidad de un centro de formación técnica de educación superior, ambas casas de estudio pertenecientes a la región de Valparaíso. Representando a las ciencias sociales en el primer caso, de la salud en el segundo y de las ciencias duras aplicadas en el último caso, esto para obtener una visión más amplia como muestra y poder hacer posteriores comparaciones de mayor riqueza, tomando en cuenta los antecedentes entregados por los estudiantes y comparándolos con la información arrojada a partir de los datos de los docentes. Los criterios y participantes se describen en la Tabla 1:

Tabla 1

Descripción de características de docentes.

Criterios a considerar	Docentes
Técnica a aplicar	Cuestionario ATI
Género	Femenino/Masculino
Edad	Variado
Carreras participantes	Psicología/ Fonoaudiología/Contabilidad
Número de muestra	41 sujetos
Antigüedad en la facultad	Variado
Años de experiencia académica	Variado
Tipo de disciplina	Variado

Tabla 2

Descripción de características de estudiantes.

Criterios a considerar	Estudiantes
Técnica a aplicar	Focus Group/Entrevista
Género	Femenino/Masculino
Edad	Variado
Carreras participantes	Psicología/ Fonoaudiología/Contabilidad
Número de muestra	18 sujetos
Año que cursa en la carrera	Variado
Carrera estudiada con anterioridad	Variado
Enfoque de enseñanza que prefiere	Variado

5.4 Procedimiento General del estudio

Esta investigación contó con las siguientes etapas para su desarrollo:

5.4.1 Primera etapa:

Contacto con los participantes de la investigación y recolección de datos.

Se contactó al director y secretaria académica de las carreras seleccionadas para presentar los objetivos de la investigación junto con los antecedentes generales del estudio. Luego de estas reuniones, cada carrera difundió entre sus docentes un documento con información sobre el estudio, junto con un link para contestar el cuestionario de manera online. Antes de acceder a contestar las respuestas del cuestionario, los docentes debieron leer y aceptar las condiciones establecidas en el consentimiento, sólo así estos pudieron acceder a contestar el cuestionario. A pesar de lo anterior, la recepción de cuestionarios fue bastante escasa en las tres carreras, por lo que se optó por la aplicación de estos presencialmente. Esta operación, se realizó desde octubre hasta diciembre del año 2014.

Al mismo tiempo, se difundió entre sus estudiantes, un afiche con el fin de invitarlos a participar de los *focus groups*. El afiche explicitaba fecha, hora e e-mail de contacto para la confirmar la participación. No obstante, al ser bastante escasa la convocatoria a partir de esto, se optó por llevar a cabo contactos personales con el fin de reunir participantes necesarios para los grupos focales. Esto se utilizó en el caso de Psicología y

Fonoaudiología. En el caso de Contabilidad, fue imposible reunir participantes debido a la dificultad horario de los propios estudiantes. Por esto mismo, se llevaron a cabo un total de 4 entrevistas a los estudiantes de la carrera de Contabilidad. Estas fueron realizadas gracias a la coordinación de los investigadores con el jefe de carrera, siendo ejecutadas el día lunes 22 de diciembre del año 2014.

Los *focus groups* tuvieron una duración aproximada de una hora cada uno, donde los monitores guiaron la conversación y fueron registrando el orden de las intervenciones de los participantes. Por otro lado, las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente 20 minutos. En ambos casos, los participantes debieron leer y aceptar las condiciones establecidas en los consentimientos informados previamente.

5.4.2 Segunda etapa:

Análisis de datos

Con respecto al ATI-R, una vez obtenido los cuestionarios necesarios se realizó un análisis a partir del software estadístico SPSS. Con dicho programa, se logró obtener los enfoques predominantes de cada profesor en la totalidad de la muestra. Además, se da obtuvo de los datos un análisis de la cantidad de docentes según edad y años de docencia, donde en relación a esta última, se buscó dar cuenta de la tendencia por un enfoque u otro dependiendo de la experiencia del docente. Por otro lado, también se presenta la media aritmética de cada pregunta en relación al total por escala, dando cuenta de los ítems más representativos en el total de la muestra y por carrera. Al mismo tiempo, se analizaron los resultados agrupándolos por carrera y verificando las tendencias existentes en cada una de ellas.

En relación a los *focus groups* y entrevistas, en primera instancia, se efectuaron las transcripciones de las sesiones para luego dar paso al análisis de contenido. Este último comenzó con la definición de categorías, tanto deductivas como inductivas, lo cual se presentará posteriormente con mayor detalle. Posteriormente, se realizó una agrupación de estas categorías en tres metacategorías, dos de ellas obtenidas a partir de la literatura, mientras la otra incluye todas las categorías obtenidas a partir de los mismos datos. F

Finalmente, se realizó un conteo de frecuencias de estas categorías, tanto en el total de la muestra como por carrera, organizando esto a partir de las metacategorías mencionadas.

5.4.3 Tercera etapa:

Conclusión, discusión y limitaciones/proyecciones.

Al finalizar los análisis anteriormente mencionados, se procedió a presentar las conclusiones y discusiones, dando a conocer un resumen de los principales resultados obtenidos. En este apartado encontramos los resultados generales, la comparación entre las distintas carreras, como también la comparación entre la visión de los docentes y estudiantes. Es decir, se realizó una comparación entre los resultados obtenidos a partir de una técnica cuantitativa y cualitativa, apreciando de esta manera, las coincidencias o disonancias entre los dos puntos de vista explorados. Además, se buscó relacionar dichos resultados a la luz de los antecedentes teóricos, dando cuenta a la vez, del cumplimiento de objetivos e hipótesis planteadas a priori. Finalmente, se plantean limitaciones del estudio y proyecciones para futuras investigaciones.

5.4.4 Cuarta etapa

Devolución de resultados obtenidos

Al finalizar la confección del informe final, se convocará a una reunión con cada institución o carrera de forma de comunicar los resultados del estudio en general y la presentación de resultados de su carrera en particular. En esta presentación, se hará un breve resumen del estudio, dando cuenta de todas las etapas de este, desde la introducción hasta la discusión de los resultados.

A continuación se procederá a detallar cada una de las técnicas anteriormente mencionadas, de la misma manera el procedimiento de recopilación y análisis de los datos.

5.5 Instrumentos de recolección de información

Como ya hemos revisado, la estrategia de estudio de caso nos permite utilizar variadas técnicas, por lo tanto, para la recolección de información en la presente investigación se utilizarán dos: Una técnica cuantitativa, en este caso el cuestionario “Enfoques de docencia universitaria” (approaches to teaching inventory, ATI-R) dirigido a los docentes de la Universidad estudiada. Y una técnica cualitativa, grupos focales o “focus groups”, dirigida a los estudiantes donde imparten clases éstos docentes.

Por criterios de factibilidad, no fue posible la utilización de la técnica del *focus group* para un grupo de estudiantes, por lo que se utilizó la entrevista como tercera técnica de recolección de datos.

A continuación describiremos cada una de ellas.

5.5.1 Enfoques de docencia universitaria (approaches to teaching inventory, ATI-R)

Este cuestionario evalúa las formas de abordar el proceso de enseñanza por parte de los profesores universitarios y su correspondencia con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Trigwell y Prosser, 2004).

Trigwell y Prosser en el año 1996, elaboraron el cuestionario ATI en base a una serie de estudios realizados en el marco de las concepciones de enseñanza- aprendizaje y formas de abordar los procesos de enseñanza por parte de profesores universitarios del área de las ciencias (Trigwell & Prosser, 1996, en González & Montenegro, 2013). La última versión efectuada en el año 2005 por estos autores contó con 22 preguntas y presentaba dos escalas: “Cambio Conceptual/enfocado en el Estudiante (CCCE)” y “Transmisión de Información/Enfocado en el Contenido (TICP)”. Esta última versión se posiciona con una validez y confiabilidad más consistente en comparación con las versiones anteriores del cuestionario (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005).

De esa última versión, se produce en Chile en el año 2013, una traducción y adaptación del cuestionario al español, de forma de propiciar el desarrollo de futuras investigaciones en el ámbito de la docencia universitaria en Chile y en Hispanoamérica (González & Montenegro, 2013). La traducción y adaptación se realizó con la técnica del Back Translation y con una muestra de 249 universitarios, de universidades públicas y privadas de Chile. A través de los análisis factoriales exploratorias y confirmatorias se estimaron dos modelos, uno de dos factores (CCCE y TICP) y otro de cuatro factores. Dentro de este último modelo encontramos factores tales como: “Cambio Conceptual”, donde la enseñanza se orienta al desarrollo de un nuevo conocimiento por parte de los estudiantes, “Transmisión de Información”, caracterizada por una transmisión de conocimientos por parte del docente, “Énfasis en Discusiones Grupales”, donde se presentan metodologías enfocadas en el intercambio de ideas por parte de los alumnos y el “Énfasis en la Evaluación”, que tiene que ver con la evaluación de los contenidos enseñados por el docente. En este modelo podemos dar cuenta de que las escalas de

“Transmisión de Información” y “Énfasis en la Evaluación” se asocian más con un enfoque centrado en el profesor y en su contenido, mientras que las escalas de “Cambio Conceptual” y “Énfasis en Discusiones Grupales” se adscriben más a un enfoque centrado en el estudiante y en su aprendizaje (González & Montenegro, 2013).

Para ambos modelos, los análisis factoriales dieron cuenta de resultados consistentes y soluciones conceptualmente válidas. A pesar de lo anterior, el modelo de cuatro factores ofrece un ajuste y parsimonia mayor en comparación con el modelo de dos factores. (González & Montenegro, 2013).

En nuestra investigación aplicaremos esta versión de 22 ítems anteriormente expuesta, de forma de conocer los enfoques de enseñanza que poseen los docentes de carreras del área de las ciencias sociales y del área de ciencias duras aplicadas de una universidad regional estatal de Chile. Se buscará identificar en los docentes la presencia de un enfoque centrado en el estudiante y su aprendizaje o en un enfoque centrado en el docente y en su contenido, dando cuenta si existe una predominancia de uno u otro en relación al área en la que se desempeñe el profesor

5.5.2 Focus Group

Los grupos focales o “focus groups” son una técnica cualitativa de investigación que consiste en la ejecución de entrevistas a grupos de 6 a 12 personas seleccionadas aleatoriamente. Estos grupos, se encuentran dirigidos por una persona, el moderador, quien propone al grupo una serie de temas de manera flexible, los cuales tienen que ver con el objeto de estudio de la investigación a desarrollar (Barragán, Salman, Ayllón, Sanjinés, Langer, Córdova & Rojas, 2001). En este caso, el moderador desarrollará temas sobre los enfoques de docencia universitaria a grupos de estudiantes de los profesores a los que se les aplicará el ATI-R.

Esta técnica lo que busca es recrear procesos colectivos de producción y reproducción de imágenes, sentimientos y actitudes frente a un tema en específico (Barragán *et al.*, 2001). En el caso de nuestra investigación, buscaremos a partir de esta técnica, realizar preguntas de forma de conocer las percepciones de los estudiantes sobre el enfoque de enseñanza adoptado por el profesor, el cual pertenecerá a la muestra de docentes a quienes se les aplicó el ATI-R. Para esto se ejecutará un *focus group* para cada disciplina estudiada.

5.5.3 Entrevistas

Esta tercera técnica de recolección de datos también va dirigida a los estudiantes participantes de este estudio, pero particularmente a los de la carrera de Contabilidad del centro de formación técnica. Con este grupo, no fue posible reunir a los estudiantes necesarios para la realización de un *focus group*, dado que al ser una carrera vespertina, su horario de ingreso y salida de la institución era bastante limitado, por motivos de trabajo y familiares.

En vista de lo anterior, se desarrollaron cuatro entrevistas individuales de carácter semi estructurado, donde se consideraron las mismas preguntas utilizadas en el *focus group*, dando espacio a las que surgieron espontáneamente.

La utilización de esta técnica de recolección nos permite obtener significados que están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia (Merlinsky, 2006). De esta forma, al igual que con la técnica del *focus group*, se podrá conocer la perspectiva que poseen los estudiantes en relación a la forma de abordar la enseñanza de su profesor.

5.6 Procedimiento general de análisis de datos utilizados

Para efectuar el análisis de datos recogidos, primero se analizaron los datos obtenidos a través del “Inventario sobre Enfoques de enseñanza” (ATI-R) aplicado a los profesores, y en segundo lugar, los datos obtenidos mediante los *focus groups* y entrevistas aplicadas a los estudiantes.

El análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario ATI-R, fue llevado a cabo mediante el software estadístico SPSS. A partir de este programa, se calculó el enfoque predominante de cada profesor participante de la carrera de Fonoaudiología, Psicología y Contabilidad. De esta forma, se obtuvo el promedio de cada escala, el cual fue calculado de la siguiente manera: suma de las preguntas de cada escala dividida por 11. Una vez obtenida esta codificación, se procedió a analizar los datos por escala en la totalidad de la muestra, dando a conocer las tendencias generales de los docentes por un enfoque u otro. En otras palabras, se realizó un análisis estadístico descriptivo obteniendo el promedio y la desviación estándar del total de la muestra y la frecuencia de sus respuestas para cada escala. Además, se llevó a cabo un análisis por ítem, obteniendo la media aritmética de cada pregunta en relación al total por escala. Todo el análisis

mencionado anteriormente, fue efectuado por cada carrera con el fin de conocer los enfoques predominantes y las diferencias presentadas entre ellas. Conjuntamente con lo anterior, se realizó un análisis tomando en cuenta los años de docencia de los profesores participantes. Asimismo, se establecieron 5 rangos de edad, con su frecuencia y respectivos porcentajes.

Para el análisis de información obtenida mediante los *focus groups* y entrevistas, se realizó un análisis de contenido apoyado por el software Atlas.ti. El análisis de contenido se presenta como un conjunto de operaciones en las que se descompone un objeto en partes, de manera de dar cuenta del sentido latente de un producto narrativo (Marín & Noboa, 2013). El producto narrativo o documento en este caso, se obtiene al transcribir los grupos focales y entrevistas. En este documento se reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que las produce (Almenara & Loscertales, 2002). Por lo tanto, el análisis de contenido será importante al momento de conocer las percepciones de los estudiantes sobre los enfoques de enseñanza que adoptan sus profesores.

Para elaborar un sistema categorial de análisis de contenido se consideraron cuatro fases (Almenara & Loscertales, 2002). La primera etapa es la de preanálisis, la cual tiene que ver con organizar la investigación, dando cuenta de los objetivos a alcanzar, selección de material bibliográfico, selección de la muestra, etc. La segunda fase es la de formación categorial. En esta etapa se definen categorías, las cuales formulamos desde la literatura y tomando en cuenta ciertas características que son importantes para componer un buen sistema categorial: homogeneidad (se debe generar una organización bajo un mismo principio de clasificación), pertinencia (las categorías deben adaptarse al objeto de estudio) y productividad (el sistema categorial debe ser efectivo y proporcionar resultados aclaratorios del objeto de estudio). La siguiente fase es la de codificación, la cual implica la elección de unidades de análisis o registro. En esta fase fueron emergiendo otras categorías las cuales se crearon a partir de los mismos datos. Y por último, la fase de análisis e interpretación, la que realizaremos según lo planteado por Weber (1985), quien plantea que un investigador debe intentar responder a cuatro preguntas básicas: ¿Cuál es el resultado principal?, ¿Son interpretaciones competentes?, ¿La interpretación de los resultados toma sentido a la luz de alguna teoría o teorías? y ¿Cómo decidir si la interpretación es en algún sentido correcta? (Weber, 1985, en Almenara & Loscertales, 2002).

Posteriormente, se realizó una agrupación de estas categorías en tres metacategorías, dos de ellas obtenidas a partir de la literatura, mientras la otra incluye todas las categorías obtenidas a partir de los mismos datos. Se realizó un conteo de frecuencias de estas categorías, tanto en el total de la muestra como por carrera, organizando esto a partir de las metacategorías mencionadas.

Gracias a lo anterior, se obtuvo una clasificación y orden de los contenidos pronunciados en las entrevistas, dando a conocer las principales temáticas abordadas por los estudiantes en relación a los enfoques de enseñanza de sus docentes a cargo.

Para finalizarse se compararon los datos obtenidos a través de los *focus groups* y entrevistas, con los datos encontrados mediante el cuestionario ATI-R. Lo anterior lo efectuaremos debido a que muchas veces, como ya hemos mencionado, en la aplicación de un cuestionario se pueden producir sesgos, debido a la deseabilidad social del docente (González y Montenegro 2013). Un ejemplo de lo anterior, puede ser que un profesor declare promover un aprendizaje activo en sus estudiantes, sin embargo en el aula, utilice un enfoque que tiende a limitar la experiencia de aprendizaje del alumno (Guzmán, 2013). Por lo tanto, al comparar los datos obtenidos por las dos técnicas será posible apreciar si existe alguna disonancia entre ambos resultados o si coincide la percepción de los docentes con la de sus alumnos.

5.7 Criterios de Rigor Científico

Para cualquier tipo de investigación, ya sea cuantitativa o cualitativa, es de suma importancia poder comprobar su confiabilidad y validez. Dada las diferencias ontológicas y epistemológicas de estas metodologías, no sería pertinente replicar los criterios de una investigación cuantitativa en una cualitativa. Es por esto que, siendo este estudio de carácter mixto, se utilizarán los estándares con que se mide una investigación cuantitativa, asimismo los criterios utilizados para una investigación cualitativa (Castillo & Vásquez, 2003).

En base a esto, se considerarán los siguientes criterios para evaluar la calidad científica de esta investigación; la credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad (Guba & Lincoln, 1981 en Salgado 2007).

Tabla 3

Descripción de criterios de rigor científicos utilizados en la investigación

Criterio	Preguntas	Descripción
Credibilidad	¿Se usaron transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretación presentados en los resultados del estudio?	En esta investigación se utilizaron citas y transcripciones textuales de las entrevistas y <i>focus groups</i> (Ver ANEXO 9.6 - 9.7 y 9.8) para respaldar la interpretación de los resultados.
	¿Se utilizaron otros métodos en la recolección de datos para determinar la congruencia entre los resultados? (Triangulación)	Los investigadores utilizaron variados métodos de recolección, entre ellos, una revisión de la literatura como también entrevistas, <i>focus groups</i> , cuestionarios, entre otros. Dirigidos a los participantes de este estudio.
	¿El investigador discutió sus interpretaciones con otros investigadores?	Las interpretaciones fueron discutidas en el aspecto cualitativo con la investigadora guía de este estudio y el aspecto cuantitativo con un profesor guía en el área estadística.
	¿Los investigadores discutieron su propio comportamiento y experiencias en relación con la experiencia de los informantes?	Los investigadores evaluaron su comportamiento ante las experiencias de los participantes, para evitarlos sesgos propios de cada uno, y así garantizar que los datos obtenidos se mantengan neutrales.
Transferibilidad	¿Los investigadores garantizan la representatividad de los datos como un todo?	Esta investigación se efectuó con la participación de estudiantes y docentes de una universidad estatal y de un centro de formación técnica de la región de Valparaíso, con ello se eligió tres carreras representativas de la enseñanza impartida; área humanista, área de la salud y área de ciencias duras aplicadas.
	¿Se realizó una descripción detallada del proceso de recolección y análisis de	En esta investigación se ha elaborado una exhaustiva descripción de ambos procesos.

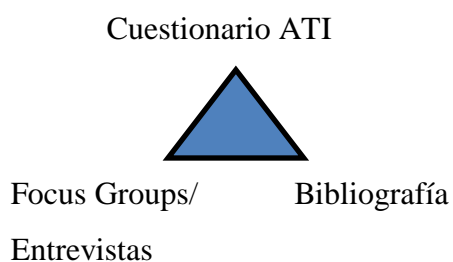
	datos?	
Dependencia	¿Se dispuso de más de una sola fuente de datos?	Se dispuso de tres fuentes; Bibliográfica, docentes y estudiantes de una universidad estatal y un centro de formación técnica de la región de Valparaíso.
	¿Cómo se evitó el sesgo que pueda introducir el investigador en la sistematización durante la tarea en el campo?	En el trabajo de campo para la recolección de datos tanto con la técnica <i>focus group</i> como entrevista se elaboró un guion de preguntas para evitar el sesgo de los investigadores o generar preguntas que pudieran guiar a una respuesta esperada. Para el análisis cualitativo se realizó análisis categorial, para ello se dispuso de software Atlas.ti que asiste en la creación de dichas categorías. Mientras que para el análisis cuantitativo se utilizó el software SSPS para obtener los promedios, desviación, gráficos, entre otros.
Confirmabilidad	¿Se usó grabación en mp3, de video u otros mecanismos de grabación?	En este estudio se realizaron grabaciones y anotaciones tanto de <i>focus groups</i> como de entrevistas, con el fin de efectuar de manera fidedigna las transcripciones de cada caso.
	¿Se describieron las características de los informantes y su proceso de selección?	Los investigadores describen detalladamente el proceso de selección de los participantes.

Triangulación

Existen variados tipos de triangulación, sin embargo la utilizada en esta investigación es una triangulación metodológica, debido a que se aplicarán diversos métodos para recoger la información, contrastando los resultados y examinando tanto las coincidencias como las diferencias encontradas (Guba, 1981 en Salgado, 2007).

Por un lado, se utilizará la técnica de Cuestionario ATI en el que se obtendrán los resultados a través de un análisis factorial que será aplicado a los profesores de una carrera del área de ciencia social y otra carrera del área de la salud de una Universidad Estatal de la quinta región, y una carrera del área de ciencias duras aplicadas de un centro de formación técnica de la misma Universidad. Mientras que, por otro lado, se elaborará *focus groups* y entrevistas, según sea el caso, a los estudiantes de dichos profesores para luego observar similitudes o contrastes en comparación con el cuestionario y descubrir si se llega a las mismas conclusiones en ambas.

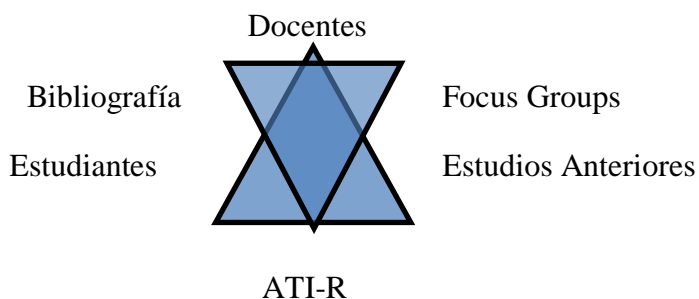
Triangulación de técnicas



Triangulación de agentes



Triangulación doble en técnicas y agentes



6. RESULTADOS

6.1 Resultados Cuantitativos

Se presentarán los resultados obtenidos en relación a la aplicación del cuestionario ATI-R a docentes pertenecientes a una Universidad y a un Centro de Formación Técnica de la región de Valparaíso.

La totalidad de la muestra consta de 41 docentes, de los cuales 18 de ellos pertenecen a la carrera de Psicología, 17 a la carrera de Fonoaudiología y 6 a la carrera de Contabilidad. En primer lugar, se presenta una tabla donde se pueden observar los puntajes y el promedio obtenido por cada docente en ambas escalas. En ella, se da a conocer el promedio y la cantidad de docentes según edad y años de docencia. Luego, se realizó un análisis estadístico descriptivo obteniendo el promedio y la desviación estándar del total de la muestra y la frecuencia de sus respuestas para cada enfoque. Posteriormente, se presenta la media aritmética de cada pregunta en relación al total por escala. Para finalizar con el mismo análisis en cada carrera estudiada.

Como se había mencionado, la muestra total consta de 41 docentes, del cual 19 corresponden a mujeres (46,3%) y 22 a hombres (53,7%), cuyas edades fluctúan entre los 26 y 65 años de edad.

Tabla 4

Edades de los docentes participantes

Rango de edad	Número de docentes	Porcentaje
26-29	3	7,5%
31-39	16	40%
41-49	13	32,5%
51-59	5	12,5%
Más de 60	3	7,5%

Con respecto a los años de docencia de los profesores los resultados son como siguen en la Tabla 5.

Tabla 5

Años de ejercicio docente de los profesores participantes

Rango de años de docencia	Número de docentes	Porcentaje
1-9	13	32,5
10-13	16	40
14-22	11	27,5

La mayoría de los docentes participantes de este estudio, siendo el 40% correspondiente a un total de 16 presenta entre diez y trece años como docente. Luego el 32% de los docentes, representando a 13 del total, cuenta de uno a nueve años de ejercicio docente. Y finalmente, once docentes (27,5%) presentan entre catorce y veintidós años de docencia.

6.1.1 Descripción resultados del total de la muestra

Se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario ATI-R, los cuales se encuentran separados por escala, por una parte por la escala TICP (Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor) y por otra, por la escala CCCE (Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante). En la Tabla 6 y 7, se da a conocer el total obtenido y el promedio correspondiente por escala según cada profesor (Revisar anexo 9.9).

Los promedios presentados fueron aproximados a un valor exacto (de 1 a 5) de forma de conocer a partir de estos puntajes la tendencia de cada docente al adoptar un enfoque u otro. El criterio para aproximar fue el siguiente: Los promedios entre 1 y 1,49 corresponderían al puntaje 1. Los promedios entre 1,5 y 2,49 serían considerados como un puntaje de 2. Los promedios entre 2,5 y 3,49 corresponderían a 3 puntos. Los promedios entre 3,51 y 4,49 se consideran como 4 puntos, mientras que los promedios sobre 4,5 corresponderían a 5 puntos. Cada uno de estos puntajes da cuenta acerca de la utilización de uno de los enfoques, en el caso de que el docente obtenga un promedio 1, esto significa que probablemente rara vez o nunca utiliza dicho enfoque en el curso. Si el promedio es 2, significa que en algunas ocasiones lo utiliza. Si el promedio es 3, significa que probablemente la mitad de las veces ocupa dicho enfoque. Si es 4, significa que frecuentemente tiende a adoptar dicho enfoque. Mientras que si el promedio es 5, significa que siempre o casi siempre logra adoptar dicho enfoque en aquella asignatura.

Tomando en cuenta lo anterior, se obtuvo la media aritmética y la desviación estándar de los docentes participantes de las tres carreras consideradas en este estudio (Figura 1 y Tabla 8 Anexos 9.9). Éstos se encuentran agrupados por las escalas correspondientes al cuestionario ATI-R, que incluye la escala TICP (Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor) y la escala CCCE (Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante). Los resultados dan cuenta de que la escala TICP (Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor) presenta un promedio de $x=3,2$ (puntaje 3), lo cual nos indica que los docentes pertenecientes a estas 3 carreras tienden a utilizar la mitad de las veces dicho enfoque al momento de hacer clases en una asignatura en particular. Por otro lado, la escala CCCE (Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante) se observa un promedio de $x=4,05$ (puntaje 4), lo cual da cuenta de que los docentes utilizan dicho enfoque frecuentemente. Con respecto a la desviación estándar, podemos observar en el gráfico que los datos tienden a una distribución mayor con respecto a la media aritmética en la escala TICP ($\sigma=0,65$), siendo menor la desviación estándar en la escala CCCE ($\sigma=0,5$).

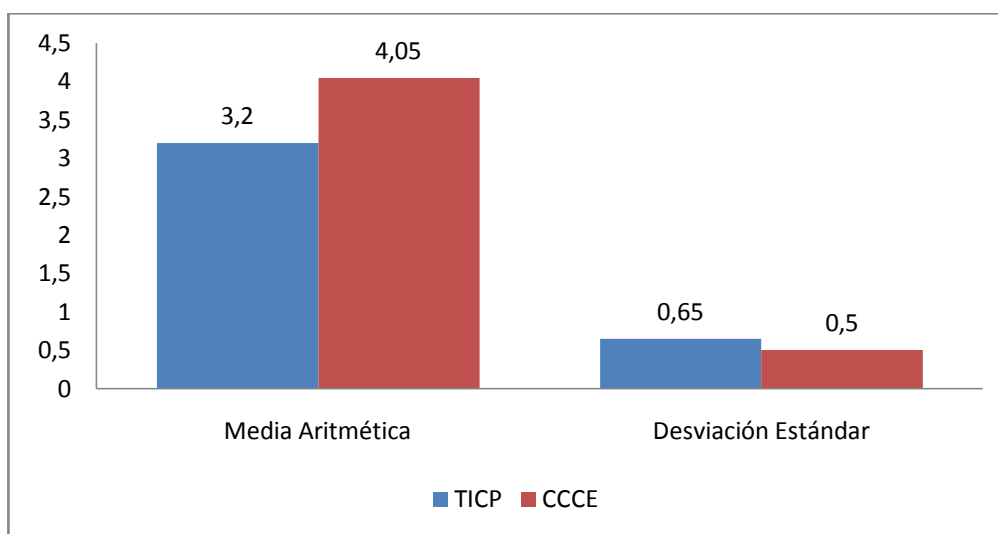


Figura 1. Media Aritmética y Desviación estándar para la totalidad de la muestra

Siguiendo con el mismo análisis, en la Figura 2 y Tabla 9 (ver en anexo 9.9), podemos dar cuenta que en relación a la escala de transmisión de información, ninguno de los participantes obtuvo un promedio 1 (rara vez o nunca me sucede en este curso) ni 5

(casi siempre o siempre me sucede en este curso). Por otro lado, dentro de las más contestadas podemos dar cuenta de que 22 de los participantes, es decir, 53,7%, obtuvo un promedio de 3, lo que quiere decir que la mitad de las veces tiende a ocupar dicho enfoque en ese curso en particular, mientras que 15 participantes, correspondiente al 36,7%, tienden a utilizar dicho enfoque frecuentemente en dicha asignatura.

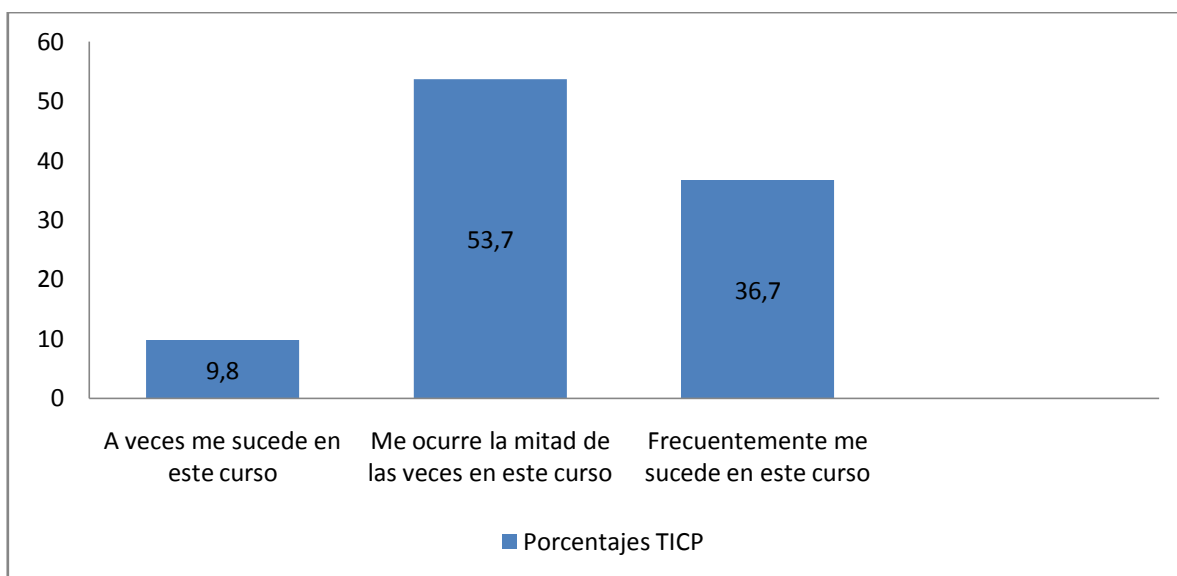


Figura 2. Promedios Transmisión de información en el total de la muestra.

En relación a la escala Cambio Conceptual, en la Figura 3 y Tabla 10 (ver en anexo 9.9), ninguno de los participantes obtuvo un promedio 1 (rara vez o nunca me sucede en este curso), mientras sólo uno de los participantes obtuvo un promedio de 2 (A veces me sucede en este curso). Sin embargo, dentro de las más contestadas podemos dar cuenta de que 30 de 41 participantes, es decir, 70,1%, obtuvo un promedio de 4, lo que quiere decir que la frecuentemente tiende a ocupar dicho enfoque.

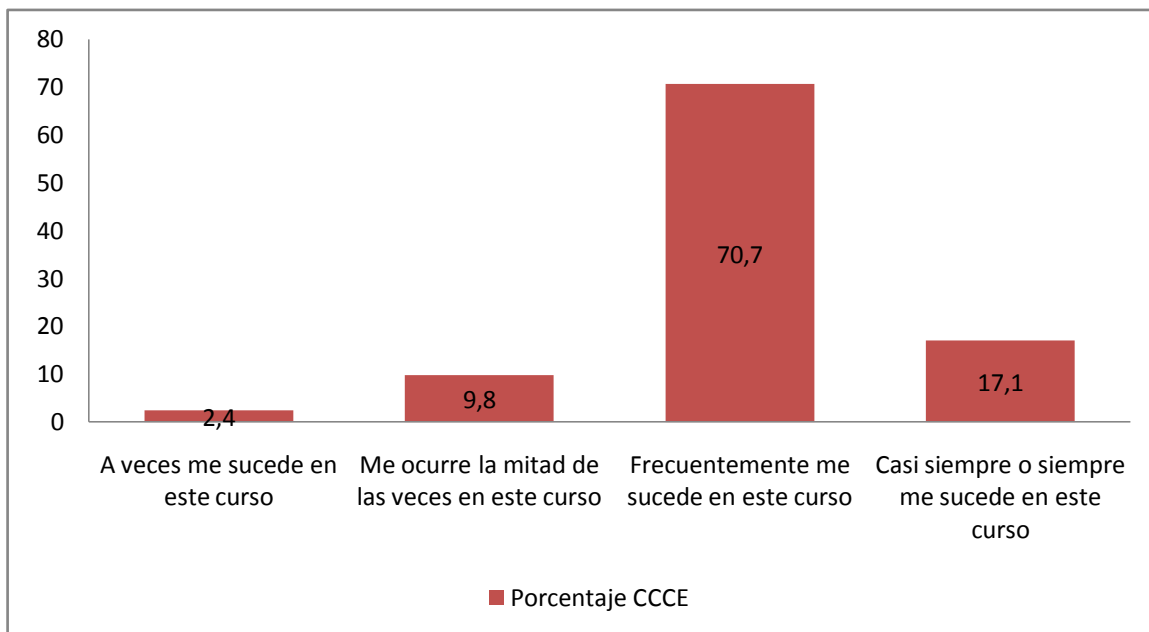


Figura 3. Cambio Conceptual Centrada en el estudiante según total de la muestra.

Posterior a esto, se obtuvo el puntaje total por pregunta, diferenciadas por escala y con su correspondiente promedio en relación al total de la muestra (Tabla 11 y 12, Anexo 9.9).

Con respecto a la escala TICP (Tabla 11, Anexo 9.9), con un total de 11 ítems, podemos observar sólo un promedio superior a 4, ocho promedios entre 3 y 3,9 y sólo dos promedios inferiores a 2.

Se observa un alto promedio en la pregunta número 22 ($x=4,2$). Dicha pregunta plantea lo siguiente: “Presento material para que los estudiantes construyan una base de información sobre los contenidos del curso”. En base a esta misma escala, se puede observar que una de las preguntas más descendidas es la número 11, con un promedio de $x=2,6$. Esta pregunta dice: En este curso entrego a los estudiantes el contenido necesario para aprobar pruebas y/o exámenes”. Igualmente la número 9 presenta un promedio descendido ($x=2,8$). Este ítem plantea lo siguiente: “Estructuro mi enseñanza en este curso para ayudar a los estudiantes a aprobar las pruebas y/o exámenes.

Con respecto a la escala CCCE (Tabla 12, Anexo 9.9), encontramos 8 preguntas de un total de 11 con un promedio superior a 4. A la vez, se observa existe sólo un promedio inferior a 3.

El promedio más alto se presenta en la pregunta número 3 ($x=4,51$), la cual plantea lo siguiente: “En este curso, cuando interactúo con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando”. Existen dos preguntas que presentan un mismo promedio ($x=4,29$) y también se posicionan como unas de las más altas, éstas son la 17 y la 21, las cuales plantean lo siguiente, respectivamente: “Enfoco la enseñanza como una ayuda a los estudiantes para elaborar nuevas formas de pensar sobre los contenidos del curso” y “La presencia en esta asignatura debe incluir ayuda a los estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje”.

Por otro lado, la pregunta que obtuvo el promedio más bajo es la número 15, que expresa: “Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los estudiantes”, por lo tanto los docentes no practican con frecuencia esta forma de enseñar.

6.1.1.1 Enfoque adoptado según años de docencia

Los siguientes resultados reflejan los enfoques que adoptan los docentes según los años de experiencia en esta área, los cuales representan la totalidad de la muestra para este estudio. Para conformar los rangos de edad se utilizó en esta oportunidad un criterio estadístico, dividiendo a los docentes en terciles, es decir, en 3 rangos de igual amplitud. Los 3 rangos utilizados fueron: Menos de 10 años de docencia, entre 10 y 13 años y más de 14 años de ejercicio docente.

a) Menos de 10 años de docencia

En relación a la totalidad de la muestra, existe un total de 13 docentes con menos de 10 años de experiencia. En relación a la escala de transmisión de información (Tabla 13) se observa que este grupo de docentes tiende a utilizar este enfoque frecuentemente y la mitad de las veces en su clase, debido a que 10 de un total de 13 docentes (70%) lo declara de esta forma.

Tabla 13

Tabla de frecuencias transmisión de información: Menos de 10 años de docencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
A veces me sucede en este curso	3	23,1%	23,1%
Me ocurre la mitad de las veces en este curso	5	38,5%	61,6%
Frecuentemente me sucede en este curso	5	38,5%	100%
Total	13	100%	

Con respecto a la escala de Cambio Conceptual centrado en el estudiante (Tabla 14), la mayoría de los docentes con menos de 10 de años de experiencia expresan que utilizan dicho enfoque frecuentemente, dado que 11 de un total de 13 (84,6%) reportan lo anterior.

Tabla 14

Frecuencias cambio conceptual centrado en el estudiante: Menos de 10 años de docencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Me ocurre la mitad de las veces en este curso	2	15,4%	15,4%
Frecuentemente me sucede en este curso	11	84,6%	100%
Total	13	100%	

b) Entre 10 y 13 años de docencia

En este rango podemos encontrar un total de 16 docentes, donde en relación a la escala de transmisión de información (Tabla 15), el 62,5%, lo que corresponde a 10 profesores de un total de 16, declaran utilizar dicho enfoque la mitad de las veces, mientras

los otros 6 (37,5%), manifiestan que utilizan este enfoque frecuentemente en un curso en particular.

Tabla 15

Frecuencias transmisión de información: Entre 10 y 13 años de docencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Me ocurre la mitad de las veces en este curso	10	62,5%	62,5%
Frecuentemente me sucede en este curso	6	37,5%	100%
Total	16	100%	

Si nos referimos a la escala de Cambio Conceptual (Tabla 16), podemos visualizar que los docentes de este rango en su mayoría, es decir, 14 de un total de 16 (87,5%), declaran utilizarlo frecuentemente o casi siempre o siempre en una cátedra en particular.

Tabla 16

Frecuencias cambio conceptual centrado en el estudiante: Entre 10 y 13 años de docencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
A veces me sucede en este curso	1	6,25%	6,25%
Me ocurre la mitad de las veces en este curso	1	6,25%	12,4%
Frecuentemente me sucede en este curso	10	62,5%	74,9%
Casi siempre o siempre me sucede en este curso	4	25%	100%
Total	16	100%	

c) Más de 14 años de docencia

Este rango consta de un total de 11 docentes, donde 4 de estos (36,4%), en la escala de transmisión de información (Tabla 17), manifiestan utilizar dicho enfoque frecuentemente. Mientras que 6 de ellos (54,5%), lo usa la mitad de las veces en el curso.

Tabla 17

Frecuencias transmisión de información: Más de 14 años de docencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
A veces me sucede en este curso	1	9,1%	9,1%
Me ocurre la mitad de las veces en este curso	6	54,5%	63,6%
Frecuentemente me sucede en este curso	4	36,4%	100%
Total	11	100%	

Por otro lado, al observar la Tabla 18 de frecuencia de Cambio Conceptual centrado en el Estudiante los docentes con más de 14 años de docencia, en un 63,6% (7 de un total de 11) declaran utilizar este enfoque con frecuencia en un curso en particular.

Tabla 18

Frecuencias cambio conceptual centrado en el estudiante: Más de 14 años de docencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Me ocurre la mitad de las veces en este curso	1	9,1%	9,1%
Frecuentemente me sucede en este curso	7	63,6%	72,7%
Casi siempre o siempre me sucede en este curso	3	27,3%	100%

Total	11	100%
-------	----	------

6.1.2 Descripción por carrera

6.1.2.1 Resultados carrera de Psicología

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario ATI-R a los docentes pertenecientes a la carrera de Psicología de una institución de educación superior de la región de Valparaíso.

La totalidad de la muestra contó con 18 docentes de un total de 35, con 7 mujeres y 11 hombres, con edades que fluctúan entre los 34 y 65 años. Seis de estos (33%), se encuentran entre los 34 años y 39 años, siete del total (38%) tienen edades entre los 41 y 49 años, dos de ellos (11%) tienen 51 y 59 años y, por último, dos sujetos de la muestra (11%) tienen edades por sobre los 60 años.

En relación a los años de docencia, sólo 1 de los participantes (5,6%) tiene menos de 10 años de experiencia, 8 de ellos (44,4%) tienen entre 10 y 13 años, mientras 9 de estos (50%), tienen más de 14 años de experiencia.

Para conocer la tendencia general frente a un enfoque u otro, se obtuvo la media aritmética y la desviación estándar por escala (TICP y CCCE), lo cual se puede observar en la figura 4.

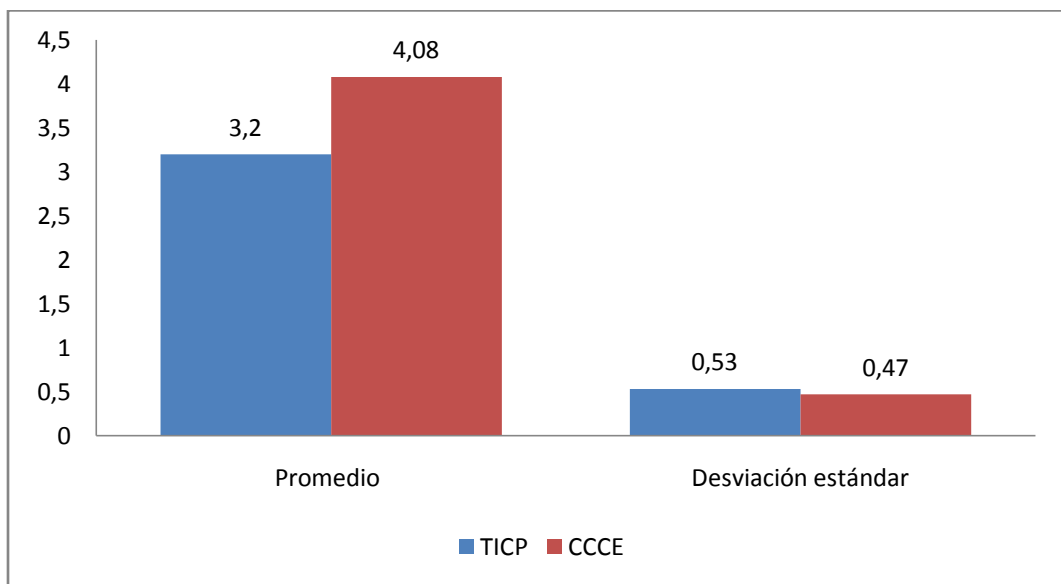


Figura 4. Media aritmética y Desviación Estándar Psicología.

En relación a esto, los resultados dan cuenta de que la escala TICP (Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor) presenta un promedio de $x=3,2$, mientras la escala CCCE (Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante) un promedio de $x=4,08$. Por lo tanto, los docentes de la carrera de Psicología tienden a adoptar en mayor medida un enfoque más centrado en el estudiante. Con respecto a la desviación estándar, esta se observa muy pareja en ambas escalas con una diferencia de apenas 0,06. Sin embargo, podemos dar cuenta en el gráfico que los datos tienden a una distribución levemente mayor con respecto a la media aritmética en la escala TICP ($\sigma=0,53$).

Seguido a esto, se calculó la frecuencia de las respuestas dadas por la totalidad de la muestra, según las escalas correspondientes al ATI-R (Figura 5 y 6).

En la escala de transmisión de información, ninguno de los participantes obtuvo un promedio 1 (rara vez o nunca me sucede en este curso) ni 5 (casi siempre o siempre me sucede en este curso). Por otro lado, dentro de las más contestadas podemos dar cuenta que 12 de los participantes de esta carrera, correspondiente al 66,7%, obtuvo un promedio de 3, lo que quiere decir, que los docentes la mitad de las veces tienden a ocupar dicho enfoque en ese curso en particular.

En relación a la escala de Cambio Conceptual centrado en el estudiante, los participantes no obtuvieron promedio para la alternativa 1 (rara vez o nunca me sucede en este curso), ni 2 (a veces me sucede en este curso). A diferencia de la alternativa 4, que fue seleccionada por 13 de los participantes de esta carrera, correspondiente al 72,2%, lo que indica que los docentes manifiestan que frecuentemente tienden a ocupar dicho enfoque en ese curso en particular.

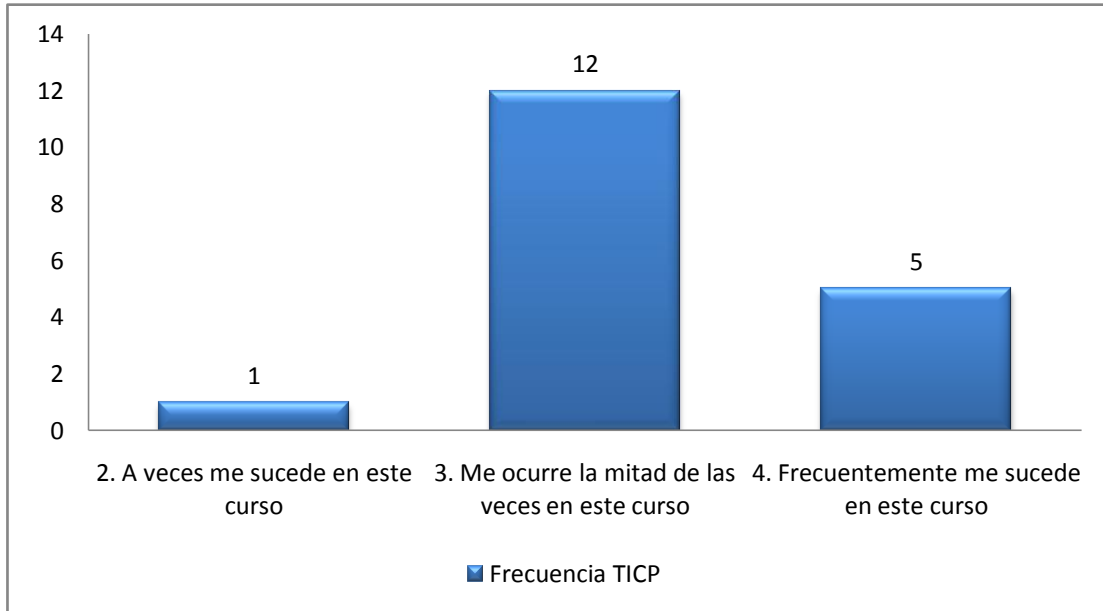


Figura 5. Frecuencia de respuestas escala TICP.

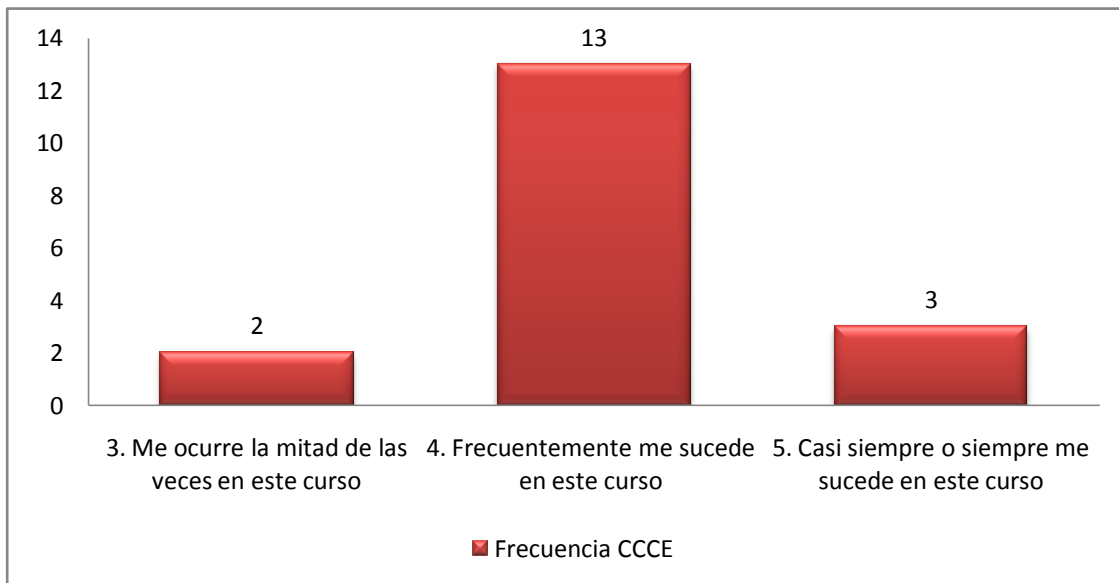


Figura 6. Frecuencia de respuestas escala CCCE.

6.1.2.1.1 Descripción por pregunta

Además de lo anterior, se obtuvieron los puntajes por pregunta, diferenciados por escala y con su correspondiente promedio en relación al total de la muestra, esto se presenta en la Tabla 21 y 22 (revisar anexo 9.9).

En relación a ello, podemos observar un alto promedio en la pregunta número 22 correspondiente a la escala TICP ($x=4,1$). Dicha pregunta plantea lo siguiente: “Presento material para que los estudiantes construyan una base de información sobre los contenidos del curso”. En base a esta misma escala, se puede observar que una de las preguntas más descendidas es la número 10, con un promedio de $x=1,7$. Dicha pregunta plantea lo siguiente: “Creo que una razón importante para hacer clases es que los estudiantes desarrollen buenos apuntes”, encontrándose dentro de las menos representativas en la totalidad de la muestra. Además la pregunta número 12, también presenta un promedio bajo con respecto a los otros ítems ($x=2,7$), la cual dice: “Debo saber la respuesta de cualquier pregunta que los estudiantes me hagan durante este curso”.

Con respecto a la escala CCCE (Tabla 22, Anexo 9.9), encontramos 7 preguntas de un total de 11 con un promedio superior a 4. A la vez, se observa que no existe ningún promedio inferior a 3.

El promedio más alto lo encontramos en la pregunta número 3 ($x=4,6$), la cual plantea lo siguiente: “En este curso, cuando interactúo con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando”. La pregunta número 17 también se posiciona como una de las más altas, esta plantea: “Enfoco la enseñanza como una ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas formas de pensar sobre los contenidos del curso”. En cambio, la pregunta que obtuvo el promedio más bajo es la número 15, la cual expresa: “Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los estudiantes”, por lo tanto los docentes no practican con frecuencia esta forma de enseñar.

6.1.2.2 Resultados carrera de Fonoaudiología

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario ATI-R a los docentes pertenecientes a la carrera de Fonoaudiología.

La totalidad de la muestra consta de 17 docentes, de un total de 40 app, siendo 24 docentes contratados y aproximadamente 16 honorarios. De los cuestionarios contestados,

hay 13 mujeres y 5 hombres, con edades que fluctúan entre los 26 y 60 años. Tres de ellos (17,4%) se encuentran en el rango de 26 a 30 años, ocho del total de la muestra (47,1%) tienen edades en el rango de 31 a 40 años, dos de ellos también (11,8%) tienen entre 41 a 50 años de edad y, por último, 4 de los participantes de esta carrera (23,5%) se encuentran el rango de 51 a 60 años de edad.

En relación a los años de docencia, nueve docentes participantes (52,9%) tienen entre 1 a 9 años de experiencia, cinco del total (29,4%) presenta entre 10-13 años de experiencia, mientras que sólo tres de los participantes (17,6%) cuenta con más de 14 años de experiencia como docente.

Para conocer la tendencia general frente a un enfoque y otro en esta carrera, se calculó la media aritmética y la desviación estándar por escala, como se observa en el figura 7.

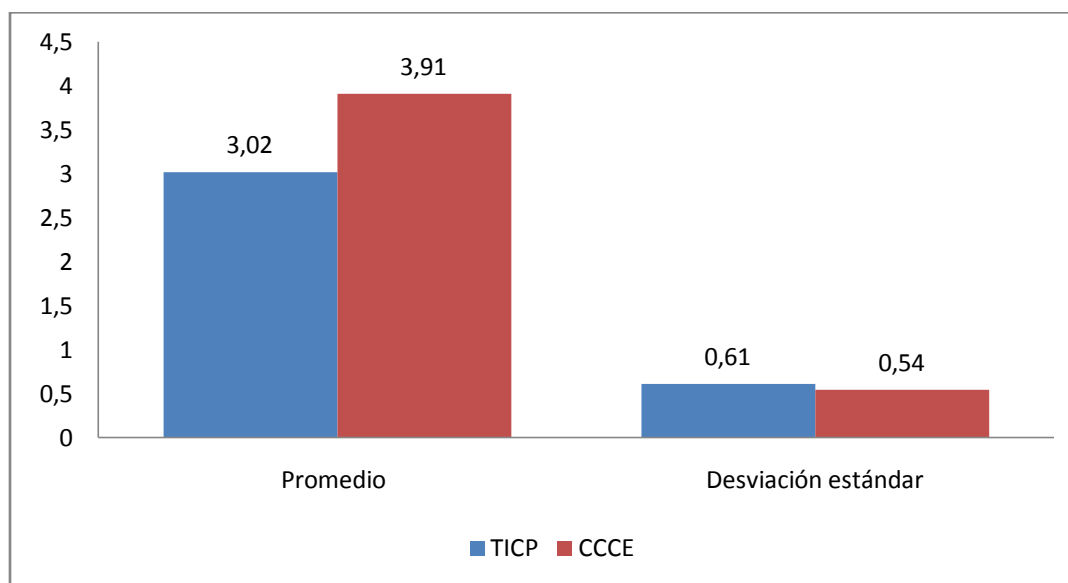


Figura 7. Media aritmética y Desviación Estándar Fonoaudiología.

Se puede observar que la escala CCCE (Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante) presenta un promedio más elevado $x=3,91$ en comparación a la escala TICP (transmisión de información/estrategia centrada en el profesor) $x=3,02$. Esto nos indica que los docentes pertenecientes a la carrera de Fonoaudiología, utilizan mayormente estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje de sus estudiantes. En relación a la desviación estándar, se puede observar, que los datos tienen una distribución mayor con respecto a la media aritmética en la escala TICP, con una desviación de ($\sigma=0,61$), mientras que la escala

CCCE presenta una desviación típica de ($\sigma=0,54$), sin embargo ambas desviaciones son bastante similares, con una diferencia de (0,07).

A continuación se calculó la frecuencia de las respuestas dadas por la totalidad de la muestra según las escalas correspondientes al ATI-R.

En relación a la escala de transmisión de información (Figura 8), ninguno de los participantes obtuvo un promedio para la alternativa 1 (rara vez o nunca me sucede en este curso) ni para la alternativa 5 (casi siempre o siempre me sucede en este curso). Por otro lado, dentro de las más contestadas podemos dar cuenta que 10 de los participantes de esta carrera, correspondiente al 58,8%, obtuvo un promedio de 3, lo que quiere decir que la mitad de las veces tiende a ocupar dicho enfoque en ese curso en particular.

Para la escala de Cambio Conceptual centrado en el Estudiante (figura 9), se observa que la mayoría de las alternativas fue seleccionada por algún docente, a excepción de la número 1. Sin embargo, podemos dar cuenta que el promedio con la frecuencia más alta es la número 4, lo que quiere decir que 13 de los participantes de esta carrera, correspondiente al 76,4%, frecuentemente tiende a ocupar dicho enfoque en ese curso en particular.

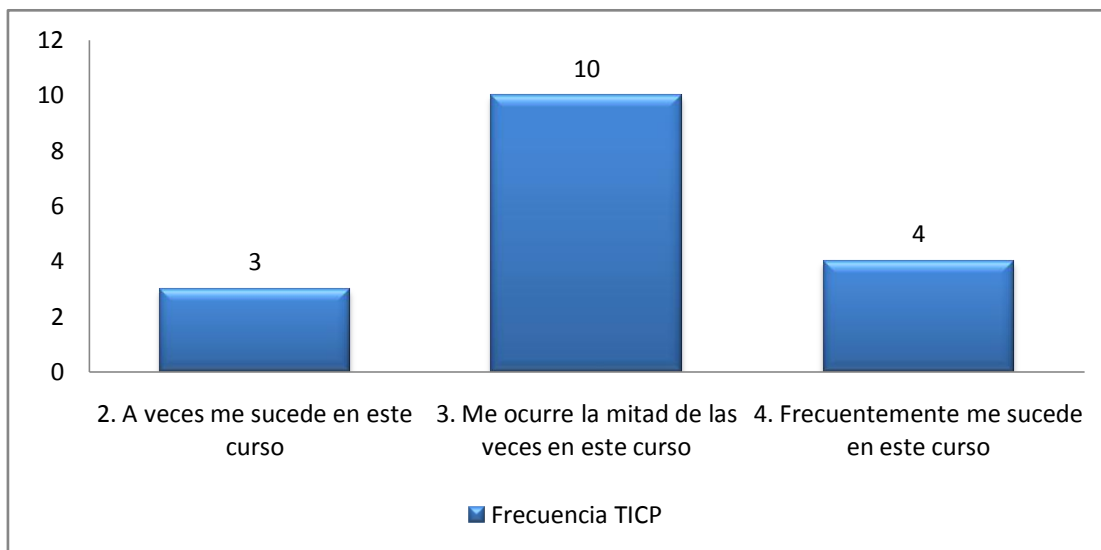


Figura 8. Frecuencia de respuestas escala TICP.

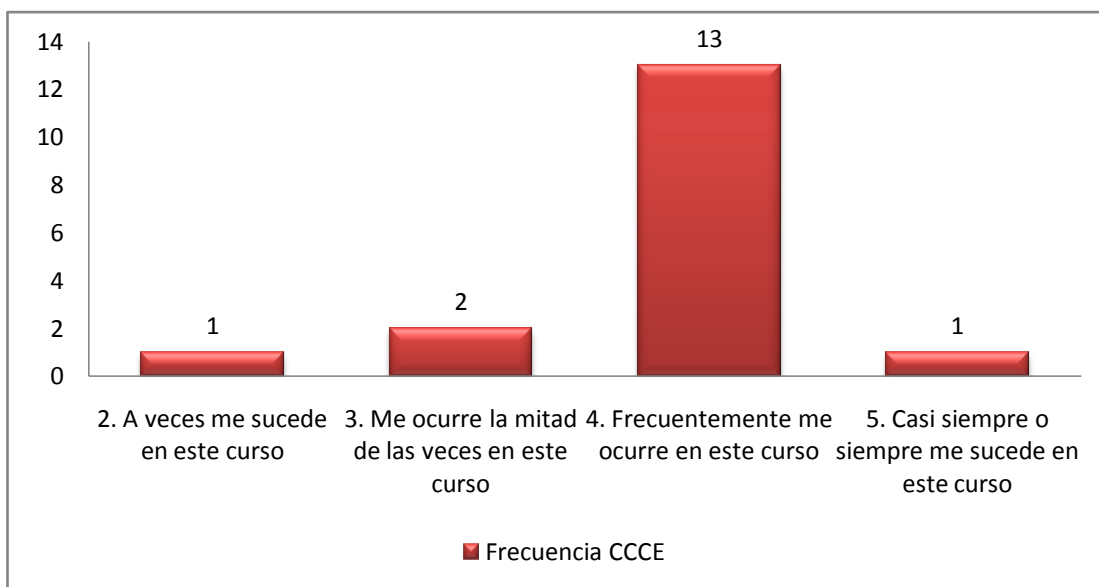


Figura 9. Frecuencia de respuestas escala CCCE.

6.1.2.2.1 Descripción por pregunta

Además de lo anterior, a continuación se da a conocer el puntaje obtenido y su promedio correspondiente en cada pregunta y diferenciados por escala, en relación al total de la muestra (Tabla 25 y 26, Anexo 9.9).

En relación a lo observado en estos resultados, para la escala TICP podemos dar cuenta que la pregunta 22 ($x=4,23$); “Presento material para que los estudiantes construyan una base de información sobre los contenidos del curso”, junto a la pregunta 2 ($x=3,64$); “Es importante que los contenidos de este curso sean descritos en su totalidad en función de objetivos específicos asociados a la evaluación formal”, son las que presentan un puntaje más alto, lo que significa que la mayoría de los docentes considera estas afirmaciones como altamente frecuentes en sus procesos de enseñanza.

Por otro lado, la pregunta 10 con un promedio de ($x=2$) presenta el puntaje más bajo obtenido en esta escala, dicha pregunta plantea lo siguiente; “Creo que una razón importante para hacer clases es que los estudiantes desarrollen buenos apuntes”. Además, la pregunta 12 presenta el segundo promedio más bajo con ($x=2,47$), este ítem plantea lo siguiente; “Debo saber la respuesta de cualquier pregunta que los estudiantes me hagan durante este curso”. Siendo estas creencias utilizadas de manera poco frecuente por los docentes al realizar su asignatura específica.

En relación a los resultados obtenidos en la escala CCCE, se presentan puntajes más elevados en relación a la escala recién mencionada, donde sólo existe un promedio inferior a 3.

Se observa que las preguntas que presentan un promedio más alto son la número 3 ($x=4,52$); “En este curso, cuando interactúo con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando” y la número 5 con un promedio de ($x=4,29$); “En este curso dedico algún tiempo de la enseñanza para que los estudiantes puedan discutir, entre ellos mismos, conceptos claves e ideas”. Esto se traduce en que los docentes en su mayoría utilizan frecuentemente estas metodologías de enseñanza.

Por otro lado, las preguntas que obtuvieron puntajes más descendidos son la número 15 con un promedio de ($x=2,52$); “Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los estudiantes” y la número 8 con un promedio de ($x=3,58$); “Provoco deliberadamente debate y discusiones en las clases de este curso”, lo que indica que estas formas de abordar la enseñanza no son utilizadas frecuentemente por los docentes.

6.1.2.3 Resultados carrera de Contabilidad

En el siguiente apartado se mostrarán los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario ATI-R a los docentes pertenecientes a la carrera de Contabilidad de un centro de educación técnica de una universidad estatal de la quinta región.

La totalidad de la muestra consta de 6 docentes. De los cuestionarios respondidos, se observa una totalidad en la muestra de género masculino, las edades varían entre los 33 y 49 años. En donde tres de ellos (50%) están en el rango entre los 33 y 40 años, y los tres docentes restantes pertenecen al rango entre los 41 y 49 años.

Respecto a los años de docencia, 3 participantes (50%) tienen entre 1 y 9 años de experiencia, mientras que los otros 3 participantes (50%) presentan entre 10 y 13 años de experiencia como docente.

A continuación, se efectuó un análisis según la totalidad de la muestra (Tabla 3, Anexo 9.9) para conocer la tendencia general frente a un enfoque y otro en esta carrera. Se calculó, por esto mismo, la media aritmética y la desviación estándar por escala.

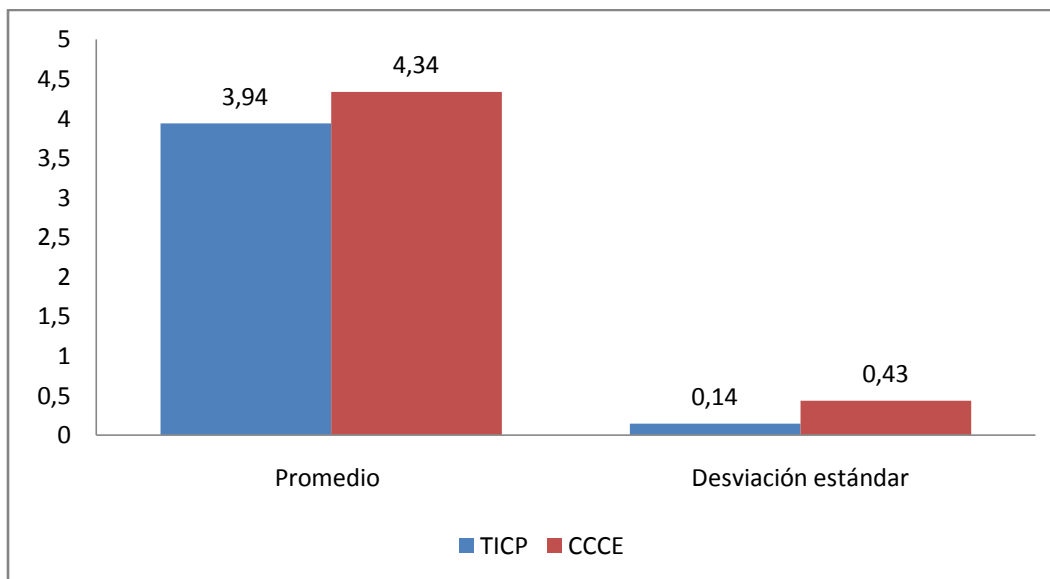


Figura 10. Media aritmética y Desviación Estándar Contabilidad.

En la Figura n°10 se puede observar que el promedio de la escala CCCE (Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante) se muestra levemente más elevado $\bar{x} = 4,34$ en comparación a la escala TICP (Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor) $\bar{x} = 3,94$. Debido a esto es que se puede señalar que los profesores que imparten la carrera de Contabilidad, no muestran una diferente significativa entre un enfoque y otro, utilizando ambas estrategias de enseñanza. En relación a la desviación estándar, se muestra que los datos en la escala TICP presentan una desviación de ($\sigma=0,14$), mientras que la escala CCCE presenta una desviación de ($\sigma=0,43$), revelando una diferencia de (0,29).

A continuación se calculo la frecuencia de las respuestas dadas por la totalidad de la muestra según las escalas correspondientes al ATI-R.

En relación a la escala de transmisión de información (Figura 11), se observa que la totalidad de los docentes, obtuvo un promedio 4 (frecuentemente me sucede este curso), lo que quiere decir que la totalidad de los docentes participantes, manifiesta que frecuentemente tiende a ocupar dicho enfoque en ese curso en particular.

De igual manera, en la escala de Cambio Conceptual centrado en el estudiante (Figura 12), la mayoría de los participantes correspondientes al 83,3% obtuvo un promedio 4, lo que significa que frecuentemente tienden a ocupar dicho enfoque en ese curso en particular.

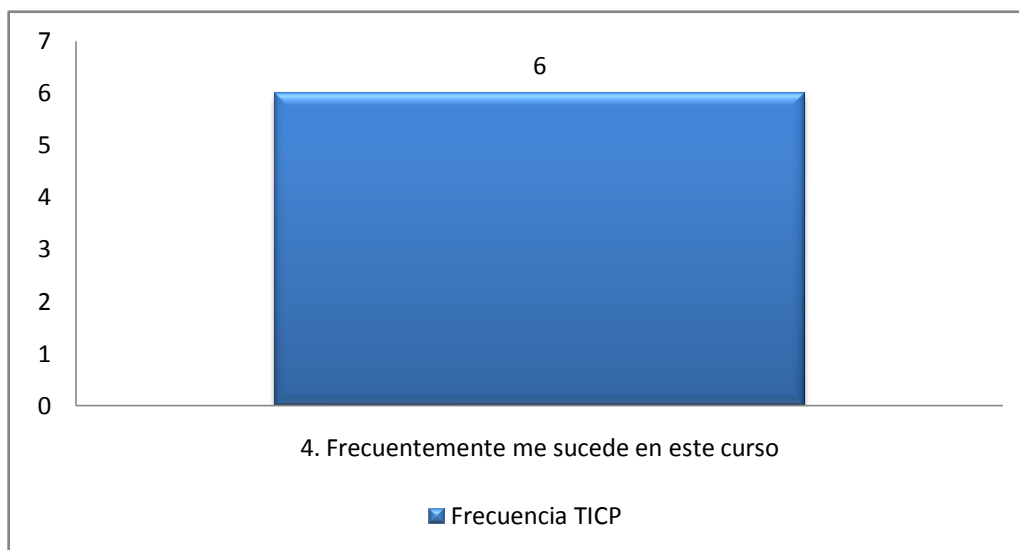


Figura 11. Frecuencia de respuestas escala TICP.

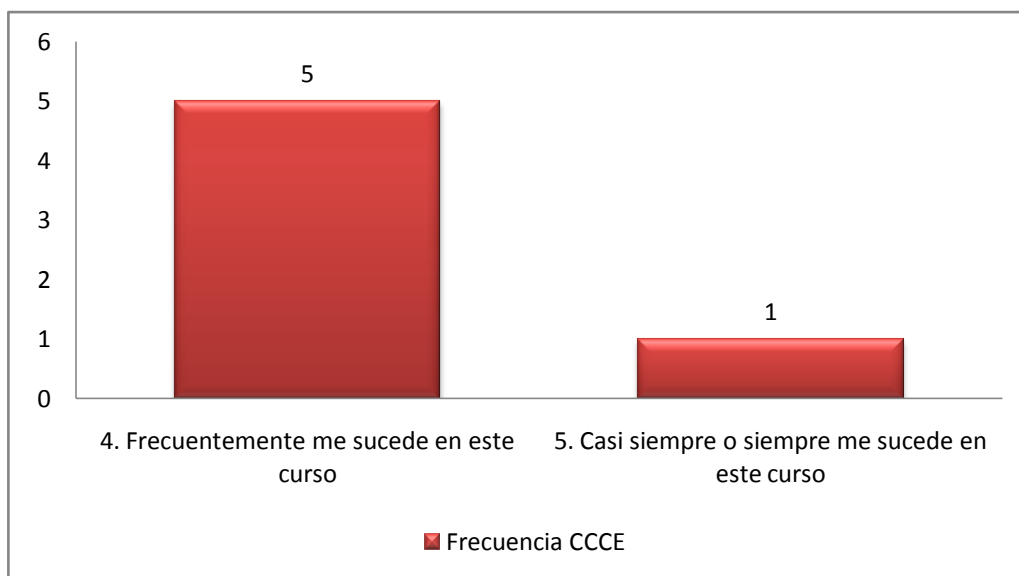


Figura 12. Frecuencia de respuestas escala CCCE.

6.1.2.3.1 Descripción por pregunta

Además de lo anterior, a continuación se da a conocer el puntaje obtenido y su promedio correspondiente en cada pregunta y diferenciados por escala en relación al total de la muestra (Tabla 29 y 30, Anexo 9.9).

Para la escala TICP, podemos dar cuenta que la pregunta 11 ($\bar{x} = 5$); “En este curso entrego a los estudiantes el contenido necesario para pasar pruebas y/o exámenes”, junto a

la pregunta 22 ($\bar{x} = 4,50$); “Presento material para que los estudiantes construyan una base de información sobre los contenidos del curso”, son las que se observan con más alto puntaje, lo que simboliza que la mayoría de los profesores del centro técnico considera estos ítems como frecuentes en sus procesos de enseñanza.

Por el contrario , tanto la pregunta 9 con un promedio de ($\bar{x} = 3,33$) muestra el puntaje más bajo alcanzado en esta escala, en donde la afirmación que se propone es; “Estructuro mi enseñanza en este curso para ayudar a los estudiantes a pasar las pruebas y/o exámenes” como la pregunta 4 que presenta un promedio de ($\bar{x} = 3,50$), con el siguiente postulado; “Es importante presentar a los estudiantes muchos datos e información para que ellos sepan qué es lo que deben aprender en este curso” Indicando que son las preguntas que menos representaban a los docentes encuestados.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la escala CCCE, se presentan puntajes más elevados en relación a la escala recién mencionada, donde sólo existe un promedio inferior a 3.

Se observan cuatro preguntas que muestran un puntaje mayor, estas son la pregunta número 3; “En este curso, cuando interactúo con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando”, la número 17; “Enfoco la enseñanza como una ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas formas de pensar sobre los contenidos del curso”, la pregunta número 20; “La docencia en este curso debe ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión del contenido tratado” y finalmente el ítem número 21 “La docencia en esta asignatura debe incluir ayuda a los estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje”. Lo que indica que éstas cuatro afirmaciones se encuentran de manera muy frecuente en las formas de enseñanza de los docentes de la carrera de Contabilidad.

Por otro lado, las preguntas que obtuvieron puntajes más descendidos son la pregunta número 15; “Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los estudiantes”, la número 5; “En este curso dedico algún tiempo de la enseñanza para que los estudiantes puedan discutir, entre ellos mismos, conceptos claves e ideas” y la pregunta número 8; “Provoco deliberadamente debate y discusiones en las clases de este curso”. Señalando que son premisas que no son recurrentes en la metodología de enseñanza de los docentes encuestados.

6.2 Resultados Cualitativos

En este apartado, se dan a conocer los resultados correspondientes al análisis de contenido que ha sido elaborado a partir de las transcripciones de los *focus groups* y entrevistas efectuadas a tres carreras de educación superior. En total fueron dos *focus groups*, uno realizado a la carrera de Psicología y otro a la carrera de Fonoaudiología, mientras que las entrevistas fueron obtenidas de cuatro alumnos de la carrera de Contabilidad de un centro de formación técnica de la región de Valparaíso.

En primer lugar, se presenta la Tabla 31 con las categorías obtenidas y su correspondiente definición. Estas categorías fueron determinadas de forma inductiva y deductiva, es decir, se crearon categorías a priori que surgen de la literatura (categorías deductivas), como también categorías que emergen a partir de los mismos datos (categorías inductivas). Posteriormente, se da a conocer la agrupación de categorías en metacategorías, las cuales refieren a los dos grandes enfoques establecidos en la teoría: *Transmisión de información Estrategia centrada en el profesor (TICP)* y *cambio conceptual centrado en el estudiante (CCCE)*. Como además, hemos incluido otra metacategoría llamada *factores que intervienen en la enseñanza*, en la cual se incluyen todas las categorías obtenidas a partir de los mismos datos (categorías inductivas).

A continuación se dan a conocer la frecuencia de categorías obtenidas a partir de los dos *focus groups* y las cuatro entrevistas, organizando estas en base a las metacategorías anteriormente mencionadas. A continuación, se realizó la presentación de resultados por cada carrera, generando el análisis correspondiente para cada una de ellas.

6.2.1 Categorías y sus definiciones

En la Tabla 31, presentamos las categorías que emergieron a partir del análisis de contenido efectuado. Estas categorías fueron establecidas a partir de un proceso de análisis elaborado en conjunto por los investigadores, donde a partir de las transcripciones de los *focus groups* y entrevistas, se fueron creando las categorías, siendo estas constantemente discutidas hasta llegar a establecer un total de 28 categorías con sus respectivas definiciones.

Tabla 31

Definición de categorías

DEDUCTIVAS	
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Transmisión de información	Descripción de traspaso de información básica, haciendo referencia a fundamentos o principios propios de la disciplina. Los docentes se posicionan como proveedores de información encargados de transmitir conocimientos a los estudiantes. El docente le da importancia a la comprensión que tiene el docente sobre los contenidos y transmitir lo entendido a los estudiantes es el objetivo.
Rol pasivo del estudiante	Los estudiantes son vistos como actores pasivos, posicionados de tal forma en la que no tienen la potestad de aportar sólo de ser receptores de conceptos.
Rol activo del estudiante	La participación y la construcción de su propio aprendizaje.
Rol experto del docente	El profesor se centra en explicar los conceptos, las rutinas y los pasos que deben seguir los alumnos posicionándolos como un actor pasivo en su proceso educativo y al maestro como la fuente del conocimiento.
Relación vertical entre el docente y el estudiante	Describe una relación jerárquica entre docente y alumno, en donde el profesor es quién tiene la posición de poder y el estudiante se encuentra posicionado bajo este, provocando con esto una relación distante.

Relación horizontal entre el docente y el estudiante	Se describe una relación más simétrica entre docente y estudiante, caracterizándose por ser cercana y de confianza.
Docente como facilitador del aprendizaje	Enfoque en que el docente actúa como un facilitador y mediador del aprendizaje y el estudiante como un constructor de su conocimiento garantizando un mejor aprendizaje.
Desarrollo del pensamiento crítico	Descripción de la enseñanza como un continuo análisis, incitándolos al desarrollo de un pensamiento crítico, fomentando la capacidad de criticar los argumentos entregados e incentivando perspectivas propias en los estudiantes.
Vinculación teórico-práctica	Se describe una metodología de enseñanza en donde los docentes ejemplifican la teoría a partir de experiencias concretas y cotidianas, para luego llevarlas al campo laboral en donde se van a desempeñar los estudiantes.
Retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	Da cuenta de la existencia de instancias en la que los estudiantes evalúan a los docentes.
Falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	Da cuenta de la inexistencia de instancias en la que los estudiantes evalúan a los docentes.
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	Refiere a que estudiantes de cursos avanzados dan cuenta de poseer conocimientos básicos para enfrentar su futuro profesional.

Importancia de llevar la teoría a la práctica	Da cuenta de la relevancia por parte de los estudiantes de realizar una vinculación teórico-práctica para un buen aprendizaje.
Docentes que no consideran el conocimiento previo de los estudiantes	Refiere a la percepción de los estudiantes de que los docentes no consideran el conocimiento previo de éstos mismos.

INDUCTIVAS

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Presencia de vocación docente	Descripción de un tipo de docente que demuestra gusto en enseñar e interés en la importancia de motivar a los alumnos para obtener una buena enseñanza.
Ausencia de vocación docente	Descripción de un tipo de docente que no demuestra gusto en enseñar e interés en la importancia de motivar a los alumnos para obtener una buena enseñanza.
Factor externo que condiciona el aprendizaje	Descripción de factores que condicionan el aprendizaje y que no dependen ni del docente ni del alumno, sino del número de estudiantes, los recursos, sobrecarga académica y la infraestructura de la institución.
Actualización del material docente	Se describe una escasa actualización del material por parte del docente, en relación al material bibliográfico, guías, evaluaciones, material de apoyo en las clases.
Falta de actualización del material docente	Se describe una actualización del material por parte del docente, en relación al material bibliográfico, guías, evaluaciones, material de apoyo en las clases.

Evaluación de pruebas de alternativas	Uso de esta metodología de evaluación con connotación negativa.
Necesidades de generar nuevas metodologías de evaluación	Necesidad de parte de los estudiantes de ser evaluados con una metodología de evaluación distinta a las pruebas de alternativas.
Metodologías diversas de evaluación	Da cuenta de múltiples formas de evaluar los contenidos.
Comunicación efectiva	Describe a docentes que muestran habilidades oratorias tanto en el lenguaje verbal como no verbal, manteniendo al estudiante atento en el desarrollo de la clase.
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras etapas de formación	Se describe la necesidad por parte del estudiante de adquirir conocimientos base en una primera instancia de forma de poder más adelante generar opiniones fundamentadas.
Relación de la comunidad educativa	Se describe una relación afectiva y de apoyo entre docentes y estudiantes, entre pares y entre toda la comunidad educativa, ésta situación favorece el aprendizaje.
Falta de relación de la comunidad educativa	Describe una carencia de instancias fuera del aula en las que se puedan generar mayor comunicación y relaciones estrechas entre estudiantes y docentes.
Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes	Describe actitudes y creencias del profesor, positivas o negativas, en relación a los alumnos y cómo éstas podrían afectar en su aprendizaje.

Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	Refiere a que según los estudiantes, esta metodología de evaluación favorece la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes.
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	Refiere a que estudiantes de cursos avanzados dan cuenta de poseer conocimientos básicos para enfrentar su futuro profesional.

Las categorías anteriormente expuestas, fueron agrupadas en 3 metacategorías: *Transmisión de información* *Estrategia centrada en el profesor*, *cambio conceptual centrado en el estudiante* y *factores que intervienen en la enseñanza*. Las dos primeras, hacen referencias a los dos enfoques de enseñanza mencionados en el marco teórico y que son identificados en los docentes a partir del cuestionario *teaching approaches inventory* (ATI-R). La última mencionada, agrupa las distintas categorías emergentes de los mismos datos, es decir, categorías obtenidas de forma inductiva.

Las metacategorías que fueron usadas en este estudio son:

a) Transmisión de información Estrategia centrada en el profesor (deductiva): Con respecto a esta categoría, el profesor se centra en explicar los conceptos, las rutinas y los pasos a seguir por los estudiantes, concibiendo la enseñanza como un traspaso de información y contenidos de una disciplina en particular. La imagen que tienen los profesores acerca de ellos mismos es de proveedores de información, encargados de transmitir su conocimiento desde su rol de experto a los estudiantes que tienen a cargo. En consecuencia de lo anterior, los estudiantes son vistos como actores pasivos, posicionados de tal forma en la que no tienen la potestad de aportar, sólo de ser receptores de conceptos.

Tabla 32
Categorías que pertenecientes a la primera metacategoría

Categorías
Transmisión de información
Rol pasivo del estudiante
Relación vertical entre el docente y el estudiante
Rol experto del docente
Docentes que no consideran el conocimiento previo de los estudiantes
Falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida.

b) Cambio conceptual centrado en el estudiante (deductiva): se refiere a las prácticas docentes en donde el centro de la enseñanza deja de ser la transmisión de información a su vez el docente no se concibe a sí mismo como alguien que suministra conceptos o experiencia, sino como un facilitador que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes en su propia comprensión acerca de lo que se enseña, en este sentido el estudiante se presenta como un agente activo en el proceso educativo.

Tabla 33
Categorías que pertenecen a la segunda metacategoría

Categorías
Rol activo del estudiante
Relación horizontal entre el docente y el estudiante
Docente como facilitador del aprendizaje
Desarrollo del pensamiento crítico
Vinculación teórico-práctica
Retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida
Importancia de llevar la teoría a la práctica

c) Factores que intervienen en la enseñanza (inductiva): En esta metacategoría se incluyen todas aquellas categorías que han sido encontradas de manera inductiva, es decir, que no se establecen por conceptos preconcebidos, sino porque han emergido de los propios participantes en los *focus groups* y las entrevistas realizadas, como factores que están asociados e intervienen en los procesos de enseñanza.

Tabla 34
Categorías que pertenecen a la tercera metacategoría

Categorías
Metodologías diversas de evaluación
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo
Necesidades de generar nuevas metodologías de evaluación
Presencia de vocación docente
Ausencia de vocación docente
Factor externo que condiciona el aprendizaje
Actualización del material docente
Falta de actualización del material docente
Evaluación de pruebas de alternativas
Comunicación efectiva
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras etapas de formación
Relación de la comunidad educativa
Falta de relación de la comunidad educativa
Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes

6.2.2 Categorías y sus frecuencias en la totalidad de la muestra.

En la Tabla 35 (ver anexo 9.9), presentamos las categorías obtenidas a partir de los datos con sus respectivas frecuencias, dando cuenta de cómo se distribuyeron estas en el total de la muestra de los estudiantes de las tres carreras en cuestión.

Dentro de las categorías, podemos dar cuenta de que la que refiere a *transmisión de información, rol activo del estudiante y relación horizontal entre docente y estudiante*, son las que presentan mayor frecuencia en relación al total de la muestra. Por otro lado, las categorías con las frecuencias más bajas son *mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo, desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional y falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida*, las cuales corresponden en su totalidad a los datos obtenidos en la carrera de Psicología. Estas categorías serán analizadas con mayor detalle en la sección de abajo, dando a conocer las citas de donde se extrajo dicha información.

6.2.2.1 Agrupación en metacategorías en la totalidad de la muestra

Con respecto al análisis elaborado por metacategorías, podemos dar cuenta de que las categorías correspondientes a “Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor” obtiene un total de 83 (Tabla 36) mientras que la metacategoría “Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante” aparecen en una frecuencia considerable con un total de 150 (Tabla 37).

a) Transmisión de información/Estrategia centrada en el profesor:

Tabla 36

Frecuencia categorías en la primera metacategoría

Categorías	Frecuencia
Transmisión de información	35
Rol pasivo del estudiante	14
Relación vertical entre el docente y el estudiante	14
Rol experto del docente	13
Docentes que no consideran el conocimiento previo de los estudiantes	5
Falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	2
Total	83

En relación a esta metacategoría, los alumnos manifiestan que la categoría *transmisión de información* es la más frecuente (35 citas), declarando que los docentes tienden principalmente a proporcionar un traspaso de información básica. Las dos primeras pertenecientes a la carrera de Psicología, mientras la segunda fue extraída de la transcripción del *focus group* de la carrera de Fonoaudiología.

“...para mí como que he encontrado como el punto en común de todos los profesores es que es demasiado unidireccional, como de ellos entregando.”

Esta cita además da cuenta de un *rol pasivo de los estudiantes*, categoría que también aparece con gran frecuencia en relación al total.

“...es que no les interesa nuestra opinión, le interesas que solo uno entregue y sea un robot, que uno reproduzca el conocimiento”.

“...O sea yo siento que aprendo mejor mucho de esta forma que cuando estaba en primero en clases de biología y el profe hablaba, hablaba, hablaba o en (Menciona una cátedra) y esas cosas eso para mí era tedioso porque no se podía aprender...”

Junto con lo anterior, las categorías de *rol pasivo del estudiante*, *relación vertical entre el docente y el estudiante* y *rol experto del docente*, también presentan una frecuencia mayor. Algunas citas que dan cuenta de lo anterior son las siguientes:

“yo pienso que se da en todos los docentes y aparte que es verticalista es una forma en que no nos consideran en casi nada de sus decisiones, y si tenemos que tomar decisiones igual tampoco estamos bien preparados, porque siempre quedamos muy la caga de que nadie se pone de acuerdo porque somos 100 locos que tenemos que decidir por cachay, entonces falta como comunicarnos mejor, pero en base a que quizás no estamos muy acostumbrados a serlo tampoco, a que seamos considerados”.

En esta cita se da cuenta de una *relación vertical*, la cual debido a la falta de comunicación e influenciada asimismo por otros factores, posiciona al estudiante como un actor pasivo, no considerado por los docentes al momento de tomar decisiones. Cabe mencionar, que estas categorías aparecen en mayor medida en la carrera de Psicología, en comparación a las otras dos carreras mencionadas.

b) Cambio conceptual/estrategia centrada en el estudiante:

Tabla 37

Frecuencia categorías en la segunda metacategoría

Categoría	Frecuencias
Rol activo del estudiante	47
Relación horizontal entre el docente y el estudiante	45
Docente como facilitador del aprendizaje	19
Vinculación teórico-práctica	19
Desarrollo del pensamiento crítico	11
Importancia de llevar la teoría a la práctica	5
Retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	4
Total	150

En esta meta categoría, se destaca el rol activo y la relación horizontal entre el docente y el estudiantes, con un total de 47 y 45 respectivamente. Las carreras que más presentan dichas tendencias son Contabilidad y Fonoaudiología. Algunas citas son las siguientes:

“...si el profe se equivocaba nosotros le decíamos sabe que está mal esto y él obviamente asumía que se había equivocado y aportábamos obviamente a la clase”.

“Es como más familiar, bueno el simple hecho de que sea chiquitito todo acá, da como esa confianza para tratarse de buena onda con los profes, no sé al menos a mi me ha parecido bien el trato con los profesores”

En términos generales, los estudiantes valoran el poseer una relación más cercana con los docentes, donde la jerarquía y distancia no sea tan marcada, ya que esto de alguna forma ayuda a que los estudiantes puedan aprender con más entusiasmo.

“si, y lo bacán de él es que como que te incluye en la clase, te va preguntando a cada rato, ustedes conocen gente que tiene esto, que tiene no se qué, si ustedes fueran terapeutas que harían, todo el rato vincula vincula”.

“Nosotros participamos en todo lo que sea con los profes, tiramos tallas y cosas así. Se aprende más rápido y se aprende mejor, se aprende con ganas”.

En esta cita, podemos dar cuenta de además de que insta a la participación de los estudiantes, se da cuenta de un rol facilitador del docente, la cual del mismo modo es una de las categorías con más frecuencia, ya que el docente genera que los estudiantes vayan construyendo su propio conocimiento, realizando a la vez una vinculación de la teoría con la práctica y la vida cotidiana.

c) Factores que intervienen en la enseñanza:

Tabla 38
Frecuencia categorías en la tercera metacategoría

Categoría	Frecuencia
Relación en la comunidad educativa	17
Metodologías diversas de evaluación	12
Falta de actualización del material docente	9
Factor externo que condiciona el aprendizaje	9
Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes	7
Presencia de vocación docente	7
Ausencia de vocación docente	6
Evaluación de pruebas de alternativas	6
Falta de relación en la comunidad educativa	6
Actualización del material docente	4
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras etapas de formación	4
Necesidades de generar nuevas metodologías de evaluación	4
Comunicación efectiva	3
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	1
Total	95

Por último, es importante destacar las categorías *relación en la comunidad educativa* y *metodologías diversas de evaluación* como unas de las que presentan mayor frecuencia. Es importante mencionar ambas categorías solo abarcan las carreras de Contabilidad y Fonoaudiología. Algunas de las citas más destacadas son:

“y lo bueno es que a lo largo de toda la carrera, nos dan hartos trabajos prácticos como armar portafolios, hacer materiales, las disertaciones que también comentaba la ---, entonces no es solo de puras pruebas, de hecho las pruebas casi siempre valen poco porcentaje respecto del promedio total, la mitad del promedio o más de la mitad es de trabajos prácticos”

“Es que igual acá es súper cercano el trato, como somos una carrera chiquitita y estamos solo con otra carrera, entonces es como que de verdad se preocupan, no somos como un numero más, entonces nos conocemos los profesores nos conocen saben nuestros nombres, entonces si pasa algo raro es como “mmm que está pasando chicos”

“si es cercana, bien afectiva, como de piel así, no que te toquen si no que en el timbre de voz y la forma que hablan o te piden un consejo – profe tengo un problema personal, y de repente uno se acerca y animo y aquí allá te dan esa confianza te tiran pa arriba”

En general se destaca la relación y el trato de cercano como algo positivo desde el punto de vista de los estudiantes. Cabe señalar que el grupo de Psicología construye esta percepción en base a la carencia de relación en la comunidad educativa y de espacios de organización y comunicación entre los estudiantes y entre los estudiantes y docentes.

6.2.3 Descripción por carrera

6.2.3.1 Categorías en la carrera de Psicología

A continuación los resultados expuestos en un listado de categorías con las frecuencias totales y la frecuencia organizados por el curso de los alumnos a los que pertenecían las citas de cada categoría según correspondió lo revisado en el *focus group* de la carrera en cuestión, en la Tabla 39 (revisar anexo 9.9) de frecuencias en la carrera de Psicología.

Se puede ver en un análisis superficial de las frecuencias que arroja la Tabla 39 (revisar anexo 9.9) que las categorías que concentran mayor numero de citas son: *Rol activo del estudiante, Relación vertical estudiante docente, Transmisión de información, Relación horizontal estudiante docente, Rol pasivo del estudiante, Rol experto del docente y Falta de actualización del material docente*, con más de 9 citas en cada caso donde destaca *transmisión de información* con 23 citas.

6.2.3.1.1 Agrupación en metacategorías

En la siguiente sección se presentan las frecuencias agrupadas en las tres metacategorías antes descritas:

a. Transmisión de información Estrategia centrada en el profesor

Tabla 40

Frecuencia categorías en la primera metacategoría de Psicología

Categoría	Frecuencia			
	2do	3ro	4to	5to
Transmisión de información	9	5	4	5
Rol pasivo del estudiante	2	2	3	2
Relación vertical entre el docente y el estudiante	1	0	5	4
Rol experto del docente	3	3	2	3
Docentes que no consideran el conocimiento previo de los estudiantes	0	1	0	4
Falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	1	1	0	0
TOTAL	16	12	14	18
	60			

En relación a esta metacategoría, los alumnos manifiestan que la categoría *Transmisión de información* es la más frecuente (23 citas) en este grupo. Esto significa que los docentes principalmente se preocupan del traspaso de información básica hacia sus alumnos, lo que se describe en citas como la siguiente:

“...no les interesa nuestra opinión (refiriéndose a docentes), le interesas que solo uno entregue y sea un robot, que uno reproduzca el conocimiento”.

Esta categoría es manifestada por los alumnos de todos los cursos, siendo los de quinto año los que más hacen referencia a ella.

b. Cambio conceptual centrado en el estudiante

Tabla 41

Frecuencia categorías en la segunda metacategoría en Psicología

Categoría	Frecuencia			
	2do	3ro	4to	5to
Rol activo del estudiante	2	4	3	2
Relación horizontal entre el docente y el estudiante	2	6	2	1
Docente como facilitador del aprendizaje	0	1	1	1
Desarrollo del pensamiento crítico	0	1	0	1
Vinculación teórico-práctica	0	2	0	0
Retroalimentación de los alumnos a docentes en relación a la enseñanza impartida	0	0	0	0
Importancia de llevar la teoría a la práctica	1	1	1	1
TOTAL	5	15	7	5
	32			

En esta metacategoría se puede apreciar una mayor frecuencia en dos categorías “el rol activo del estudiante” con 11 citas

“...te lo preguntan así sin usar términos ambiguos y después te dan casos clínicos y en la clase uno ve casos clínicos también, entonces puedes ir jugando. Se va aplicando altiro.”

Y “la relación horizontal entre el docente y el estudiante” con 11 citas

“... yo creo que a mí también me ha pasado lo mismo, pero hasta 4 porque ahora en 5to estoy con el profe (Menciona nombre de un profesor) y somos 7 personas en la sala y nos sentamos en el suelo en círculo no tenemos evaluación, hacemos autoevaluación, las tareas las pusimos nosotros en el taller en el fondo él nos pasaba el taller con su conocimiento y nosotros hacíamos lo que queríamos y resulto súper bien y todos muy contentos.”

c. Factores que intervienen en la enseñanza

Tabla 42

Frecuencia categorías en la tercera metacategoría en Psicología

Categoría	Frecuencia			
	2do	3ro	4to	5to
Metodologías diversas de evaluación	0	0	0	0
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	0	0	0	0
Presencia de vocación docente	0	3	1	2
Ausencia de vocación docente	0	2	1	0
Factor externo que condiciona el aprendizaje	0	0	1	1
Actualización del material docente	0	0	0	0
Evaluación de pruebas de alternativas	1	0	2	3
Comunicación efectiva	1	1	0	0
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras etapas de formación	2	0	0	0
Falta de relación en la comunidad educativa	2	1	0	1
Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes	0	0	1	0
Relación en la comunidad educativa	0	0	0	0
Falta de actualización del material docente	2	4	3	0
Necesidades de generar nuevas metodologías de evaluación	1	0	2	1
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	0	0	0	2
TOTAL	9	11	11	10
	41			

En las Tablas 40, 41 y 42 de frecuencias agrupadas en metacategorías, se puede ver una gran concentración en la metacategoría correspondiente a Transmisión de Información Estrategia centrada en el Profesor (TICP) con 60 citas. Esto daría a entender que los alumnos de la carrera de Psicología perciben la enseñanza de sus profesores como centrada en los contenidos más que en el alumno o en el Cambio Conceptual (CCCE), la cual en contraste obtuvo un total de 32 citas. Si miramos las frecuencias de la metacategoría diferenciada por el año de carrera en que se encuentra el alumno con respecto a TICP,

vemos que no existe una diferencia evidente respecto de la frecuencia en que aparecen (16 - 12-14-18 correspondientes a 2do 3er 4to y 5to año respectivamente) destaca la frecuencia de la categoría “Transmisión de información” con 23 citas que anteriormente se defino como “Descripción de traspaso de información básica, haciendo referencia a fundamentos o principios propios de la disciplina. Los docentes se posicionan como proveedores de información encargados de transmitir conocimientos a los estudiantes. El docente le da importancia a la comprensión que tiene el docente sobre los contenidos y transmitir lo entendido a los estudiantes es el objetivo”

Algunas citas de esta categoría para clarificar este sentido son:

“P: para mí como que he encontrado como el punto en común de todos los profesores es que es demasiado unidireccional, como de ellos entregando”

“Pero claro la mayoría de las veces son como para hacer eso no mas, introducir un tema y después ellos hablan.”

“oye y respondiendo a la pregunta, yo siento que sí, pero siento que la forma de evaluar no es la correcta. Ósea he aprendido contenido, he chupado contenidos he sido una esponjita (risas)”.

6.2.3.2 Categorías en la carrera de Fonoaudiología:

De acuerdo al análisis categorial realizado en el *focus group* de la carrera de Fonoaudiología, es que se obtienen las categorías presentadas en la Tabla 43 (Anexo 9.9). Donde, por un lado, se observan dichas categorías y por otro, la frecuencia con la que fue mencionada por los estudiantes de dicha carrera.

A modo general, se observa que las categorías que concentran mayor numero de citas son: *Rol activo del estudiante* y *Relación horizontal estudiante docente*, con más de 15 citas en cada caso. Luego el resto de las categorías que presentan comentarios, no superan las 9 citas.

6.2.3.2.1 Agrupación en metacategorías

En la siguiente sección se presentan las frecuencias agrupadas en las tres metacategorías antes descritas:

a. Transmisión de información/Estrategia centrada en el profesor:

Tabla 44

Frecuencia categorías en la primera metacategoría en Fonoaudiología

Categorías	Frecuencia
Transmisión de información	4
Relación vertical entre el docente y el estudiante	2
Rol pasivo del estudiante	1
Rol experto del docente	0
Docentes que no consideran el conocimiento previo de los estudiantes	0
Falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	0
Total	7

En esta metacategoría la que más destaca es *Transmisión de información* en donde la frecuencia es de 4 y una cita representativa de esto es “*P: La mayoría de los profes que vienen de invitado vienen pocas clases, entonces necesitan exponer harto y entregarnos todo el conocimiento*”. Sin embargo, en comparación con las metacategorías siguientes no representa un número significativo de frecuencia como los que se observaran a continuación.

b. Cambio conceptual centrado en el estudiante:

Tabla 45

Frecuencia categorías en la segunda metacategoría en Fonoaudiología

Categorías	Frecuencia
Rol activo del estudiante	17
Relación horizontal entre el docente y el estudiante	16
Docente como facilitador del aprendizaje	9
Vinculación teórico-práctica	8
Metodologías diversas de evaluación	7

Retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	4
Desarrollo del pensamiento crítico	4
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	0
Importancia de llevar la teoría a la práctica	0
Total	65

En la Tabla 45 que se presenta a continuación, las categorías asociadas a la metacategoría “Cambio conceptual centrado en el estudiante” destacan con una mayor frecuencia por categoría, siendo las más representativas las que se muestran a continuación; *Rol activo del estudiante* (17) “*P: lo hacen como de manera súper balanceada entre lo expositivo y lo que participamos nosotros, general mente las clases son mitad expositivas y mitad que la hacemos nosotros por ejemplo haciendo exposiciones de archivos que nos pasan dentro de la misma clase o archivos que los traemos preparados de la casa*”, “Relación horizontal entre el docente y el estudiante” (16) “*P: Pero hay profes que por ejemplo, buscan evaluaciones constantes de nosotros, que nos están preguntando, esto está bien, que creen Uds., quizás debería haberlo hecho de otra forma, hay profes que siempre preguntan*” y “Docente como facilitador del aprendizaje” (9) “*P: O en las tutorías igual nos dejan hacer más cosas de las que deberíamos, porque como nos evalúan sólo actitudinal en las tutorías e igual hay profes que nos dejan así como no se en audio, ya usted haga la audiometría, usted haga esto otro, usted haga los exámenes, quizás igual hay gente que le da como miedo al principio, pero el profe es como, no pero si vamos*”.

c. Factores que intervienen en la enseñanza:

Tabla 46

Frecuencia categorías en la tercera metacategoría en Fonoaudiología

Categoría	Frecuencia
Relación en la comunidad educativa	8
Factor externo que condiciona el aprendizaje	6
Actualización del material docente	4

Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes	3
Presencia de vocación docente	1
Falta de relación en la comunidad educativa	1
Ausencia de vocación docente	0
Evaluación de pruebas de alternativas	0
Comunicación efectiva	0
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras etapas de formación	0
Falta de actualización del material docente	0
Necesidades de generar nuevas metodologías de evaluación	0
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	0
Total	23

Finalmente en esta metacategoría destacan dos categorías “Relación en la comunidad educativa” (8) “*P: Es que igual acá es súper cercano el trato , como somos una carrera chiquitita y estamos solo con otra carrera, entonces es como que de verdad se preocupan, no somos como un número más , entonces nos conocemos los profesos nos conocen saben nuestros nombres, entonces si pasa algo raro es como mmm que está pasando chicos*” y “Factor externo que condiciona el aprendizaje” (6) “*P: El problema es que nosotros somos un curso pequeño y ellos son un curso muy muy grande*”.

De acuerdo a los estudiantes consultados en la carrera de Fonoaudiología, se observa que la enseñanza entregada por los educadores presenta una predominancia al enfoque centrado en el estudiante. Lo mencionado anteriormente, se evidencia en que dicha metacategoría se agrupan 65 citas, donde al mismo tiempo se incluyen las dos categorías con mayor cantidad de frecuencia. Todo esto, en contraste con el enfoque centrado en la transmisión de información/estrategia centrada en el profesor que entrega 7 citas.

Cabe destacar que respecto a la tercera metacategoría *Factores que intervienen en la enseñanza*, se observa una totalidad de 23 citas, otorgándole importancia a la relación que mantienen con la comunidad educativa, considerándola un factor influyente en el momento de aprender.

6.2.3.3 Categorías en la carrera de Contabilidad

En la Tabla 47 se presenta la manera en que las frecuencias se han distribuido en la carrera de Contabilidad, con sus respectivas frecuencias y total.

En general, se observa que las categorías que concentran mayor número de citas son: *Rol activo del estudiante* y *Relación horizontal estudiante docente*, con 19 y 18 citas respectivamente. Luego el resto de las categorías que presentan comentarios, no superan las 9 citas.

6.2.3.3.1 Agrupación en metacategorías

En la siguiente sección se presentan las frecuencias agrupadas en las tres metacategorías antes descritas:

a. Transmisión de información/Estrategia centrada en el profesor:

Tabla 48

Frecuencia categorías en la primera metacategoría en Contabilidad

Categorías	Frecuencia
Transmisión de información	8
Rol pasivo del estudiante	4
Relación vertical entre el docente y el estudiante	2
Rol experto del docente	2
Docentes que no consideran el conocimiento previo de los estudiantes	0
Falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	0
Total	16

En relación a esta metacategoría, los alumnos manifiestan que la categoría *Transmisión de información* es la más frecuente (9 citas) en este grupo. Esto significa que los docentes principalmente se preocupan del traspaso de información básica hacia sus alumnos, lo que se describe en citas como las siguientes:

“Bueno hay profes que te mandaban las diapositivas al correo y ya léansela, y hay otros que no se po, te pasan una guía también, ya tomen léansela.”, “Cómo también tenemos

profesores que son un poco más lento que te pasan nada más que la materia y ahí quedai...”

Sin embargo, lo consideran como una característica que no se presenta en la gran mayoría de sus docentes.

b. Cambio conceptual/estrategia centrada en el estudiante:

Tabla 49

Frecuencia categorías en la segunda metacategoría en Contabilidad

Categoría	Frecuencias
Rol activo del estudiante	19
Relación horizontal entre el docente y el estudiante	18
Vinculación teórico-práctica	9
Docente como facilitador del aprendizaje	7
Desarrollo del pensamiento crítico	5
Importancia de llevar la teoría a la práctica	1
Retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	0
Total	59

En relación a esta metacategoría, los alumnos manifiestan que las categorías *Rol activo del estudiante* y *Relación horizontal entre el docente y el estudiante*, con 19 y 18 citas respectivamente, son las principales características que presentan sus profesores al momento de enseñar, esto lo expresan mediante las siguientes citas:

“Con todos los profes tenemos como una buena comunicación por así decirlo al momento de interactuar en la clase”, “Si el profe se equivocaba nosotros le decíamos: sabe que está mal esto, y él obviamente asumía que se había equivocado y aportábamos obviamente a la clase”, a través de esta cita se puede observar que los alumnos presentan una relación cercana con sus docentes los cuales están abiertos a recibir críticas y comentarios por parte de sus estudiantes, por otro lado, demuestra el carácter participativo que se da en el aula.

Otra cita que da cuenta de esto mismo es la siguiente: *“Hace preguntas a cada uno o hace una pregunta y el que primero sabe, de repente se forman debates”*.

Otro aspecto de gran relevancia que señalan los estudiantes, es la cercanía de sus docentes, no sólo con aspectos que tengan relación directamente con la clase, sino que igualmente cuando aluden a problemas de carácter más personal: *“Entonces si no podemos asistir a la prueba o a la clase o queremos que nos aplace una prueba o queremos que nos refuerce alguna materia que no sabemos bien, nos comunicamos con él, hablamos, igual hay buena relación”*.

La totalidad de los alumnos, expresa que la relación con la mayoría de sus docentes es de confianza y cercana, en donde ellos son escuchados y comprendidos por los profesores, incluso cuando presentan algún problema personal que les impide o dificulta su aprendizaje y participación de las clases.

c. Factores que intervienen en la enseñanza:

Tabla 50

Frecuencia categorías en la tercera metacategoría en Contabilidad

Categoría	Frecuencia
Relación en la comunidad educativa	9
Presencia de vocación docente	6
Metodologías diversas de evaluación	5
Ausencia de vocación docente	3
Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes	3
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras etapas de formación	2
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	1
Comunicación efectiva	1
Falta de relación en la comunidad educativa	1
Factor externo que condiciona el aprendizaje	1
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	1
Actualización del material docente	0

Evaluación de pruebas de alternativas	0
Falta de actualización del material docente	0
Necesidades de generar nuevas metodologías de evaluación	0
Total	33

Dentro de esta metacategoría, la afirmación más frecuente es la de *“Relación en la comunidad educativa”* con 9 citas, en ellas se refieren a la buena relación existente entre todos los actores de la comunidad educativa, una cita que refleja el compañerismo manifestado por los estudiantes, es la siguiente: *“Hay personas que no sabían nada de Contabilidad cuando llegaron acá, pero entre todos nos vamos ayudando hasta los compañeros entiendan, o sino déjalo que pase y en el recreo te lo enseño, lo hacíamos así”*.

La segunda categoría con una alta frecuencia es la *Presencia de vocación docente*, con 6 citas, con ello refieren al interés real que manifiestan los docentes para que el estudiante logre aprender. Algunas citas que dan cuenta de lo anterior son las siguientes:

“...otros te lo explican y lo vuelven a explicar de otras maneras, en fin, ¿entendió? En fin o sino cualquier cosa me llama... ¡imagínate al extremo! Ósea entregaban su celular, correo, cualquier duda el profesor de costos, el profesor de tributaria, montones de los profes, mándenme un correo y yo se los voy a reenviar ósea yo les voy a disipar la duda, cualquier duda”.

“En la forma de pasar la materia, el ánimo con el que viene a clases porque puedes estar muy cansado, todos estamos cansados, pero si tú tienes vocación para ser profesor vas a pasar bien igual la clase, estés cansado o no.”

El discurso de los estudiantes de la carrera de Contabilidad, da cuenta que la enseñanza impartida por los docentes presenta características más cercanas a un enfoque centrado en el estudiante. Esto se puede observar en la densidad que presentan las categorías agrupadas en ésta metacategoría (59 citas), en donde igualmente, se encuentran las dos categorías con la más alta frecuencia. A diferencia del enfoque centrado en la transmisión de información/estrategia centrada en el profesor que cuenta con 16 citas.

Por otro lado, los estudiantes además dan cuenta de la importancia para su proceso de enseñanza y aprendizaje de otro tipo de factores que interfieren en el aprendizaje, esta metacategoría presenta el segundo valor más alto de categorías, con 33 citas.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Realizar investigaciones sobre docencia universitaria permite reconocer falencias y buenas prácticas docentes que se podrían utilizar en pos de una mejora en la enseñanza, con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Pese a esto, este tema es poco estudiado en nuestro país.

En vista de lo recién mencionado, la presente investigación tuvo por finalidad conocer los enfoques de docencia predominantes utilizados por profesores de educación superior de dos disciplinas en una universidad y una de un centro de formación técnica de la región de Valparaíso. Para ello, además de considerar lo planteado por los mismos docentes, se consideró la visión de los estudiantes con respecto a la enseñanza recibida.

Dando cuenta del objetivo general planteado, los docentes participantes de este estudio presentan una tendencia a la utilización de un enfoque de docencia centrado en el estudiante. Esto quiere decir que, los docentes manifiestan de manera frecuente la utilización de estrategias de enseñanza centradas en la comprensión y desarrollo de pensamiento crítico del estudiante y sólo la mitad de las veces utilizan estrategias centradas en el traspaso de contenido. Como consecuencia de lo anterior, la principal estrategia utilizada por los docentes es la interacción con sus estudiantes en el aula, esto se refleja en el alto promedio obtenido en la pregunta: “En este curso, cuando interactúo con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando”.

En relación uno de los objetivos específicos, el cual da cuenta acerca de la influencia de los años de docencia en el enfoque adoptado por el docente, podemos señalar según los resultados obtenidos que la experiencia de este no influye de manera significativa en la adopción de un enfoque u otro, puesto que en las tres categorías establecidas, los docentes manifestaron una tendencia a la utilización de un enfoque centrado en el estudiante. Sin embargo, la diferencia con la uso de un enfoque centrado en el profesor, se hizo más evidente en los docentes que presentaban entre 10 y 13 años de docencia.

Con respecto al otro de los objetivos específicos planteados, el cual buscaba explorar si existía alguna diferencia en la manera de abordar la enseñanza por parte de los docentes según la disciplina en la que se desempeñan, se realizó un análisis detallado por las carreras participantes, en el cual se encontró una leve diferencia en el enfoque utilizado por los docentes en la carrera del área de ciencia aplicada dura.

En primer lugar, en la carrera de Psicología (ciencia social), en general los docentes manifestaron una mayor utilización de un enfoque centrado en el estudiante. En efecto, el enfoque centrado en el contenido manifiestan utilizarlo la mitad de las veces, mientras que el enfoque centrado en el estudiante lo utilizan de manera frecuente. Esto se refleja, en que una de las principales estrategias establecidas en su enseñanza es interactuando con los estudiantes, formando diálogos en relación a lo que se está estudiando. Por otro lado, lo menos realizado por estos docentes se relaciona con la elaboración de contenido repetitivo, lo que se refleja en el bajo promedio obtenido en la siguiente pregunta “Creo que una razón importante para hacer clases es que los estudiantes desarrollen buenos apuntes”.

En segundo lugar, en la carrera del área de ciencias de la salud, Fonoaudiología, los resultados se mantienen en la misma línea, con una tendencia a presentarse con mayor frecuencia el enfoque centrado en el estudiante y la mitad de las veces el enfoque centrado en el contenido. En relación a las principales estrategias utilizadas, estos resultados coinciden con los de la carrera de Psicología.

Por último, en la carrera de Contabilidad, considerada como perteneciente al área de la ciencia dura aplicada, los docentes dan cuenta de una leve tendencia al enfoque centrado en el estudiante. Sin embargo, la diferencia entre estos dos enfoques es mínima, siendo ambos utilizados frecuentemente por sus docentes. Por otro lado la estrategia más utilizada se condice con la del resto de las carreras, a diferencia de la menos utilizada, que se relaciona con el traspaso de conocimientos básicos, reflejadas en la siguiente pregunta: “Estructuro mi enseñanza en este curso para ayudar a los estudiantes a pasar las pruebas y/o exámenes”.

Según el objetivo específico que hacía referencia a la visión de los estudiantes con respecto a la forma en que los docentes abordan la enseñanza, podemos observar que los estudiantes declaran, en una mayor frecuencia, que los profesores tienden utilizar un enfoque centrado en el estudiante y su aprendizaje (Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante, CCCE). Por lo tanto, y tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que en general la visión de los docentes se condice con la de los estudiantes en relación a la enseñanza impartida. No obstante, dos de las categorías con mayor frecuencia, rol activo del estudiante y la relación horizontal entre docentes y alumnos, las cuales corresponden al enfoque de cambio conceptual centrado en el estudiante, pertenecen en su mayoría a las carreras de Fonoaudiología y Contabilidad, mientras que en Psicología se destaca la categoría de transmisión de información

(correspondiente a la metacategoría TICP, Transmisión de información/Estrategia centrada en el profesor). En esta categoría, la carrera de Psicología obtuvo 23 frecuencias de un total de 35 correspondiente al total de la muestra. Por lo tanto, en base a lo anterior, podemos mencionar que sólo en la carrera de Psicología no hubo una concordancia entre la mirada de los estudiantes y la de los docentes en relación a la enseñanza entregada.

Esta disonancia podría ser explicada debido que los estudiantes perciben que las clases tienden a ser, en su mayoría, de transmisión de información y, por lo tanto, no se observan como partícipes del proceso educativo. A pesar de ello, en algunas ocasiones los docentes establecen diálogos con los estudiantes, lo cual es destacado por ambas partes. Sin embargo, según estos últimos, los docentes tienen una propensión a posicionarse desde un rol experto, donde a pesar del diálogo establecido, terminan finalmente imponiendo su postura no considerando el punto de vista ni los conocimientos de los estudiantes (aunque existen excepciones según estos mismos relatan). Una cita que ejemplifica lo anterior es la siguiente: *“ella (se refiere a un profesor) te habla y podí tratar de debatirle un poco y va a llegar un momento en que te va a cortar y te va a imponer su verdad”*. Además, se percibe una carencia de vocación por parte de los docentes. En esta cita podemos dar cuenta de ello: *“son como funcionarios públicos (se refiere a los profesores) como que van hacer su pega y chao. Por eso pasa lo que decía la compañera, como que uno se acuerda de casos particulares, que son como los que son apasionados, les gusta, los que se ríen contigo, es porque están cómodos”*. A pesar de lo anterior, alumnos de segundo año participantes del *focus group* de Psicología, declaran que se hace necesario que el docente adquiera un rol de experto y genere un traspaso de información básica en las primeras etapas de formación, de manera de obtener un conocimiento base que más adelante les permita generar una mirada más crítica y reflexiva frente a los contenidos de la disciplina.

Con respecto a las categorías de menor frecuencia en el total de la muestra, se puede afirmar que éstas pertenecen en su totalidad a la carrera de Psicología. Las categorías con menor frecuencia son: Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional, mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo y falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida. Estas dos últimas, dan cuenta de que la visión de los estudiantes con respecto a sus docentes tiende más a un enfoque centrado en el profesor, lo que reafirma lo mencionado anteriormente, donde no se considera mayormente su opinión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto mismo, se contrapone con lo visualizado en las otras dos carreras, Fonoaudiología y Contabilidad, donde según las frecuencias obtenidas en la tercera metacategoría, *factores que intervienen en la enseñanza*, los docentes tienden a considerar más a los estudiantes en el proceso educativo. Las categorías con mayor frecuencia en este metacategoría son: relaciones de la comunidad educativa y metodologías diversas de evaluación. Aquí se destaca y valora por parte de los estudiantes, el establecimiento de una relación cercana con los profesores, donde la jerarquía no sea tan explícita, lo que en cierta medida condiciona el entusiasmo de los estudiantes por aprender. Lo anteriormente mencionado, da cuenta de otro objetivo específico planteado en un comienzo, el cual hacía referencia a describir los distintos factores que intervienen tanto positiva y negativamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En general en las tres carreras, se valora la vocación del docente como un requisito importante para un buen desarrollo de las clases, y en consecuencia, para lograr un mejor aprendizaje. Además, se valora en los docentes la tendencia a utilizar un enfoque centrado en el estudiante, debido a que este posibilita que los alumnos sean partícipes de su proceso educativo, alcanzando de esta manera, un aprendizaje más profundo de los contenidos. Esto se vincula con lo planteado por Trigwell, Prosser y Waterhouse (1997), los cuales postulan que cuando los docentes enseñan con un enfoque centrado en el aprendizaje, los estudiantes muestran una tendencia a abordar el estudio de forma más profunda y a obtener mejores resultados académicos.

Tomando en cuenta todo lo anterior, en relación a los resultados de la investigación y las tendencias observadas con respecto los enfoques de enseñanza en cada caso, se pueden presentar algunas conclusiones en relación a la literatura existente y los enfoques de enseñanza en educación superior esperados. Así pues, existen ciertas expectativas que provienen de la revisión bibliográfica, como por ejemplo, la relación que existe entre las ciencias sociales y de las ciencias duras aplicadas respecto de los enfoques predominantes esperados en cada una. Por una parte, las ciencias biomédicas son relacionadas con metodologías de enseñanza más bien tradicionales, a diferencia de las carreras de las ciencias sociales (Centeno et al., 2005 en González, y Montenegro, 2013). Esta propensión contrasta con los resultados arrojados en la presente investigación, donde la tendencia fue opuesta a lo esperado, dando como resultado en el caso de la carrera de Fonoaudiología y en la carrera de Contabilidad (como representantes del enfoque biomédico y ciencias duras aplicadas, respectivamente), una predominancia de un

enfoque más bien centrado en el estudiante (CCCE). En caso de la carrera ligada a las ciencias sociales, Psicología, los estudiantes dieron cuenta de un enfoque de sus docentes más bien centrado en el contenido (TICP), pese a que, en el inventario los docentes manifestaron abordar la enseñanza desde un enfoque centrado en el estudiante. Sin embargo, en este caso tan particular, el contexto donde se realiza la enseñanza aparece como un factor que explicaría lo encontrado. Según lo arrojado por el análisis de contenido, la categoría *“Relación de la comunidad educativa: Se describe una relación afectiva y de apoyo entre docentes y estudiantes, entre pares y entre toda la comunidad educativa, ésta situación favorece el aprendizaje”*, aparece como relevante en las carreras (Fonoaudiología y Contabilidad) donde alumnos y docentes manifestaron un enfoque centrado en el estudiante. En el caso contabilidad hubo nueve citas, y ocho en la carrera de Fonoaudiología, a diferencia de Psicología donde no hubo citas para esta categoría. En este sentido, estos hallazgos permitirían hipotetizar que los enfoques de enseñanza serían de carácter Fenomenográfico, es decir, que el enfoque de enseñanza no dependería a priori de los profesores, sino que se estaría influenciado por el contexto de la enseñanza. *“Los autores que adoptan un enfoque Fenomenográfico las conciben afectadas por el contexto: el mismo profesor puede abordar su docencia centrándose en el aprendizaje o el contenido dependiendo, por ejemplo, al número de estudiantes”* (Trigwell & Prosser, 2004 en González, y Montenegro, 2013).

Cabe destacar que los datos expuestos a raíz de esta investigación son muy valiosos desde el punto de vista de la investigación en educación superior, como también para los establecimientos de educación superior focalizados en el desarrollo de una educación de calidad. Esto debido a que la información recabada, respecto de los enfoques de enseñanza y la relación que tiene esto con la percepción de sus estudiantes, puede ser relevante para generar precedentes para la elaboración de metodologías de evaluación docente, siendo más efectivas que las existentes, sobre todo considerando que este es un aspecto importante a mejorar tanto en la universidad donde hemos enfocado la investigación como en las universidades chilenas en general. Al mismo tiempo, investigaciones como esta pueden permitir generar políticas de mejora en educación, haciendo partícipe al alumnado y entendiendo los enfoques de enseñanza con un fuerte carácter relacional- fenomenográfico, como pudimos observar en los resultados. El carácter relacional de los enfoques de enseñanza, permitirá pensar en la elaboración de pautas de mejora a nivel de cada carrera, entendiendo que los elementos contextuales varían de una escuela

o sede a otra, centrándose en los aspectos relevantes y propios del contexto atendido. De esta manera, se puede focalizar en ciertas áreas, como lo visto en la carrera de Psicología, donde se detectaron ciertas variables importantes a tomar en consideración. Además, investigaciones en esta misma línea permitirían elaborar nuevos enfoques modificando las mallas curriculares existentes, consideradas como inflexibles y con métodos de enseñanza anticuados, según el informe OCDE (2009). Por esto mismo, es que deben generarse más investigaciones de este tipo con el fin de que progresivamente se vaya construyendo una mejor educación universitaria, ya que, como plantea Ramsden (2003) en González y Montenegro (2013), realizar investigaciones sobre la docencia universitaria es un elemento clave para lograr aprendizajes de calidad.

En síntesis, al parecer la adopción de un enfoque u otro por parte de los docentes no es una característica intrínseca ni estable. Por una parte, en un docente pueden coexistir tendencias similares hacia ambos enfoques, como a la vez, el proceso de enseñanza se encuentra mediado por otros factores, tales como cantidad de alumnos o los vínculos de cercanía establecidos entre docentes y estudiantes. Este último aspecto, el cual es mencionado por los alumnos como un factor relevante en su enseñanza, tiene un asidero teórico dado que hay evidencia relacionada con que el enfoque de aprendizaje de los estudiantes está en función de la predisposición del alumno, la forma de la enseñanza y la naturaleza del entorno de enseñanza y aprendizaje (Kember & Kwan, 2000).

Si bien es posible establecer tendencias basados en los porcentajes de respuestas correspondientes a las escalas CCCE y TICP, estas deben mirarse con cautela dada la potencia del estudio y el número de la muestra, considerando esto para futuras investigaciones. No obstante, este estudio deja un precedente que permite establecer importantes orientaciones para las prácticas académicas en educación superior, detectando las que deben de mantenerse, como las necesarias de modificar, todo esto en pos de la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje relevante y significativo, adecuado a las necesidades y características de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

7.1 Limitaciones y proyecciones

Se presentaron obstáculos en distintos aspectos que dificultaron el progreso de nuestra investigación de acuerdo a los tiempos que teníamos estipulados a priori. Por parte de los investigadores, se evidenció una falta de organización de los tiempos destinados a cada tarea, lo que provocó tardanza en el desarrollo de este proceso.

Sin embargo, de igual forma se evidenciaron factores externos que problematizaron la recolección de datos de esta investigación, en la que surgieron aplazamientos debido a la tardanza en la respuesta de los centros de estudio participantes respecto a su colaboración en este estudio.

Por otro lado, la lenta respuesta de los participantes, docentes y estudiantes, que colaboraban con esta iniciativa, provocó dificultad en la investigación, esto tanto en responder los cuestionarios por parte de los docentes, como el confirmar la asistencia a *focus groups* por parte de los estudiantes, esto a pesar de los esfuerzos por utilizar distintos medios para la obtención de datos. Debido a estos inconvenientes, la investigación se prolongó y se decidió reformular el número de muestra a utilizar.

Esto a su vez nos trajo otro tipo de conjeturas, ya que si bien en un principio la respuesta fue más bien lenta, finalmente la muestra obtenida no llegó a los “N” deseados, sino que sólo a los necesarios para poder realizar el estudio. Esto probablemente se podría explicar por una falta de interés por parte de los profesores en investigaciones de este tipo, ya sea por escasez de tiempo o por algún otro motivo.

En vista de los inconvenientes recién mencionados, no se obtuvo una muestra suficiente para encontrar diferencias significativas en los resultados, por lo tanto, es de gran importancia que se sigan elaborando investigaciones de este tipo, en lo posible ampliando la muestra, abarcando mayor cantidad de participantes y disciplinas estudiadas.

Otros aspectos interesantes a investigar posteriormente, son la incidencia de formación académica de los profesores en sus estilos de enseñanza, si existe un enfoque predominante u

otro según el sexo del docente, si varían los resultados comparando una institución estatal con una institución privada, entre otras.

Estas nuevas investigaciones, podrían estar enfocadas a conocer la manera en que los estudiantes abordan su aprendizaje (superficial-profundo), utilizando un inventario válido y confiable con respectivos fines. De esta manera, se podría complementar las investigaciones realizadas sobre los enfoques de enseñanza detectados a partir del inventario ATI-R.

Particularmente para la carrera de Psicología, creemos pertinente que se generen nuevas instancias de retroalimentación de los estudiantes hacia los docentes. Como hemos visto en este estudio, una buena comunicación entre los distintos actores de la comunidad educativa, favorece el aprendizaje de los estudiantes. En la carrera de Fonoaudiología, los estudiantes enfatizaron en la importancia de la “Vocación”, “Relación horizontal entre docente-estudiante”, en general, sobre la dinámica relacional positiva en la que se desenvuelve dicha comunidad educativa, considerándolo factores fundamentales para un aprendizaje profundo. Por el contrario, en la escuela de Psicología, los estudiantes destacan los aspectos negativos de estos factores, dejando en evidencia la necesidad de una reflexión profunda en este ámbito. De esta forma, generar un trabajo en conjunto los alumnos y profesores, en pos de una enseñanza donde se incluyan, no sólo la entrega de conocimiento para una formación profesional, sino que también la formación de una persona integral que contribuya a la construcción de una mejor sociedad.

8. REFERENCIAS

Almenara, J., & Loscertales, F. (2002). Elaboración de un Sistema Categorial de Análisis de Contenido para Analizar la Imagen del Profesor y la Enseñanza en la Prensa, 1-25.

Álvarez C., & San Fabián M. (2012). La elección del estudio de caso en Investigación Cualitativa. *Gazeta de Antropología* [en línea] n° 28. [Fecha de consulta: 7 julio 2014] Disponible en http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

Barragán, R., Salman, T., Ayllón, V., Sanjinés, J., Langer, E., Córdova, J. (2001). Guía para la Formulación y Ejecución de Proyectos de Investigación. La Paz: Serie PIEB formación.

Becher, Tony (1989). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas, Biblioteca de educación, España.

Centro interuniversitario de desarrollo, CINDA, Grupo operativo de universidades chilenas, Fondo de desarrollo institucional, MINEDUC. (2007). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. Santiago de Chile.: Autor.

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (12 de Junio de 2014). Recuperado el 15 de junio de 2014, de <http://www.consejodirectores.cl/web/index.php>

González, C., & Montenegro, H. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario “Enfoques de Docencia Universitaria” (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios Pedagógicos*, 213-230.

González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I., & Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Scielo* , 21-49.

González, C. (2011). Ampliar las investigaciones sobre "concepciones de la enseñanza": los aspectos comunes y las diferencias de las últimas investigaciones. *Teaching in Higher Education*, 65-80.

González, L. E., & Espinoza, O. (2008). Calidad de la Educación Superior: Conceptos y Modelos. *CSE*, 247-276.

Guba E., G. (1981). Cap. 7: Criterios de credibilidad en la investigación naturista. *Informe anual ERIC/ECTJ*, 148-164.

Guzmán V., C. (2013). Los marcos del desafío para entender las prácticas en la educación superior: ¿El fin o el comienzo? *HipatiaPress*, 67-69.

Hernández, A., & Reyes, P. (2008). El Estudio de Caso en el contexto de la Crisis de la Modernidad. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* [en línea] n° 32, pp. 70-89. [Fecha de consulta: 7 julio 2014] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10103201>

Kember, D., & Kwan, K.-p. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* , 469-490.

Lindblom-Ylännea, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 285-298.

Marín, A., & Noboa, A. (2013). Conocer lo Social: Estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos. Madrid.

Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. Universidad de Chile, Santiago.

Ministerio de educación, cultura y deporte de España (2003) La formación del profesorado universitario, *Revista de Educación*, 104 – 106.

Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). Concepciones de profesores universitarios sobre la buena enseñanza en unidades de educación de alta calidad. *Estudios en Evaluación Educativa*, 355-370.

Pérez, G. (1994) Cap.2: La investigación cualitativa: orígenes y desarrollo. *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*.

Salgado, A., C. (2007) Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liber. v.13 n.13*

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: *McGraw-Hill Interamericana*.

Sepúlveda, C. (2011). Crisis de la educación superior chilena. *Revista chilena de pediatría*.

Stake, R. (2007). Investigación con estudio de caso. Madrid: Editorial Morata.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1997). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 57-70.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, vol. 16, n. 4, 409-424.

Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic Pedagogy and a Revised "Approaches to Teaching Inventory". *Higher Education Research and Development*, vol. 24, n. 4, 349-360.

9. ANEXOS

9.1 Cuestionario sobre enfoques de docencia Universitaria

INVENTARIO SOBRE ENFOQUES DE DOCENCIA UNIVERSITARIA

Este Inventario está diseñado para explorar las características de la docencia universitaria en un contexto específico de enseñanza (por ejemplo un curso en particular o una asignatura concreta). Esto puede significar que las respuestas a estas preguntas en un contexto pueden ser diferentes a las que usted daría si pensara en un curso distinto. Por esto, le pedimos que nos diga el curso en que usted se basará para responder el Inventario. Además, se solicita que conteste basándose SOLO en ese curso en particular.

Por favor, indique Materia/Curso de sus respuestas _____

Carrera en que se imparte _____

Para cada pregunta por favor marque con un círculo uno de los números (1-5). El número indica las siguientes respuestas:

- 1 - Este ítem **rara vez o nunca** me sucede en este curso.
- 2 - Este ítem **a veces** me sucede en este curso.
- 3 - Este ítem me ocurre **la mitad de las veces** en este curso.
- 4 - Este ítem **frecuentemente** me sucede en este curso.
- 5 - Este ítem **casi siempre o siempre** me sucede en este curso.

Por favor responder cada pregunta. No use mucho tiempo en pensar sobre cada una de ellas: su Primera reacción probablemente sea la mejor.

		Rar a vez				Casi siempre
1	En este curso los estudiantes deben orientarse a estudiar lo que yo les enseño.	1	2	3	4	5
2	Es importante que los contenidos de este curso sean descritos en su totalidad en función de objetivos específicos asociados a la evaluación formal.	1	2	3	4	5
3	En este curso, cuando interactúo con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando.	1	2	3	4	5
4	Es importante presentar a los estudiantes muchos datos e información para que ellos sepan qué es lo que deben aprender en este curso.	1	2	3	4	5
5	En este curso dedico algún tiempo de la enseñanza para que los estudiantes puedan discutir, entre ellos mismos, conceptos claves e ideas.	1	2	3	4	5
6	En este curso me concentro en entregar contenidos que podrían estar disponibles en libros y textos claves.	1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5

	Estimulo a los estudiantes reestructurar sus conocimientos previos en términos de una nueva forma de pensar sobre el contenido que estamos tratando.					
8	Provoco deliberadamente debate y discusiones en las clases de este curso.	1	2	3	4	5
9	Estructuro mi enseñanza en este curso para ayudar a los estudiantes a aprobar las pruebas y/o exámenes.	1	2	3	4	5
10	Creo que una razón importante para hacer clases es que los estudiantes desarrollen buenos apuntes.	1	2	3	4	5
11	En este curso entrego a los estudiantes el contenido necesario para aprobar pruebas y/o exámenes.	1	2	3	4	5
12	Debo saber la respuesta de cualquier pregunta que los estudiantes me hagan durante este curso.	1	2	3	4	5
13	En este curso los estudiantes tienen oportunidades para discutir cómo va cambiando su comprensión sobre los contenidos que estamos analizando.	1	2	3	4	5
14	En este curso es mejor para los estudiantes que generen sus propios apuntes en vez de copiar los míos.	1	2	3	4	5
15	Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los estudiantes.	1	2	3	4	5
16	En este curso, mi enseñanza se enfoca en hacer buenas presentaciones del contenido que estamos abordando a los estudiantes.	1	2	3	4	5
17	Enfoco la enseñanza como una ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas formas de pensar sobre los contenidos del curso.	1	2	3	4	5
18	En la enseñanza de esta asignatura es importante para mí monitorear cambios en la comprensión de los tópicos que estamos viendo.	1	2	3	4	5
19	En este curso mi docencia se enfoca a entregar a los estudiantes mi comprensión del contenido.	1	2	3	4	5
20	La docencia en este curso debe ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión del contenido tratado.	1	2	3	4	5
21	La docencia en esta asignatura debe incluir ayuda a los estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
22	Presento material para que los estudiantes construyan una base de información sobre los contenidos del curso.	1	2	3	4	5

9.2 Pautas de preguntas de orientación de focus group y entrevistas

1. ¿Cómo describirías la forma de enseñar de tus profesores?
2. ¿Qué métodos, recursos, técnicas, habilidades, etc. utiliza para enseñar?
3. ¿Cómo es la participación de los estudiantes en el desarrollo de sus clases?
4. ¿Tu profesores tienden a desarrollar diálogos con los estudiantes en el aula de clases en torno a lo expuesto?
5. ¿Cómo presenta y/o enseña los contenidos comúnmente?
6. ¿consideras que la enseñanza que se entrega es de carácter más bien expositivo o de carácter reflexivo?
7. ¿Cómo consideras que aprendes? ¿Por qué? en qué lo notas?

9.3 Afiche tipo de difusión para focus group

¿Cómo describirías la forma de enseñar
de tu profesor?

Comparte tu experiencia en un *focus group* junto con compañeros de otros niveles...
¡Participa!

Tu opinión es la que cuenta!!

- ✓ ¿Cuándo? :
- ✓ ¿Dónde? :
- ✓ Confirmación :



*Investigación
sobre
Enfoques de
docencia en
Educación
Superior*

9.4 Consentimiento informado profesores

Consentimiento Informado

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Enfoques de enseñanza de profesores universitarios y la visión de sus estudiantes: Un estudio de caso” a cargo de los investigadores Paulette Mankoch, Maite Contreras, Ciro Cádiz y Pamela Albornoz, estudiantes de 5to año de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso y supervisado por la Dra. Carolina Guzmán Valenzuela. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

El propósito general de estudio es conocer los enfoques de docencia que predominan en los profesores de carreras del área de las ciencias sociales y del área de ciencias tradicionales de una universidad regional estatal de Chile y dar cuenta si se presentan diferencias en estos enfoques según la disciplina en la que se desarrolle el académico, contrastando los resultados anteriores con la percepción que poseen los estudiantes acerca del enfoque de enseñanza utilizado por el profesor. Los resultados de este estudio permitirán conocer los enfoques utilizados por los docentes proponiendo lineamientos para la mejora de las prácticas de enseñanza, y por lo mismo se espera que las conclusiones de la investigación favorezcan el perfeccionamiento de las evaluaciones docentes y la creación o perfeccionamiento de programas de desarrollo académico, ampliando si es necesario, los enfoques de enseñanza con la intención de mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Al participar en esta investigación se le solicitará que responda un “inventario de enfoques de docencia universitaria” desarrollado por Trigwell y Prosser en el año 1996, el cual ha sido revisado en varias ocasiones para entregar mayor consistencia en su validez y confiabilidad, siendo la última versión desarrollada el 2005 esta versión fue traducida y adaptada al español por Carlos González y Helena Montenegro en el año 2013. el presente cuestionario consta de 22 ítems, donde se le preguntará acerca de las características que presenta al realizar docencia universitaria basándose en un contexto específico, procedimiento no debiera tomar más de 25 minutos.

Aún cuando no obtendrá beneficios directos participando en este estudio, los resultados obtenidos en esta investigación favorecerán el desarrollo de investigaciones que

permitan conocer y explorar cómo se desarrolla la enseñanza por parte de los profesores universitarios en Chile, sobre todo debido a que en nuestro país las investigaciones en este ámbito son bastante escasas.

Se le ha pedido participar en esta actividad de forma voluntaria. Tiene el derecho a abandonar el estudio sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para usted. Toda la información generada será confidencial, para lo cual sus respuestas serán identificadas por la asignatura en la que se desempeña y su nombre será opcional pudiendo quedar en el anonimato. Además, la información será discutida en privado y no será conocida por personas ajenas a esta investigación.

Los resultados de la investigación se darán a conocer a las carreras participantes y podrán ser divulgados en publicaciones de tipo científica y/o académicas siempre preservando la identidad del participante. Si tiene preguntas respecto a esta investigación, puede contactarse con los investigadores Paulette Mankoch, Maite Contreras, Ciro Cádiz y Pamela Albornoz, fono 94685476.

Declaro que he leído el presente documento, se me ha explicado en qué consiste el estudio y mi participación en el mismo, he tenido la posibilidad de aclarar mis dudas y tomo libremente la decisión de participar en el estudio.

Firma

Valparaíso, octubre 2014.

9.5 Consentimiento informado alumnos

Consentimiento Informado

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Enfoques de enseñanza de docentes de educación superior y la visión de sus estudiantes: Un estudio de caso” a cargo de los investigadores Paulette Mankoch, Maite Contreras, Ciro Cádiz y Pamela Albornoz, estudiantes de 5to año de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso y

supervisado por la Dra. Carolina Guzmán Valenzuela. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

El propósito general de estudio es conocer los enfoques de docencia que predominan en los profesores de carreras del área de las ciencias sociales y del área de ciencias tradicionales de una universidad regional estatal de Chile y dar cuenta si se presentan diferencias en estos enfoques según la disciplina en la que se desarrolle el académico, contrastando los resultados anteriores con la percepción que poseen los estudiantes acerca del enfoque de enseñanza utilizado por el profesor. Los resultados de este estudio permitirán conocer los enfoques utilizados por los docentes proponiendo lineamientos para la mejora de las prácticas de enseñanza, y por lo mismo se espera que las conclusiones de la investigación retroalimenten las evaluaciones docentes y promuevan la creación o perfeccionamiento de programas de desarrollo académico, ampliando si es necesario, los enfoques de enseñanza con la intención de mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Al participar en esta investigación se le solicitará que participe de una entrevista individual, donde se les preguntará sobre las características que presentan los docentes de su carrera, esto no durará más de 25 minutos.

Aún cuando no obtendrá beneficios directos participando en este estudio, los resultados obtenidos en esta investigación favorecerán el desarrollo de investigaciones que permitan conocer y explorar cómo se desarrolla la enseñanza por parte de los profesores universitarios en Chile, sobre todo debido a que en nuestro país las investigaciones en este ámbito son bastante escasas.

Se le ha pedido participar en esta actividad de forma voluntaria. Tiene el derecho a cancelar su participación en la entrevista, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para usted.

Toda la información generada será grabada en audio pero se resguardará la confidencialidad de los participantes, para lo cual sus respuestas serán identificadas por la carrera que estudia y el ramo al que refiere. Además, la información será discutida en privado y no será conocida por personas ajenas a esta investigación.

Los resultados de la investigación se darán a conocer a las carreras participantes y podrán ser divulgados en publicaciones de tipo científica y/o académicas siempre preservando la identidad del participante.

Si tiene preguntas respecto a esta investigación, puede contactarse con los investigadores Paulette Mankoch, Maite Contreras, Ciro Cádiz y Pamela Albornoz, fono 94685476.

Declaro que he leído el presente documento, se me ha explicado en qué consiste el estudio y mi participación en el mismo, he tenido la posibilidad de aclarar mis dudas y tomo libremente la decisión de participar en el estudio.

Firma

Valparaíso, diciembre 2014.

9.6 Transcripción de focus group realizado a la carrera de Psicología

“Cabe destacar que fueron suprimidos los nombres de personas, lugares, instituciones, etc. Protegiendo la identidad decada uno de los participantes y de dichos lugares mencionados.”

M = Moderadores

P de 5to = Participantes de quinto año

P de 4to = Participantes de cuarto año

P de 3ro = Participantes de tercer año

P de 2do = Participantes de segundo año

M: Pueden decir sus nombres y el curso y edad para conocernos

P: *(Presentación de participantes con nombre y edad)*

P de 5to

P de 2do

P de 2do

P de 4to

P de 3ro

P de 4to

P de 5to

(Entrega de consentimiento y explicación, min 4)

M: ¿Cómo ustedes describirían la forma de enseñar de sus profesores?

P de 4to: ¿En una palabra?

P: (*Risas de los demás participantes*)

P de 4to: ¿La modalidad del focus es que ustedes van tiran la pregunta y nosotros divagamos?

M: Vamos a hacer distintas preguntas, primero es si alguien quiere opinar.

P de 2do: Una pregunta, sobre las clases o las evaluaciones.

M: todo, todo lo que implique la forma de enseñar.

P de 3ro: vamos a pelar, saquemos el tejido.

P de 4to: para mí como que he encontrado como el punto en común de todos los profesores es que es demasiado unidireccional, como de ellos entregando... siempre igual tienen como una crítica, de que no se po el profesor (*Menciona nombre de un profesor*) siempre cuestiona la forma del auditorio, pero nunca nos ha sentado igual en círculo, entonces es como un doble discurso igual.

P de 5to: yo creo que a mí también me ha pasado lo mismo, pero hasta 4 porque ahora en 5to estoy con el profe (*Menciona nombre de un profesor*) y somos 7 personas en la sala y nos sentamos en el suelo en círculo no tenemos evaluación, hacemos autoevaluación, las tareas las pusimos nosotros en el taller en el fondo él nos pasaba el taller con su conocimiento y nosotros hacíamos lo que queríamos y resulto súper bien y todos muy contentos.

P de 4to: sí, que bueno.

P de 5to: sí, pero yo creo que igual para que se diera eso, había que haber varias cosas, primero éramos muy poquitos, y ya no necesitábamos como que el conocimiento entrará así como “pash” porque ya era como discutir y criticar todo lo que ya sabíamos, entonces yo creo que, por ejemplo eso en primero con los 60 ingresados que recién estamos empezando a leer las cuestiones no se hubiese podido dar.

P de 4to: es como el dilema igual de la educación, de un profesor para 40 niños.

P de 3ro: pero yo me acuerdo que la (*Menciona nombre de un profesor*), a mi e todo en primero con ella, y la (*Menciona nombre de un profesor*) te hacia participar así porque si

no más po , ósea participábamos todos y uno tenía que salir adelante y si uno estaba pololeando te leseaba y era como así ya nadie se salvaba po, y lo lograba po y ella era la que se movía por la sala, y me acuerdo que se sentaba en diferentes lugares de la sala, incluso a veces hasta se sentaba con uno al lado y conversaba un rato... entonces yo creo que como que el profe es el que tienen que hacer el cambio digamos.

P de 2do: si, pero igual por ejemplo nosotros que tenemos como el recuerdo más fresco porque los tuvimos el año pasado o clases hace poco, bueno en enero tuvimos clases con él,

P de 5to: ¿con (*Menciona nombre de un profesor*)?

P de 2do: Si, con los dos, con (*Menciona nombre de un profesor*) como que era necesario que la información entrara y entrara y entrara, porque con poco y nada conocimiento de psicología que uno tiene como mechón, uno necesita eso. En 4to ya podí manejar los diferentes temas y participar un poco más con lo que tienes de información, pero con (*Menciona nombre de un profesor*) las clases eran como muy blah, porque ella como que llegaba y decía ya “qué piensan ustedes de esto” y es como “eh no sé”, como que no podí participar tan bien porque no dominai el tema, en cambio cuando ya teni como un conocimiento más adquirido como en 4° ya podí moverte participar un poco más.

P de 2do: Yo creo que los contenidos a medida que avanza en la carrera va cambiando hartito el interés, porque en primer año es todo muy teórico y no veí nada relacionado con la psicología a lo que tu entraste, onda veí como teórico, pura teoría y veí cuestiones que nunca pesaste que ibas a ver en la vida, que no tienen nada que ver con psicología, entonces no se po, por ejemplo el tema de (*Menciona una cátedra*), es como qué onda po.

P de 4to: pero cachay que ese es un punto súper importante porque por ejemplo ahora en 4to en el ramo de (*Menciona una cátedra*) uno se da cuenta que la gente no sabe leer filosofía y eso es porque en primero hay mala formación filosófica, bueno ¿ustedes tienen a (*Menciona nombre de un profesor*) o no? Ya po sáquenle el jugo porque nosotros tuvimos a (*Menciona nombre de un profesor*) y era como un picao a epistemólogo y en realidad era un (*Menciona un área*), y era malo malo y en 4° los cabros llegan en (*Menciona una cátedra*) y los cabros no cachan na y es pura filosofía, si en realidad la base de la psicología es pura filosofía.

P de 3ro: Y después si uno escoge (*Menciona un departamento*) y querí escoger un enfoque después pal taller y todo, teni que volver a primero así como saber de dónde viene todo,

igual eso influye caleta, yo me leí todos los textos en (*Menciona una cátedra*) pero (*Menciona nombre de un profesor*) era así como era terrible, yo de verdad no sabía cómo podía estar él ahí explicando porque era como que estaba pasando filosofía pero el reducía todo y al final no era.

P de 2do: Yo a lo que voy es que uno tiene a relacionar mucho el contenido con lo que ve el profe, entonces cuando uno entra recién como que, no se si no le gustan los contenidos, pero como que no le encuentra la gracia, no le encuentra el punto de relación con la psicología.

P de 2do: A mí me pasaba que como que no encajaba.

P de 5to: Uno hace las conexiones después po, en retrospectiva uno le toma cariño y dice ooh si, pero en el momento es que (*Garabato*) estoy haciendo.

P de 3ro: a nosotros (*Menciona nombre de un profesor*) nos pasó el (*Menciona un texto de cátedra*) me acuerdo y un texto na que ver, del año de la pera que era como en registro psicofísico del estímulo y eran puros números, gráficos.

P de 2do: Yo creo que nosotros tuvimos suerte como generación porque no nos hizo clases ni (*Menciona nombre de un profesor*), ni (*Menciona nombre de un profesor*), nos hizo (*Menciona nombre de un profesor*).

P de 5to: malditos

P: (*Risas generales*)

P de 2do: Entonces hemos tenido mucha suerte como generación, en ese sentido.

P de 4to: ¿y en (*Menciona un ramo*) les hace la (*Menciona nombre de un profesor*)?

P de 2do: nos hizo la (*Menciona nombre de un profesor*) en primero, ahora nos hace (*Menciona nombre de un profesor*) y bueno ahí nos caímos un poco pero...

P de 3ro: no es buen profe?

P de 2do: Es que el primer semestre sí, pero ahora esta medio desligado de la cátedra porque anda en otra.

P de 3ro: Él fue ayudante de la (*Menciona nombre de un profesor*).

P de 4to: ¿cómo se llamaba?

P de 3ro: (*Menciona a profesor*)

M: volviendo el tema que mencionaba (*participante*), del tema unidireccional. ¿Uds. que piensan acerca de eso, eso se da en la mayoría de los docentes o no?

P de 5to: yo pienso que se da en todos los docentes y aparte que es verticalista es una forma en que no nos consideran en casi nada de sus decisiones, y si tenemos que tomar decisiones igual tampoco estamos bien preparados, porque siempre quedamos muy la caga de que nadie se pone de acuerdo porque somos 100 locos que tenemos que decidir por cachay, entonces falta como comunicarnos mejor, pero en base a que quizás no estamos muy acostumbrados a serlo tampoco, a que seamos considerados.

P de 2do: Yo creo que en una primera etapa es necesario que sea así. ¿Por ejemplo en términos de decisiones como no sé quieren examen o no?, o ¿cuantas pruebas? Ya en eso es un poco más manejable y se puede participar, pero en términos de entregar información, yo personalmente siento que si alguien nos va a formar tiene que ser alguien que pueda formarme po, yo no puedo formarme sola como mechona, por ejemplo tendría que ser como por internet, algo open english y no po cachay vengo acá para que me entreguen información alguien que sepa.

P de 5to: es que sabí porque pasa eso, porque uno llega a primero y todos los profes te recalcan que tu no sabí nada de psicología cachay.

P de 2do: no es que yo me di cuenta sola cachay, entrando a (*Menciona una cátedra*) y que (*Menciona a profesor*) te diga, y ustedes saben que Hegel y Schopenhauer y no sé qué, y tú quienes son, es necesario que alguien te lo diga.

P de 5to: pero hay muchas otras cosas que tu sabí y nadie te las rescata.

P de 2do: a claro po, pero no sé.

P de 5to: podrían partir antes de tirarnos toda la cuestión que demos ideas, preguntarnos que sabemos y rescatamos y cuando nos sintamos importante, empezar a decirnos ya les falta saber esto también. Pero parten del disminuirte y después te dicen no si no eres tan malo, pero ya estoy así como...

P de 5to: eso es muy como que vení como en blanco cachay, y eso es imposible si al final llevamos cuantos años conversando y psicología es casi conversar.

P de 3ro: Es que ese es el problema como que los profesores acá, sobre todo en esta carrera, en esta escuela, porque yo estudie otra cuestión antes y no era así, era más piola, era como que tomaban en cuenta que uno era una persona y que en verdad uno no viene en blanco como decía el (*Menciona a otro participante*) y que en el fondo ellos pueden vincular. Este

bien, yo en primero no cachaba ni una, estaba súper pérdida, pero como que tienen que tomar en cuenta que uno igual viene de un contexto, uno igual trae vivencias.

Por último, tú misma historia te ha enseñado algo.

P de 3ro: Eso es como lo penca de acá po, que es como un ego, un súper ego del profe que es como el bacán así y yo creo que también puede ser porque los profes también son investigadores que hacen clases, no son profes, así como profes de corazón que yo pienso que tengo como simbólicamente en mi cabeza a (*Menciona a un profesor*) que es como que nació para eso.

P de 5to: es su objetivo o misión.

P de 4to: lo tiene en su disco duro.

P de 3ro: si el chip.

P: (*Risas generales*)

P de 2do: ¿(*Menciona a profesor*)?

P de 3ro: sí, y (*Menciona a profesor*) que igual es como que explica una (*garabato*) que están así como en la séptima galaxia y la explica así como con manzanitas.

P de 5to: te baja el concepto

P de 5to: si eso es importante, tener sentido de lo que estas aprendiendo porque o si no estay muy en las nubes, yo creo.

P de 4to: yo igual lo pongo con las profesoras (*Menciona un departamento*) que son como otra, tienen una concepción de la educación distinta, entonces son psicólogas pero también comprenden la educación y también los procesos de aprendizajes de la enseñanza y lo ponen en la práctica. Y es como que ahora me he estado enamorando un poco de la (*Menciona un departamento*), como encontrándole sentido a la ósea me gustaría que igual un (*Menciona un departamento*) hiciera clases de ese tipo, pero igual los profesores de (*Menciona un departamento*) son como más...

P de 3ro: pero (*Menciona a un profesor*) igual es como más,

P de 4to: No he tenido con (*Menciona a un profesor*)

P de 3ro: (*Menciona a un profesor*) es maravilloso

P de 4to: Y hoy la profe (*Menciona a profesor*) nos hizo la pregunta del millón, ¿Qué es lo que quieren que pase? Porque nunca lo había preguntado. Estábamos viendo de adulto

mayor, de las patologías y dijo que es lo que saben y que les gustaría que yo les pasara. Y como que nadie sabía, es que en nuestro curso con ella hay como feeling

M: ¿Y a alguien más le ha pasado algo así? ¿Algún profesor le ha planteado esa pregunta?

P de 5to: a mí sí, pero recién este año, que fue en el taller (*Nombre del taller*) con el profe (*Menciona a profesor*) que el llegó y nos dijo, les pongo el programa porque es la primera clase, pero este programa ustedes lo pueden modificar como quieran y de hecho nosotras hicimos la cuestión como muy no sé, nos mandó una actividad súper simple, que era buscar un paper y disertarlo que tenía que ver con el tema (*Nombre del taller*). Al final yo empecé y busque focos a través del dibujo, y llegué con lápices y hojas, les voy a mostrar el foco. Al día siguiente llegó otra amiga y dijo esto se hace en terapia y empezó a hacer cosas de terapia y así hicimos puras cosas y el profe dijo, yo no les pedí esto, pero me encanta así que háganlo no más.

P de 3ro: ¡Qué buena! A mí me pasó con (*Menciona a profesor*) y con (*Menciona a profesor*). Pero (*Menciona a profesor*) yo encuentro que es como el desorden, es que hay límites y no él me colapsa a mí. Es que él no es profe, yo como que siento que él está obligado haciendo clases porque necesita otros ingresos, porque en verdad no sabe explicar, no le gusta explicar, debería solo dedicarse a eso, él es brillante pero en verdad no... y el llegó este año así po, que quieren que veamos, pero no sabemos que es la (*Menciona una cátedra*) y fue como bueno yo les voy a decir algo y ustedes me dicen lo que ustedes piensan y veamos lo que quieren hacer. Y así fue dos semanas sin programa otra semana sin programa fue como dos meses sin programa, estaba colapsada, cuando ponga la prueba voy a morir. Y claro, dio unos textos pero tampoco los revisa en la clase y tuvimos que hacer unas actividades de dibujar que después no se enlazan en nada con lo que está pasando ahora, es súper al lote, a mí me colapsa. Pero (*Menciona a profesor*) lo hizo y no po, (*Menciona a profesor*) es súper ordenado...

P de 5to: por último tiene un objetivo de lo que está haciendo.

P de 3ro: sí, y lo bacán de él es que como que te incluye en la clase, te va preguntando a cada rato, ustedes conocen gente que tiene esto, que tiene no sé qué, si ustedes fueran terapeutas que harían, todo el rato vincula vínculo.

M: que otros profesores creen que hacen eso, que vincula a los alumnos en las clases, que los hace participar.

P de 4to: (*Menciona a profesor*), el profe (*Menciona a profesor*) hace las clases así. No tiene programa, pero igual se cacha que sabe pa donde va

P de 5to: si él tiene un objetivo que se alcanza a ver.

P de 4to: se intuye por su clase, y todas las clases las empieza preguntando ya que saben de esto, hablando de cosas.

M: ¿Y eso en la mayoría de sus profesores, creen que es una característica general?

P: mmm no... que triste

P de 5to: por eso son tan recordables las personas que lo hacen, porque uno se acuerda que son personas súper puntuales.

P de 2do: ¿(*Menciona a profesor*)? Dijiste ¿(*Menciona a profesor*)?

P de 2do: es que yo a (*Menciona a profesor*) lo amo

P de 2do: es que más que te incluya (*Menciona a profesor*) lo que hace es que te mantiene atento a la conversación, cuando dice estimados y estimadas, amigos y amigas, colegas y colegas... Como que te mantiene dentro.

P de 2do: es que no sé como por ejemplo cuando llego a las clases de (*Menciona a profesor*), bueno a casi todas las clases en realidad como que llego ya denme todo el conocimiento. Y a las clases de (*Menciona a profesor*) voy a escuchar todo el rato, hay muy pocas interrupciones porque él es así como Oh!! Porque sus clases son la (*Garabato*).

P de 5to: ¿Pero no será por la materia? ¿Qué tiene de distinto el que...?

P de 3ro: es que él tiene un manejo del lenguaje que es muy bueno.

P de 2do: no, es que sus clases, se mueve se sienta un rato, se para de nuevo, pasa pa allá y las manos.

P de 4to: es como un tema de atención entonces

P de 2do: si esta como con buena disposición.

P de 2do: aparte que también hay que aceptar que hay una relación con la materia igual po, la materia igual es influyente, la materia es buena, es interesante.

P de 4to: ¿Y en su curso cómo engancha la (*Menciona una cátedra*)? ¿O el curso se ve interesado?

P de 2do: vamos súper poco a las clases porque son los (*Menciona horario de cátedra*) y por lo general tenemos prueba de (*Menciona cátedra*) los (*Menciona horario de cátedra*).

Entonces vamos súper pocos, pero los que vamos estamos así embobados, vamos porque queremos ir.

P de 3ro: eso es súper importante porque (*Menciona a un profesor*) tiene todo un sistema de asistencia que es súper penca.

P de 4to: Además eso sí, la asistencia al odio.

P de 3ro: yo tuve una súper mala experiencia con (*Menciona a un profesor*) cuando me tocó, porque es como que él igual tiene esa pará, como que siento que es un tema político el de tratarte entre comillas como un igual, pero en el fondo igual tiene como esa pará así como de que yo soy súper.

P de 5to: es como un discurso pero no una práctica.

P de 4to: si po, te habla de Foucault y de la relación de poder y te mira para abajo.

P de 3ro: entonces yo me acuerdo que le hice así como una crítica súper brigada, así como algo que estaba hablando y pensó que yo no lo había entendido y me lo explicó de nuevo. Así que volví a levantar la mano y le volví a decir que no era eso que estaba criticando algo que me estaba diciendo y se ofendió. Y pasó un año, y después de ese año lo hablé con él, y fue como no en verdad pensé que Ud. no había entendido y ahí le dije que así como que se había equivocado y que no podía hacer eso con un estudiante. Pero no así como odio a (*Menciona a un profesor*) no, a mí me encanta (*Menciona a un profesor*), pero es como que el mismo no se había dado cuenta de que eso está mal po.

P de 2do: nosotros no hemos tenido ninguna, nada así.

P de 2do: igual uno puede tener una visión positiva o negativa, si hay de todo, si no hay problema con eso.

M: chiquillos y hablaban de que era un tema más unidireccional, pero generalmente me pueden contar como presentan los contenidos los profesores, que recursos utilizan o alguna técnica.

P de 5to: expositivo todo el rato, diapositivas, textos pa tu casa.

P de 3ro: de repente videos, (*Menciona a un profesor*) muestra ene videos.

P de 5to: pero sigue siendo exposición.

P de 2do: es que son pocas las cosas que podí realizar como actividades prácticas en psicología. Por ejemplo la otra vez (*Menciona a un profesor*) nos hizo hacer sacar, para el tema solución de problemas, y nos daba una tarea.

P de 2do: nos amarraba dos hilos cruzados y había que salirse de la cuestión sin romper ni sacarse el hilo. Y eso fue como lo más didáctico, como de pararse y hacer algo.

P de 2do: esas cosas son entretenidas, tal vez como introducción al tema estuvo súper bien. Pero más allá no podí hacer nada más po.

P de 4to: eso igual como que crítico que no hay, hay poca implementación, no hay como salas equipadas para... esta creo que es la única que tiene colores.

P de 5to: y no las usan (*Risas*)

P de 4to: igual es cara la carrera, como para mi crítica eterna es la calidad de los profes y la estructura, parece pre U esto, mi hermana también dijo y este pre u ¿? Y es como ay si es lo único que tengo.

P de 4to: tienen hasta hojas ya rayadas los niños, si po no tienen nada nuevo, nada bonito.

P de 5to: es que a lo mejor eso influye también en la motivación de nosotros tanto como de los profesores también po, quizás lamentablemente todos nos vemos en este espacio que es terriblemente feo, que hace que los profes digan ya les voy a pasar unas diapos, unos textos para la casa y chao no más po, la prueba es el 30 de no sé cuándo y listo.

P de 2do: ósea igual lo que crítico así harto es que lo profes son muy repetitivos en lo que es su propio material, onda he visto profes que hace cinco años están pasando la misma diapo, pero es la misma, onda ni siquiera cambian la imagen o un error.

P de 4to: ese era (*Menciona nombre de un profesor*), era así de los años 90 la (*Garabato*).

P de 3ro: y (*Menciona nombre de un profesor*) sacaba cosas de Wikipedia te acordai.

P de 2do: incluso de repente uno con las mismas guías que uno se consigue es lo mismo, entonces no hay una actualización constante de su propio material.

P de 5to: o se citan a sí mismos, (*Menciona nombre de un profesor*), (*Menciona nombre de un profesor*).

P de 4to: son súper autorreferente.

P de 4to: entonces eso igual hace que el conocimiento siempre se quede así y no avanza en nada.

P de 5to: una vez (*Menciona nombre de un profesor*) nos hizo una prueba de su tesis

P de 2do: son pocos, igual no son todos, que actualizan su conocimiento y hacen investigación.

P de 2do: por ejemplo (*Menciona nombre de un profesor*) que llegó este año a hacernos clase, los paper que nos mandaba eran como del 2009 para arriba. En cambio no se po (*Menciona nombre de un profesor*) 1980 y algo.

P de 4to: igual de repente es importante que el año no signifique como calidad o conocimiento.

P de 2do: pero igual po, eso significa que te está pasando la misma materia de hace millones de años cachay.

P de 2do: no demás po, pero es que si es algo como una investigación nueva, estás actualizándote, no es malo citar cuestiones del 70-80. Pero ya cuando estás hablando de maltrato infantil y deci no estas son las últimas estadísticas en chile y mostrar una cuestión del 60.

P de 3ro: no y las mismas teorías po, eso tiene caleta que ver con la calidad de los profesores.

P de 2do: ya cuando es repetitivo ya no, es que algo hay ahí.

P de 4to: por ejemplo en lo de los papers a mí me rescata el hecho, los profes que hemos nombrado, (*Menciona nombre de un profesor*), (*Menciona nombre de un profesor*), (*Menciona nombre de un profesor*), ellos casi no usan el paper para hacer la clase. (*Menciona nombre de un profesor*) si tu leí sus paper no entendí nada no hay materia, hay puras fotos de cosas y (*Garabato*) na que ver así. Porque hay que ir a su clase po, el no necesita el paper para hacer la clase, pero hay profes que si lo necesitan po. Y sin el paper no son nada y es solo leer leer leer.

P de 3ro: con (*Menciona nombre de un profesor*) tú no lo necesitas, tú no vas a la clase, te lees el paper y listo.

P de 4to: (*Menciona nombre de un profesor*) es la personificación del peor profesor.

P: Murmullos (*todos*)

P de 3ro: ahora que se fue (*Menciona nombre de un profesor*)

P de 4to: claro el quedo, fue el heredero de (*Menciona nombre de un profesor*)

P de 5to: ¿pero (*Menciona nombre de un profesor*) siempre fue así?

M: ¿pero por qué es el peor? ¿En qué sentido? ¿En términos más aterrizados? ¿Qué hace o que no hace?

P de 4to: nunca habla de las clases de la materia, habla de sí mismo, es autorreferente, cuenta su historia una y otra vez, más encima es misógino.

P de 4to: pela a los pacientes.

P de 5to: es irrespetuoso.

P de 5to: más allá de lo que enseña o no enseña le encanta hacer sentir mal a gente, humillar. Que te estresé, lo disfruta y un profe no puede tener eso, como le gusta ver sufrir a la gente.

P de 3ro: es como sexópata, tiene un problema.

P de 5to: y todos lo saben.

P de 2do: Yo creo que sí, si es que se puede rescatar algo, lo que me gusta de (*Menciona nombre de un profesor*), si es que se puede sacar algo, es que él está como abierto a llevar la clase más allá de la opinión que tu tengas, onda podi opinar en la clase y podi, él toma tu opinión y como que la trata de hacer que los demás participen en verdad, eso yo creo que no se le puede negar. Y podi como hablar del tema, no se po hablar de (a ver que hablábamos la otra vez que salió hartito) la adolescencia. Empezó a hablar del tema de la adolescencia y el tema de los papas, cuando los papas entran en conflicto entonces todo el curso se puso hablar y el provocó eso, esa como conversación entre nosotros mismos.

M: ¿y cómo lo provocó?

P de 2do: pidiendo opiniones.

P de 5to: ya pero es que ahí también hay un problema porque yo recuerdo cuando estaba ahí con (*Menciona nombre de un profesor*), y (*Menciona nombre de un profesor*) aparte de ponerte incomodo todo el rato e insultar (*Garabato*), o sea irrespetuoso, como que por ejemplo te dice a ti, ya tu habla, y eso es súper autoritario también po, esa no es una forma buena de iniciar una conversación.

P de 2do: es que eso ya no lo hace tanto, porque a nosotros siempre nos llegaban esos comentarios de que era así y las tallas. Y ahora ya no tira tallas, nada, nada, nada. Por ejemplo si decía, ya ella es maraca o no sé qué cosa, ya no lo hace. Yo creo que influye que siempre le critican lo mismo en las evaluaciones docentes, por ejemplo. Yo personalmente lo he hecho, y como que se centra mucho en lo que en la materia que quiere pasar pero de repente como que se va y se pone autorreferente cachay que se yo. Pero yo creo que influye también que ya muchas personas ya no van a sus clases, por lo mismo.

P de 5to: si eso siempre ha sido, yo no iba.

P de 2do: por ejemplo al principio del semestre íbamos hartos, después ya menos, y ahora vamos como 10 o menos. Creo que una vez le hizo clases a una sola persona.

P de 5to: que miedo.

P de 5to: que miedo estar sola en la clase con él.

P: *(Risitas generales)*

P de 4to: eso le pasa a la *(Menciona nombre de un profesor)*, si no hay quizá hay 5 en la sala.

M: chiquillos y con otros profesores han visto que se da este tema del diálogo con los estudiantes, conversan. ¿Cómo habías dicho que *(Menciona nombre de un profesor)* provocaba eso un poco y en otras cátedras?

P de 5to: *(Menciona nombre de un profesor)* creo que lo hace un poco

P de 3ro: *(Menciona nombre de un profesor)*, *(Menciona nombre de un profesor)* lo hacen.

P de 5to: ¿*(Menciona nombre de un profesor)*? Para mí *(Menciona nombre de un profesor)* era expositivo, te estudiabas las diapos.

M: ¿pero en su mayoría, si ustedes pudieran hablar de sus profes en su mayoría, generan diálogo?

P: No *(Todos)*

P de 3ro: son como funcionarios públicos como que van hacer su pega y chao.

P de 4to: ojalá termine lo más pronto posible.

P de 3ro: por eso pasa lo que decía la compañera, como que uno se acuerda de casos particulares, que son como los que son apasionados, les gusta, los que se ríen contigo, es porque están cómodos.

P de 5to: mira yo me acuerdo de una profe buena, que fue la *(Menciona nombre de un profesor)*, en primero que hacía *(Menciona una cátedra)*, no sé qué hacía.

P de 5to: ah la que hacía *(Menciona una cátedra)*.

P de 5to: la que se cayó. *(Murmullos)* ella era súper buena, a pesar de que sus diapos eran expositivas y bla bla bla, ella me acuerdo que tenía una amiga que estaba al lado mío y ella no entendía nada de *(Menciona una cátedra)* y la profe le explicaba todo el rato a ella, y le decía así ¿entendió ahora? y la *(Menciona a participante)* (oh se me olvidó no decir el

nombre) y mi compañera le decía si ahora sí. Ella como que se dedicaba a explicarle a ella que no entendía nada cachay, y me parecía bacán eso. Y todos íbamos, yo la amaba.

P de 2do: pero eso no es como la disposición a enseñar, así como a enseñarte si no entiendes o es como la participación que los profes hacen con los alumnos la clase.

M: la participación que ellos generan y también la disposición.

P de 4to: yo creo que en general todos ocupan esa herramienta pero poco, en algunos momentos de la clase, preguntaran ¿y qué piensan ustedes de esto? Como que de repente para introducir temas de materia. Pero claro la mayoría de las veces son como para hacer eso no más, introducir un tema y después ellos hablan.

P de 5to: por cumplir, es como por cumplir para no llegar y poner la diapo.

P de 5to: es que a veces se nota mucho que son como dos partes, como que tu opinai y ya empieza a hablar y no es como que diga ya esto es así.

P de 5to: por ejemplo con la (*Menciona nombre de un profesor*), la de (*Menciona un departamento*), ellas si lo aplicaban po, ellas nos hacían conversar todo el rato, nos hacía estar en grupo, ella si ligaba las cosas.

P de 4to: eso de (*Menciona un departamento*) (*Garabato*) es, yo me metí a (*Menciona un departamento*) y (*Menciona un departamento*) y en realidad la gente de (*Menciona un departamento*) habla puras (*Garabato*) bacanes, son clases co construidas, que pueden construir el conocimiento, (*Menciona un departamento*) todo es directo directo, casi ni opinai.

P de 5to: porque está el modelo médico.

P de 4to: si ahí está el meollo de todo el asunto, como la idea de ser doctores. Como tratarte de paciente, de alumno, como una disposición de poder.

P de 5to: la misma jerarquía.

P de 2do: pero yo creo que como los que están más avanzados en los cursos pueden cambiar eso, yo siento que a medida que uno adquiere más conocimiento puede dar muchas más opiniones fundamentadas.

P de 3ro: es que ese es el problema, como que ellos te hacen sentir que tú necesitas conocimientos para tener el derecho de hablar, de opinar.

P de 2do: es que igual por eso po, porque están en cursos más avanzados, lo que decía ella con (*Menciona nombre de un profesor*) que era una relación como más...

P de 4to: es que (*Menciona nombre de un profesor*) es buena onda, él es (*Menciona una cátedra*) de verdad po, la (*Menciona nombre de un profesor*) dice que es (*Menciona una cátedra*), pero no es (*Menciona una cátedra*), ella te habla y podi tratar de debatirle un poco y va a llegar un momento en que te va a cortar y te va a imponer su verdad, porque así es el modelo médico, y ese es el modelo clínico que sigue la universidad y en realidad en fatal. (*Menciona nombre de un profesor*), (*Menciona nombre de un profesor*), son como algunos que resaltan de lo clínico.

P de 3ro: pero por ejemplo no sé, la profe (*Menciona nombre de un profesor*) ella igual tiene un estilo súper.

P de 4to: pero es que ella es de la (*Menciona una institución*) po, estamos hablando de años luz.

P de 4to: ah sí, la (*Menciona nombre de un profesor*), la profe cualitativa.

P de 3ro: ella es súper seca, ella es bacán po. Y la profe (*Menciona nombre de un profesor*) de (*Menciona una cátedra*) también.

P de 3ro: el otro día hablábamos con una compañera que ellas son secas de verdad, así como secas de que viven publicando, la profe (*Menciona un profesor*) guía un doctorado en la (*Menciona institución*) y en ningún momento tienen esa para de menospreciar al alumno

P de 4to: la relación de poder...

P de 3ro: no la tienen.

P de 4to: no la necesita...

P de 3ro: La profe (*Menciona nombre de un profesor*) con nosotros en (*Menciona una cátedra*) fue tan chistoso porque tuvimos súper mala base en (*Menciona una cátedra*), y ella tuvo que empezar a enseñarnos (*Menciona una cátedra*) para poder pasarnos (*Menciona una cátedra*)

(Murmullos)

P de 3ro: esa profe era bacán porque cuando uno no entendía con todo el amor del mundo, pero era súper amorosa de verdad, se ponía en la puerta y era así como buenos días buenas tardes, saludaba, cuando uno se iba se despedía, como que somos todos gente.

P de 5to: te consideraba

P de 3ro: si y si uno no entendía te volvía a explicar hasta 700 veces y volvía a explicar lo mismo y te incluía en la clase.

P de 5to: ahora que la escuchaba, hay un profe que me genera como doble... que si te hace participar y si te hace hablar, te saluda y era como súper simpático, pero, (*Menciona nombre de un profesor*), Lo primero que te dice el primer día, yo tengo un doctorado en (*Menciona un país*) y después te dice como conversen y la cuestión, pero ya te hizo el... entonces por más que después te dice amigo hable, uno está así como receloso.

P de 4to: (*Menciona nombre de un profesor*) el sí que ve la relación de poder, cuando te pasa lo del liderazgo, así sí que se casa con los líderes y te muestra fotos de (*Menciona un Presidente*)

P de 5to: ¿y cuando te hace conversar?

P de 5to: de repente conversaba, pregunta hartito, pero yo nunca opine en verdad.

P de 5to: en vola por eso no me acuerdo.

P de 4to: él ocupa ese recurso como para guiar a lo que él quiere decir.

P de 5to: pero te dice así como amigo conteste, se hace el simpático, él buena onda pero no no le resulta.

M: ¿por qué no le resulta?

P de 5to: porque ya desde la primera vez que lo viste, él hace esa separación de que él es el y tú eres tú. Te dice como no si somos iguales, ya.

P de 4to: lo primero que te hace leer, todos sus libros.

P de 5to: aparte él tiene una preferencia por los que sacan buenas notas. Eso es raro igual porque los pone en la pizarra para que revisen las notas.

P de 5to: él hace que los propios estudiantes le revisen las pruebas, te pone en la segunda prueba, pone los nombres de las personas que sacaron mejor nota, y te dice, las personas que están en la pizarra, así como los seleccionados, se quedan más rato para corregir.

P de 4to: a nosotros no, nos revisó todas las pruebas.

P de 5to: eso es discriminar por notas, así de simple.

P de 5to: ¿es como tener mejores te hace más confiable para corregir esas pruebas? ¿Esa es la correlación que hace?

P de 4to: yo creo que el problema de la docencia que hay en la universidad, que ahora me hace sentido, es el mismo problema de docencia que se ve en los profesores del colegio, creo que no estamos muy lejos de esa enseñanza, se habla de una mejora en calidad en la educación media, pero también necesitamos un enfoque de calidad en la enseñanza superior

y no sé, la otra vez pensaba que (*Menciona a un profesor*) una vez me dijo como bien hecho, una cosa así. Y me acordé que nunca un profesor, o sea uno me había dicho eso. Y decía como, a los cabros que le va bien todos los profes como que lo alaban y le dicen bacán, se nota que sabi y todo pero somos 40 que estamos como en el promedio cachay, y somos los invisibles po. Y es lo mismo que pasa en el aula como que los niños de 5, no vas a ocupar más tiempo para indagar en sus preguntas, no vas a preocuparte como están. Como que los niños con las expectativas que los profes le tienen también influyen en como tu aprendí po. Eso nos pasaron en (*Menciona un departamento*) la semana pasada. La expectativas son súper importantes y acá no se ve ninguna cercanía, nada.

P de 3ro: el tema de la profe (*Menciona nombre de un profesor*), lo que decía era que a mí me encantaba esa (*Garabato*) porque creo que un profe de u tiene que tener esa parada es como te trababa así como futuro colega.

P de 4to: si

P de 4to: oh de veras.

P de 3ro: había un respeto, así como una cuestión como que ustedes en tres años más son mis colegas o sea y como hablaba de la comunidad científica decía, ustedes son la futura comunidad científica. Se están formando ahora entonces todo lo que lean ahora va así como a repercutir y uno quedaba así como oh... y en verdad no era así como la gran (*Garabato*), es como eso como debería ser, eso debería ser como lo normal.

P de 2do: es que también uno se siente estudiante mucho tiempo, y el quiebre entre ser estudiante y ya egresar es demasiado brusco, entonces uno siente que estudiante desde la básica, en la media, después ya la U y de un momento a otro ya dejaste de ser estudiante. El quiebre como adulto ya así como...

P de 2do: no que yo no sentía eso que decía ella que bueno igual es penca cuando dicen así como yo soy esto y esto, pero por ejemplo saber que un profe es doctor en algo es como uy que me enseñe cosas, yo quiero aprender quiero aprender, cachay, eso me pasa a mí, no se a los demás pero me dan más ganas de que me enseñe, de ir a sus clases, prestar atención y preguntarle más y si quiero saber por ejemplo no se (*Menciona a un profesor*) que nos hace (*Menciona una cátedra*), él es doctor en ciencias cachay y es como que yo siempre le estoy preguntando (*Garabato*) random, pero le pregunto cachay porque me gusta recibir información de gente que es doctor, y siempre lo molesto le digo que es doctor y todo

cachay y me entere hace poco que (*Menciona nombre de un profesor*) también es doctor en algo entonces es como más ganas no se cachay.

P de 4to: así como para romperte la ilusión todos los profes tienen que tener magister, entonces después casi todos tienen doctorado. De cuarto pa arriba. Es que yo no sé si comparta tanto esa opinión porque pa mí el grado no significa que el (*Garabato*) sabe tanto.

P de 2do: no, pero como que tiene que hacer una investigación y tiene que tener...

P de 4to: en ese sentido yo me ligo hartito a lo político, a lo que se quiere hacer con una investigación por ejemplo lo que decías tú de unidireccionalidad, igual yo siento que la (*Menciona institución*) acá tiene un matiz súper claro en el ámbito de lo político y lo organizacional y todo eso, entonces no se de los doctores, igual todos tratan y todos lo hacen así como, ya igual es bacán chuparle esa información, porque igual yo vengo a eso a chupar la información, pero no sé si todos los vea así.

P de 2do: ósea pueden haber como casos particulares cachay, pueden uno que otro que se sienta como más autoritario y que se yo y disminuirte cachay, pero hay otros que no, por ejemplo (*Menciona nombre de un profesor*) nos trata de colegas, y la disposición que tienen los profes, no todos son iguales.

P de 2do: en verdad es como lo que notas, ósea hay profes que con lo que ustedes han dicho, no me ha tocado el caso, pero que marcan mucho su para po. A mí no me ha tocado un profe así. Ósea (*Menciona nombre de un profesor*) lego y dijo que tenía como 5 magister. Siempre anda diciendo que hizo una cuestión con Maturana.

P de 3ro: pero esa cuestión es fea po, es como mi trauma que tengo y voy en un curso de gente que viene a otra (*Garabato*), que no es como una oda a mi ego cachay y voy a y boto toda esa (*Garabato*) y es como (*Garabato*) anda a terapia. Yo pienso igual que tu cachay yo pienso que vengo pa eso y por eso vengo, (*Garabato*) me encantan las clase de (*Menciona nombre de un profesor*) y yo a (*Menciona nombre de un profesor*) vengo a sacarle el jugo y lo exprimo, así una (*Garabato*)... es que como de repente no está ni hablando de eso y levanto la mano y cómo pero yo quiero saber esto y me dice, después de la clase, después de la clase. Él es bacán y todo pero por ejemplo, pensaba ahora en (*Menciona nombre de un profesor*), cuando recién se tituló de psicólogo,

P de 2do: perdón, ¿el que hace?

P de 4to: (*Menciona una cátedra*), antes hacía (*Menciona una cátedra*) y (*Menciona una cátedra*).

P de 3ro: él es una eminencia, ósea él una vez hizo una charla en nuestro auditorio así una charla por la vida cachay, y venían de otras universidades de psicología.

P de 5to: el trajo la (*Menciona una cátedra*) a Chile po, antes de él no existía la (*Menciona una cátedra*) en Chile.

P de 3ro: por eso él se titula de psicólogo en Santiago y empieza su primer trabajo, director del hospital de niños de no me acuerdo como se llama en Santiago. Director del hospital, yo conozco una paciente del que ahora tiene 50 años y así como que la conocí por una tontera de la vida y me hablaba de cómo él hacía terapia, y el (*Garabato*) es seco, él era clínico pero sequísimo así una (*Garabato*) que a los niños les hacía terapia y los sacaba a caminar por el parque, les compraba helado era como, era muy bacán po y después el introdujo la (*Menciona una cátedra*) con (*Menciona nombre de un profesor*), que también es una eminencia y (*Menciona nombre de un profesor*) se fue de esta escuela mucho tiempo porque había un tema político con (*Menciona nombre de un profesor*) que era como hijo adoptivo de (*Menciona nombre de un profesor*) entonces si esta la caga políticamente en la escuela.

P de 2do: es que eso nosotros no lo sabemos cómo somos más chicos igual.

P de 5to: pero él tampoco te las dice, tu después las sabi porque viene gente de otras universidades y dice tu cachay el profe que teni y tu vei a (*Menciona nombre de un profesor*) con la barba y el pantalón.

P de 3ro: a (*Menciona nombre de un profesor*) uno le pide cigarrón cachay, y (*Menciona nombre de un profesor*) nunca ha hecho un doctorado, y tú le preguntas y él es sequísimo y le preguntas y dice ¿pa qué? Para tener un papel. Pero el (*Garabato*) sabe más que todos los (*Garabato*) que tienen, entonces esa para yo la valoro caleta, que pueda salir de repente estar en la cafetería y que el (*Garabato*) me salude cachay y converse conmigo así como que fuera la vecina cachay.

P de 2do: yo creo que también falta eso, falta como más contacto fuera del aula.

P de 5to: falta comunidad.

P: Si (*Todos*)

P de 5to: como tomarse un cafecito.

P de 2do: si como ir a la cafetería y tomarse un café. Si de repente igual los profes tienen tiempo y uno igual.

P de 2do: de repente uno los ves como solos e igual da cosa.

P de 2do: sipo porque uno igual no conoce bien al profe, hay profes que te dan como más confianza por ejemplo hay dos profes de nuestra generación que (*Menciona nombre de un profesor*) se sienta con nosotros, o sea el (*Garabato*) te agarra y teni 40 minutos fijo de conversación con él. Y uno al principio queda sorprendido porque no estamos acostumbrados, uno en primero que (*Menciona nombre de un profesor*) con suerte, cuando sale al patio.

P: Risas (*Todos*)

P de 2do: si te agarra y no te suelta.

P de 2do: si la (*Menciona nombre de un profesor*) también, pero son pocos los profes.

P de 2do: oye y yo quería hablar sobre los métodos de evaluación porque eso también dice mucho de los profes. Porque me acorde de (*Menciona nombre de un profesor*) que él hace esas pruebas de alternativas que teni como cero no sé cuantos segundos para contestar.

P de 5to: si 60 segundos por pregunta,

P de 3ro: explica eso que a mí no me ha pasado...

P de 4to: y el loco dice que esta como comprobado que uno puede hacer la pregunta en un minuto por pregunta y lo demás es como ya no sabi

P de 5to: ¡y eso es terrible brígido porque tu estay, oh ya paso un minuto ya pasó!

P de 5to: de partida llega y te hace esperar afuera de la sala, onda la prueba es a las 8:30 el abre la puerta a las 8:45 y no podi pasar y te dice anda a sentarte, y tiene las sillas ordenadas y te dice, adelante al medio o atrás,

P de 4to: pero cachi todo lo que hace.

P de 4to: a mí lo de (*Menciona una cátedra*) me incomoda.

P de 5to: ¿la (*Menciona nombre de un profesor*)? También es brígida

P de 4to: yo con el otro loco

P de 4to: es que sabi que es (*Garabato*), o sea en el sentido de tener que una vez me paso que estábamos con la (*Menciona a una participante*), porque tenemos un código pa copiarnos y la (*Garabato*) es que nos cacho po y desde ahí así como paf, y es incómodo porque de verdad no lo hacemos porque fue como un quiz pero estay así como mirando, no

para de mirar y la (*Menciona a una participante*), una vez como que le sostuvo la mirada y ahí como que la (*Menciona nombre de un profesor*) le hizo así como ya la (*Garabato*), pero es incómodo como que te paqueen tanto en la pruebas te pone estresado.

P de 5to: y eso de que acá no hagan nunca pruebas de desarrollo qué onda, lo que más podemos hacer es explicarle mejor.

P de 3ro: es que no les interesa nuestra opinión, le interesas que solo uno entregue y sea un robot, que uno reproduzca el conocimiento

P de 2do: es que eso yo lo encuentro así como incoherente como que hay que pensar como el profe para hacer la prueba del profe y esa (*Garabato*) es imposible.

P de 4to: yo vivo con una loca que es de la (*Menciona institución*) que ya va en quinto de psicología y le mostraba unas pruebas me dijo ¿qué es esto? Y le dije es una prueba de (*Menciona una cátedra*). Y me dijo no, no puede ser que memorices todo eso, y le dije como son tus pruebas y son puras de desarrollo, nunca hemos visto alternativas nosotros, nos enseñan a hablar, a escribir. Y me da vergüenza mostrarle todo lo que nos enseñan. Porque siempre me dice, igual los de la cato son como más aguja, teni que justificar en cierto sentido y por qué aceptan esto y porque porque.

P de 5to: oye pero lo que yo saco de eso, de que los profes quieran solo que respondamos alternativas y no quieren que escribamos es como otra vez no considerarnos porque no están al menos dándose la paja de leernos uno por uno cachay, les da lo mismo esa (*Garabato*), les da lo mismo tu opinión, les dai lo mismo tú.

P de 2do: esa cuestión es paja, es pérdida de tiempo, los mismos profes te dicen, no alcanzo a revisar, yo lo encuentro pésimo, pésimo.

P de 3ro: hay profes que tienen como 5 ayudantes, ósea hello yo encuentro que no les interesa no más.

P de 4to: acá en la escuela hay harto conformismo igual, clientelismo y revisar prueba de alternativa es poner una planilla y ver si están los puntos no más.

M: chiquillos y en relación a la evaluaciones y también en general, ustedes consideran que aprenden con los profesores.

P de 2do: respecto a las notas a mí me va pésimo siempre, pero se me toda la materia. Pero siempre me va mal, pero aprendo cachay, igual el único ramo que me eche fue (*Menciona una cátedra*), que me fui a remedial, remedial que hicieron puras pruebas de desarrollo, y

ahora todas las pruebas son como de alternativas y la única forma de pasar por ejemplo (*Menciona una cátedra*), la única forma de pasar (*Menciona una cátedra*) es teniendo la prueba anterior,

P de 4to: o memorizarlo todo.

P de 5to: o ser un robot

P de 2do: es que las pruebas son imposibles.

P de 2do: es que (*Menciona a un profesor*) te mete la materia, te mete una pregunta así tan fácil como cuánto es 5 más 1 pero el loco te lo pone en una ecuación algebraica así gigante, y todas las alternativas son buenas, entonces tu qué haci? Es imposible.

P de 3ro: nosotros una vez revisamos una prueba de él con una compañera y era textual, era una (*Garabato*) súper brígida, sacaba del libro tal cual y cambiaba un conector.

P de 2do: ahora tuvimos prueba de (*Menciona una cátedra*) y nos dio un capítulo. Me di vuelta el capítulo, como que lo leí en modo tortuga así como ya tal cosa y pos it y así. Pero cuando te dan cuatro capítulos de 50 páginas cada uno. ¿Cómo vas a leer en modo tortuga todo eso? Es imposible.

P de 2do: si se van a ir a (*Menciona una cátedra*) prepárense, para aprenderse el dsm completo.

P de 2do: va en la forma en que te hace la prueba, la forma en que formula la pregunta, saber bien las alternativas. Porque si fuera no se po, cuales son los tres niveles del lenguaje, tatata, no es en el libro de xx dicen que los tres niveles del lenguaje, tal cosa a tal cosa dígame cual tiene que ver con la codificación gramática de bla bla, es como ¿me estas (*Garabato*)?

P de 3ro: si es que como no son de desarrollo las pruebas, una vez pregunte esa (*Garabato*) y me dijeron que era para medir el nivel de profundidad con el que uno se sabía la materia, con el que uno estudiaba, como el nivel de reflexión y todo. Y yo en verdad siento que con una prueba de desarrollo es mucho más fácil.

P de 2do: no y aplicai mucho más lo que tu sabi po, lo aplicas po tienes que aplicarlo.

P de 4to: (*Menciona cátedra*) es desarrollo.

P de 5to: pero hay algo que decir ahí porque (*Menciona un departamento*) uno llega a cuarto a (*Menciona una cátedra*) y por ejemplo igual es chocante cuando te hacen prueba de la nada de desarrollo po si veni 3 años ya con alternativas, a mí al menos en la primera

no me fue bien cachay, fue como ah que escribo, cual es la idea, no podía cachay, era súper difícil.

P de 3ro: pero es súper heavy porque en la pega, en nuestra pega en lo que seas así en lo que elijas teni que manejarte, tienes que saber redactar bien.

P de 5to: es por eso que respondiendo a la pregunta de la moderadora, no aprendí nada, todo lo tengo que aprender en la práctica creo yo.

P de 4to: por ejemplo yo igual estudie algo antes como la (*Menciona a otra participante*), estudie derecho y allá todas las pruebas eran orales y yo creo que acá igual deberían haber pruebas orales, creo que eso es fundamental porque al final vamos a redactar informes, pero todo lo vamos a mover con la boca.

P de 3ro: pero pruebas orales sin la mala onda cachay porque lo exámenes que hay acá, (*Garabato*) que son mala onda.

P de 4to: por ejemplo allá empezaban a las 8 de la mañana y duraban todo el día, todo el día con pruebas porque eran caleta, igual que acá eran 60 (*Garabato*).

P de 2do: es que no se dan el tiempo acá, no se dan el tiempo.

P de 2do: oye y respondiendo a la pregunta, yo siento que sí, pero siento que la forma de evaluar no es la correcta. O sea he aprendido contenido, he chupado contenidos he sido una esponjita (risas)

P de 2do: de aquí a 5 años más se me va a olvidar todo, estoy seguro

P de 2do: pero yo creo que nos van a quedar como ciertas cosas, no nos van a quedar los tres niveles del lenguaje, ni cagando cachay, pero nos vamos a acordar de los más macro.

P de 2do: es que mm no sé, es que cuando es un trabajo escrito cachay, cuando es un trabajo de investigación, me queda más o tal vez soy yo, quizás es un problema mío, pero acá los exámenes orales que he dado me ha ido bacán, no hay problema con eso pero en cambio en las pruebas, ósea lo que no es alternativa me ha ido bacán po. Y a pesar de que no estoy completamente de acuerdo en que las pruebas reflejan lo que tu sabi o tu reflexión sobre la materia, igual algo indican, algo. Pero creo que eso creo que la diferencia entre la alternativa y lo que no es alternativa, es abrumante.

P de 3ro: y sobre todo eso así como de aplicar 1 materia es súper importante. Ahora nosotros recién este año, ósea igual con (*Menciona a un profesor*) vimos casos (*Menciona*

una cátedra), pero para mí es como un saco vacío (*Menciona a un profesor*). Como que yo aprendí más de lo que yo leí y de la misma persona que de lo que me pasaba.

P de 4to: moviéndose uno.

P de 3ro: sipo, pero onda en tercero, si tienen la suerte de tener a esos dos profes que se complementan súper bien, (*Menciona a un profesor*) y (*Menciona a un profesor*) en (*Menciona una cátedra*) que es como mi ramo favorito de toda la vida entera.

P de 5to: (*Menciona a un profesor*) está en (*Menciona una cátedra*).

P: si y ahí vemos casos clínicos, y es bacán porque en el fondo lo bueno de ese ramo es que la evaluación es súper transparente, la pregunta es súper clara y la respuesta es única, solo hay una respuesta. Entonces es súper piola, te lo preguntan así sin usar términos ambiguos y después te dan casos clínicos y en la clase uno ve casos clínicos también, entonces podí ir jugando. Se va aplicando altiro.

M: (*Menciona a participante*), ¿tú consideras que has aprendido?

P de 5to: yo a principio de año pensé que no sabía nada, en tres meses van a estar atendiendo a 8 personas y yo decía pero como hago eso y pensé que no sabía nada pero después llegue a la conclusión de que es una propiedad emergente como que lees muchas (*Garabato*) pero no aprendes lo que leí si no como que algo se abrió en mi cerebro y aprendí algo más que no sé lo que es.

P de 3ro: ¿cómo una habilidad?

P de 5to: claro es como una habilidad entonces ahora por ejemplo cuando estoy con personas se lo suficiente para hacer la sesión y si se me olvida algo sé exactamente dónde buscarlo porque obviamente no se me toda la cuestión pero ah yo leí una vez un paper de adulto mayor y no sé qué y lo busco y lo entiendo.

P de 4to: somos un diccionario o Wikipedia.

P de 5to: (risas) si

P de 4to: si hasta se dónde están mis documentos de otros años, se en que archivos están así como para buscar. Porque me ha pasado, ahora estoy buscando una afg de (*Menciona una cátedra*), imagínate po es como llegar a primero y no, sé que en (*Menciona una cátedra*) vi esto y ya, puras buenas notas.

P de 2do: son conscientes de lo que saben.

P de 2do: si a nosotros nos dijeron eso, como que uno va a llegar a quinto y los profes te van a decir yo sé que ustedes sienten que no saben nada pero después se van a dar cuenta que si saben.

P de 5to: y hay cosas que uno piensa que no iban a ser muy útiles, por ejemplo yo elegí (*Menciona un departamento*) y por ejemplo lo (*Menciona un área*) nunca lo pesque porque como que lo repudio un poquito y ahora me llevo una señora que le tiene fobia a tragar la comida y fue como oh yo leí esa técnica, y dije oh relajación progresiva de Jacobson y fue como oh maldición buscando técnicas (*Menciona un área*), pero era porque en alguna parte de mi cerebro estaba y cuando esa persona me dijo yo pensé al tiro yo vi esto. Obviamente no lo pude hacer al tiro, lo tuve que buscar.

P de 4to: a nosotros nos hizo eso la (*Menciona a un profesor*), con el (*Menciona texto de cátedra*) nos puso el caso, ósea leímos hicimos el quiz y bla bla bla y de la teoría (*Menciona un área*) parece, pero nos preguntó desde la teoría sistémica y ahí yo decía ah me (*Garabato*), pero ahí también yo también decía, ya tercero cuarto viendo la vola ya la sabía po, pero igual es como complejo cuando te llega un paciente y teni que adaptar lo que sabi. A mí me gustaría igual que los profes fueran mejores, como que nosotros somos personas potencialmente muy inteligentes y creo que todos los que ya llegan como a cuarto, quinto de verdad son personas que la han sufrido, como para que no se saque el provecho que de verdad tenemos. Yo sé que después voy a seguir estudiando mas pero me gustaría como aprovechar más la universidad y que no se lo profesores sean como mejores.

P de 2do: aparte yo creo que no se dan las instancias, ósea esto no se da po, así como hablar. De acá saco caleta de conclusiones que no había pensado, tampoco se dan los espacios para reflexionar sobre como son los profesores ni que están haciendo, no se dan las instancias y tampoco menos así uno no tiene a quien llegar si quiere cambiar la cuestión no tiene a quien decirle oye sabi que me molesta esto.

P de 3ro: yo creo que para esto deberían ocuparse las asambleas, de verdad yo creo que estamos mal enfocados en esa (*Garabato*) también en la asamblea debería hablarse porque no hay confort en el baño, porque el profe evalúa así no se po toda esa (*Garabato de Menciona a un profesor*) o sea hello.

P de 5to: no sé si en la asamblea, yo creo que quizás en la asamblea podría haber una idea que naciera una jornada reflexiva en torno a lo que está pasando en la escuela pero ocupar la asamblea solo para eso no creo que sería bueno .

P de 3ro: no pero temas de escuela po cachay.

P de 5to: pero esta n otros.

P de 2do: consejo de curso.

P de 3ro: si eso es lo que falta.

P de 5to: Que hagamos alianzas, que pintemos los pasillos.

P de 2do: faltan cuestiones pa recrearse, falta caleta.

P de 2do: pero en conjunto con los profes, falta comunidad como decían antes. Hay profes que participarían, (*Menciona a un profesor*) estaría feliz.

M: agradecimientos.

P de 3ro: gracias a ti por la instancia.

9.7 Transcripción de focus group realizado a la carrera de Fonoaudiología

“Cabe destacar que fueron suprimidos los nombres de personas, lugares, instituciones, etc. Protegiendo la identidad década uno de los participantes y de dichos lugares mencionados.”

M = Moderadores

P = Participantes

M: Bueno chiquillas como leyeron en el consentimiento esto es una investigación para nuestra tesis que como les había mencionado se trata sobre enfoques de docencia universitaria la idea es que podamos conversar sobre cómo ven que sus profesores hacen las clases, que herramientas ocupan si los hacen participar o no, o son mas expositivas, ese tipo de cosas... y me gustaría que nos presentáramos con nombre y edad ¿todas son del mismo curso?

P: (*Presentación de participantes con nombre y edad*)

M: Para partir me gustaría que pudieran describir la forma en que ustedes creen que enseñan sus profesores, puede ser a modo general.

P: Lo hacen como de manera súper balanceada entre lo expositivo y lo que participamos nosotros, general mente las clases son mitad expositivas y mitad que la hacemos nosotros

por ejemplo haciendo exposiciones de archivos que nos pasan dentro de la misma clase o archivos que los traemos preparados de la casa, que por ejemplo materias que hacemos nosotros en exposición no las ven los profesores, hay materias que solo mas hacemos nosotras como si fuera la clase entre comillas.

M: Ah! Ya como que les dan un tema y ustedes tiene que presentarlo.

P: Si claro, pero no es como si el profe pasa el tema y nosotros lo exponemos en un caso clínico o algo sino que es la única vez que se ve ese tema por ejemplo.

M: Igual es una responsabilidad

P: Si, es compartido

P: Hay algunos que se van por el lado de muchas exposiciones y otros que se van por el lado de nada de exposiciones, muy “ellos su clase” pero la mayoría es como dice ella

P: Eso es como en los ramos de carrera porque antes igual no era así en primero y segundo no eran (así) tenemos la ventaja que somos malla nueva y es primera vez que se toma este enfoque, somos los conejillos de indias por decir algo entonces los profes han tendido año tras año adaptando, innovando. Hay profes que están con nosotros desde segundo año y a medida que avanzamos ellos se han ido dando cuenta que cosas hay que cambiar y que cosas hay que mantener, pero los profes que hemos tenido este año recién es como diferente

P: Y lo bueno es que a lo largo de toda la carrera, nos dan hartos trabajos prácticos como armar portafolios, hacer materiales, las disertaciones que también comentaba la (*Menciona a una participante*), entonces no es solo de puras pruebas, de hecho las pruebas casi siempre valen poco porcentaje respecto del promedio total, la mitad del promedio o más de la mitad es de trabajos prácticos

P: Y aparte de actividades expositivas y de exposiciones de nosotros mismos hay actividades practicas dentro de la clase, por ejemplo de repente hacen “rolplaying”, nos evaluamos entre nosotros cosas así

P: O talleres de casos clínicos también dentro de la clase se ven hartos, entonces eso te ayuda a reforzar bien la materia

M: ¿Pero esto ha sido como en estos últimos años?

P: Al menos desde el principio desde primero que nos hacen exponer siempre, estamos acostumbrados, hacemos una actividad en la sala o algo y tienen (tenemos) que pasar a exponer, siempre exponer

P: Los rolplaying como dice (*Menciona a una participante*) han sido más adelante con ramos de carrera

P: Claro porque ya manejamos más cosas sabemos evaluar

P: Ha pasado desde el proceso mismo de hacerlo uno mismo entre los compañeros a hacerlo practico y luego llevarlo a la comunidad también por ejemplo ahora hacemos más trabajos con personas reales, pacientes reales, hemos tenido que hacer artos casos clínicos, nosotros buscar personas que tengan alguna alteración relacionada con la carrera y nosotros evaluarlo, nosotros dar como un posible diagnostico si es que lo tiene, entonces ahora lo estamos aplicando a personas más directamente hemos ido a establecimientos también

M: Tiene hatos trabajos prácticos

P: SI

P: De hecho los profes que son más reacios que les gusta más solo exponer igual en algún momento de su clase tratan de hacerlo practico que hagamos nosotros porque dentro de la metodología de profesores entre ellos es así la metodología en competencias, nuestra malla se centra en competencias, entonces las competencias de exposición de trabajo , actitudinales todo eso tiene que ser evaluado entonces los profesores que no les gusta tienen que hacerlo igual aunque no sean partidarios de tanto trabajo practico

Y todos los trabajos tiene que ser en equipo, no hacemos nada individual porque la idea es insértanos en un trabajo en equipo entonces ningún trabajo es individual

M: ¿Estos ramos que son mas expositivos son mas teóricos científicos? Qué tipo de ramos son

P: O sea como los ramos científicos mas teóricos en primero física biología, pero ya después nada, solo ramos de carrera

P: O fisiología pero adecuado ya a todo lo que es fonoaudiológico

P: Porque todo ha sido como 50 y 50 exposición y trabajo practico

M: Entonces los herramientas que usan sus profesores son los focus group las exposiciones, rolplaying casos clínicos que otras técnicas utilizan

P: Hemos debatido también no es tan frecuente como las exposiciones pero si

p: Es como más en ética

P: Lecturas criticas también

P: Es como un ensayo

P: Nos entregan por ejemplo un papel y hay que analizarlo y exponerlo

P: Exponerlo delante de todo el curso para que a todos nos quede una idea

P: Y todo con critica siempre – ¿y tú que encontraste interesante? Como se podría hacer de otra forma como mejorarías esto

P: O árbol de decisión que es por ejemplo cuando te llega un paciente con varios síntomas por ejemplo ¿tiene fiebre? Si, ya puede ser una cosa y no la otra

P: Y al final llegas como al diagnóstico

P: Hacemos harta intervención directa con personas tanto con paciente s de evaluación como ir a lugares cuando no se por ejemplo tuvimos que hacer una charla de no sé qué allí vamos nosotros a poblaciones que puede ser individual o grupal eso también lo hacemos mucho.

P: Por ejemplo un paciente con algo tenemos que ir a buscar un paciente con algo y evaluarlo.

P: Y lo otro que se incorporo este año también son las tutorías que son como pre-practicas entre comillas en que nosotros vamos a los laboratorios que están aquí abajo donde se atienden pacientes y nos evalúan el aspecto actitudinal frente al paciente, ose igual nosotros intervenimos con él y podemos hacerle terapia y cosas así pero lo que se nos evalúa es lo actitudinal, como tu tratas al paciente y cosas así, si llegas temprano si estás bien presentado, si te expresas bien.

P: Porque al principio se suponía que solo iba a ser una práctica de observación, al principio igual era un poco fome porque tu llegabas y te sentabas y saludabas al paciente pero veías como hacían el trabajo la profe, pero después nos dejaron ir participando mas, igual as es más entretenido porque así mezclamos la materia teórica, por ejemplo un módulo y ver como uno escucha nodulos y mezclar altiro las cosas

P: Y eso igual empezó ahora no mas empezó con nuestro curso porque se habían dado cuenta de las falencias que tenían las generaciones anteriores de que llegaban muy cansados de la vida de las prácticas entonces querían dar un apoyo una base para no llegar tan perdidos

M: ¿Ustedes son la primera generación con esta malla y conocen como se dio antes un poco? Los otros cursos

P: O sea lo que nos han comentado de compañeros, los mismos compañeros que son los que siguen más arriba con la malla antigua, ellos notan mucho la diferencia ellos dicen y los profesores también que estamos mejor preparados, que nos han dado muchas más herramientas de las que ellos tuvieron

P: Ellos tenían las materias además así como muy rígidas

P: Ellos en 3ro terminan en cuarto están en práctica y en 5 están en tesis, nosotros hasta cuarto cátedra y luego tesis y practica juntos

M: ¿Entonces cuando dura la carrera?

P: 5 años

P: Todos 5 pero unos estudian hasta 3ro las cátedras y otros hasta 4rto

P: Entonces vemos temas con más profundidad por ejemplo (*Menciona un ramo*) ellos no lo tenían como ramo lo tenían como taller

P: Hubo muchos temas que la venia a hacer un profesor invitado por ejemplo, dentro de un ramo y nopo ahora nosotros tenemos esa materia de ese ramo, pero como ramo, entonces nosotros vemos todas esas cosas que ellos vieron como pinceladas nosotras las vemos en más profundidad porque tenemos más tiempo

P: Otra cosa que comentan los profes es que no sé si será por alagar al curso es dicen que somos muy participativas entonces tal vez yo creo que por esta misma metodología que desde que partimos que hicieron preguntas interrogaciones, prácticos, entonces como que tal vez ya nos acostumbramos y ahora preguntamos no mas, entonces no se dicen eso y esa es la diferencia, yo no sé nunca he estado en otro curso pero es lo que comentan

M: ¿Cómo es la interacción entre los mismo alumnos, ósea estos trabajos en grupo se debaten? O es como especialmente la clase de debate

P: Todo se expone con todos después los alumnos pueden hacer preguntas al grupo y ahí uno tiene que ir opinando

P: Igual siempre son como grupos definidos aunque este año han sido más al azar, el año pasado fue más al azar y este año fue más por afinidad, entonces tú te juntas con el grupo buscas información investigas haces una ppt y todo y después lo presentas al curso y si el curso tiene dudas preguntas tu les contestas

P: Pero una instancia así como que los compañeros critiquen no se da porque nosotros estamos igual bien preparados entonces no encontramos la instancia como de

P: O sea la instancia se da pero nunca es como muy

P: A menos que te pasen una pauta donde tu tengas que llenar

P: Y además como decía (*Menciona a una participante*), es materia que uno no ha visto antes, entonces tu no le puedes decir “no esto está mal” entonces en cierto modo tu confías en tus compañeros

P: Otra cosa es como ya tenemos un texto muy largo y lo repartimos, entonces yo voy a resumir esta parte y después todos se juntan y así hacemos el conocimiento total es como que se delega un poco eso

P: Somos bien benevolente con las evaluaciones entre compañeras nunca se ha dado que se dé una discusión así de “No esto está mal” siempre es como bien respetuoso y generalmente no hay muchas críticas negativas, mas constructivas que negativas

P: No sé si es porque no te vayan a bajar la nota por si alguien encontró algo malo y no lo dice, pero generalmente no se da en esas instancias

Es que son buenas las exposiciones en general de todos los grupos entonces uno ve como lo dijo peor no algo así como que este el concepto errado

Claro entonces los profes al revisar más que criticar el contenido que este malo te revisan sin falto proyección, si se demoraron mucho, si se demoraron poco, hablar más fuerte, mira más al público

M: ¿Entonces el profesor igual genera diálogos con ustedes, y ustedes sienten que aprender de esta forma? ¿Mejor o más? ¿No tienen otra experiencia?

P: O sea yo siento que aprendo mejor mucho de esta forma que cuando estaba en primero en clases de biología y el profe hablaba, hablaba, hablaba o en (*Menciona un ramo*) y esas cosas eso para mí era tedioso porque no se podía aprender pero acá por ejemplo que la mitad de la clase te exponga una patología y el resto de la clase hacer un caso clínico de eso o ver videos o que nos muestren audios o que nos hagan escuchar es mucho más practico entonces este año por ejemplo no he tenido que estar así estudiando como mucho fuera de clases como para aprobar

P: Lo bueno es que en primero nos hicieron una evaluación para ver así que clase de capacidades tenías tu visual, mas auditivo, pragmático entonces con que se hagan las clases de tantas formas distintas igual sirve para todos, entonces yo soy más pragmática y me dicen evalúa a tus compañeros a mi me sirve mucho más que si me dicen “lo primero que

se hace es.....tanto tanto” y hay otros que son mas visuales que quedan más con los videos otros que quedan más con las clases

P: Además que si entra por múltiples canales entra mucho más fácil por ejemplo pueden que uno sea solo pragmático, pero si te lo enseñan visual auditivo y todo junto queda mucho mejor que de una sola forma

P: Aparte que si tenemos muchos casos clínicos tenemos mucho mejor desempeño que si tenemos solo exposiciones

P: A mí me pasa que en las pruebas y me dicen de un ejemplo de no sé qué , como que siempre recurro a las cosas que veo en la clase como que uno lo asocia al tiro se acuerda más fácil y queda más grabado cuando ya te pasaron la materia, pero además te hicieron ejemplos

P: Ahora por ejemplo los pacientes de las tutorías, tenias un paciente con una patología y justo te sale esa patología en la prueba te acuerdas al tiro de las características que tipo de terapia hay que hacerle que le hicimos, entonces como que la parte practica ayuda arto

M: ¿Ustedes sienten que sus profesores están preocupados porque ustedes aprendan más que por pasar el contenido?

P: Si

P: De hecho hay profesores que les decimos no se esto no lo vimos o no lo alcanzamos a ver en tal ramo y ellos en su ramo te dan un tiempo para

M: ¿Y en qué otra cosa lo notan?

P: No se po en que las pruebas podrían ser súper específicas o abordar contenidos que no son para el desempeño después de nosotros como profesionales, pero ellos preguntan lo que de verdad uno tiene que aprender, lo que va a tocarle tratar a uno en un paciente, entonces podrían hacer preguntas rebuscadas pero preguntan lo relevante para ver que tu aprendiste eso

P: Por ejemplo si tu no entendiste tal cosa tu puedes hablar con el profesor y que te haga un taller por ejemplo o sea una ayudantía, no importa que no sea en su horario y se ajustan ya día lunes de tal a tal hora y uno viene y te ayuda y te responde preguntas te hace casos clínicos si uno le dice profe me puede mandar casos clínicos para estudiar te buscan y te los mandan, profe algún paper, también te lo mandan

P: Incluso teníamos una profe que hacía una encuesta de cuál fue el porcentaje de gente que contesto bien una pregunta, entonces después decía “yo vi que la mitad de las personas pudo contestar bien esta pregunta y eso es muy bajo entonces voy a pensar si considero esa pregunta o no “, entonces son súper metódicos

M: Igual ustedes participan de la metodología de evaluaciones, los consideran arto para evaluar las clases

P: Es que igual acá es súper cercano el trato, como somos una carrera chiquitita y estamos solo con otra carrera, entonces es como que de verdad se preocupan, no somos como un número más, entonces nos conocemos los profesos nos conocen saben nuestros nombres, entonces si pasa algo raro es como “mmm que está pasando chicos”

P: Aparte que nuestro curso es chico en comparación a los otros cursos que viene después nosotros somos como 30?

P: 27

P: Si por allí, que los cursos de acá son como 60

M: ¿Y partieron poquitos?

P: No partimos como 43

P: Pero tampoco éramos muchos

P: Allí se fueron unos pocos. Siempre hemos sido pocos, como curso de colegio

P: Si la verdad es que si

M: ¿Y son únicos como curso? ¿Por ejemplo se juntan a estudiar?

P: Por ejemplo este año optamos por el sistema de transcribir todo o sea que en cada, hacemos grupos y en cada , en forma voluntaria , por ejemplo al grupo tal le toca transcribir lenguaje y se encargan de que este bien antes de la prueba, se encargan de grabar de transcribir que quede clarito si hay que juntarlo con el ppt se junta, se manda entonces somos como bien , por ejemplo pucha hiciste este trabajo pucha yo no lo entiendo, ya yo te mando el mío par que veía como es

P: O cuando todos ven un tema determinado que les toca y después entran en la prueba, entonces, nosotros para facilitar el estudio le pedimos a cada uno de ese grupo que haga un resumen de su tema, entonces así es más fácil

P: Tenemos grupo de face y whatsapp

P: Entonces así cuando hay pruebas y son como “oh no, no entendí esto” todos estamos y “no era así y así y así”

P: Si bien no es un curso que andemos así todos para todos lados, no hay mayores problemas dentro del curso , onda si nos hacen hacer un trabajo al azar , que nos ha tocado, funciona igual de bien

M: Y ustedes sienten que los profesores han promovido esta actitud de ustedes hacia sus compañeros y que ustedes se muevan para aprender, que sean más proactivos?

P: Si, es que esa es una de las ideas de la nueva malla que participemos activamente del aprendizaje

M: ¿Y en qué otras cosas los pueden notar?

P: Porque se consiguen muy buenas actividades por ejemplo el año si no me equivoco cuando fuimos a evaluar a niños nosotras fuimos al germina y no sé donde fueron los otros niños pero fue una muy buena actividad porque tuvimos la instancia todos, porque por ejemplo a un niño trabajar con él , entonces igual se nota que es preocupado porque en el fondo es fácil mandar un caso escrito y decir “este niño es así así así” y evalúe , pero no po en cambio consiguieron permiso fueron , entonces son súper dedicados en ese sentido, buscan lo mejor

P: Y también se nota que quieren entregarnos la mejor información de la manera más fidedigna porque por ejemplo en un ramo tienen distintos profesores, según la especialidad de cada uno, porque quizás uno podría hacer una clase pero no maneja tanto, pero no traen a otro que es especialista en eso

P: Y siempre tratan de traernos lo último por ejemplo si fueron a un diplomado y por ejemplo en un diplomado no se pueden exponer algunas cosas porque son como privadas, ellos igual como que lo ponen y nos dicen de qué se trata todo

P: Y siempre están tratando de especializarse ellos mismo o sea son, no se po si hay que ir a algún congreso van, si hay que hacer algún registro de campo van y siempre lo hacen como para actualizar los conceptos

P: Igual nos exigen a nosotros porque cuando nosotros tenemos que usar fuentes más actualizadas por ejemplo no podemos entregar algo que no se po salió en 1920, tiene que tener ciertos años de antigüedad hasta 5 y si hay otras cosas después nos dicen "chicos esto era más actualizado”

P: Es como bien individualizado el trato y la metodología como que están preocupados de cada uno

P: Es como bien diverso según lo que se necesita para aprender en cada ramo porque no todos los ramos son iguales y todos se preocupan de tener hartas cosas prácticas y como de experiencia, de no sé de ir a colegios a evaluar ir al hospital a ver cómo trabaja el kinesiólogo, como trabaja el neurólogo

P: Invitar a sus propios pacientes como para que vayan a darnos charlas y también eso sirve como pa lo actitudinal porque por ejemplo una vez fue un joven con síndrome de Down y nos contaba que con la labor del fono se sentía mejor persona que lo hacían... que no lo infantilizaban y que se hacía valer entonces también como que lo vemos por el otro lado, siempre tan de hacernos ver piensen que están con pacientes ,no solo como tu profesionalmente vas a ejercer sino que piensen que va a sentir el paciente como que en ese sentido nos están preparando bien para cuando salgamos

M: Ustedes se sienten así como con un sello así de la (*Nombra universidad a la que pertenece la carrera*)

P: Siempre nos dicen eso, porque tenemos que hacen clases acá y en otras universidades entonces como que siempre nos dicen que no sé, yo siempre me acuerdo de la profe ale por ejemplo que decía que los fonos de la (*Nombra universidad a la que pertenece la carrera*) se caracterizaba mucho por ser como mas aperrados porque no era una carrera que tuviera como muchos recursos, entonces había como que ingeniárselas como para llegar al fin, pero siempre nos dicen que la, que esta carrera tiene un enfoque más social

P: Hay otros que tienen mejor la parte del contenido pero en la práctica no lo hacen tan bien no se po acá dicen que los fonos de acá se adaptan bien a la situación

P: Y eso como de social yo creo que es al punto mas

M: ¿Y ustedes lo siente así?

P: Ah eso es lo otro, como somos una sede tan chica, más encima somos dos carreras, ni siquiera hay mucha relación entre las dos carreras, tampoco podemos plasmar como lo de (*Nombra universidad a la que pertenece la carrera*), somos fono osea por ejemplo yo creo que eso es una falencia de la U en general, que no hay tanta vida universitaria

P: No se genera una identidad colectiva, porque están todos tan separados que cada uno es su estilo, uno va a arquitectura y uno ve a gente diferente de la que uno ve acá es diferente a

la gente que uno ve en ingeniería comercial, de hecho hasta de vista “ah él debe ser de...
Nosé “

P: Cuando bien alguien que no es de acá uno se da cuenta

P: “No él no es de acá”

P: Antes teníamos una instancia de sociabilizar con otras carreras que era lo de las AFG, pero después nos sacaron eso y ahora tenemos puros talleres donde estamos nosotros mismos así que alcanzamos a tener una no más en verdad

P: Claro como que eso falta, pero es como mas de U más que de los profes

M: Me gustaría que describieran como consideran Uds. que es el rol del profesorado aquí en fonoaudiología, de como ellos les enseñan a Uds.

P: Preocupados

P: ¿En una palabra?

Como que buscan un equilibrio entre lo que ellos quieren enseñar y una nuestra forma de aprendizaje y en el fondo como que su criterio no se basa solamente en lo que ellos saben sino que buscan como adaptar el conocimiento a las personas también, no solamente entregarlo, sino que nos quede realmente.

P: Una cosas que encuentra maravillosa es que aquí no somos un número, todos somos distintos y todos somos respetados por igual, y lo profes lo que más quieren es que el día de mañana seamos los mejores profesionales en nuestra área y que pongamos todo lo que nos han enseñado pa hacer bien la pega.

P: Es como bien familiar con los profes.

No es como profesor, así como que te dicta, te pasa materia y tu el que escribe, nunca ha sido así.

P: Nosotros nunca nos hemos sentido reflejado con esas cosas que salen en la tele, el profe mala onda, que está abajo y los alumnos arriba, te intimida, que pone puros 2, nunca.

De hecho cuando se hacen actividades pal 18 los profes van a la terraza y entonces ahí suben, se toman algo, comparten con nosotros, nos compran chelas, es como bien, es como bien cercana la relación, súper cercana.

Como decía la (*Nombra a una persona presente en la sala*), su rol es guiarnos a nosotros, no van a imponer lo que ellos saben, sino que nos guían en el conocimiento, que nosotros auto aprendamos, que nosotros gestionemos todo lo que tenemos que hacer, eso fomentan.

P: Esa no era la idea de esta malla, que el profe no fuera el que te decía las cosas sino que te guiara, que nos tenían que facilitar el aprendizaje.

De hecho eso de gestionar redes igual, tenemos harto trabajo, tenemos que ir al colegio, hablar con el director, llevar las cartas pa los permisos, nosotros conseguirnos el lugar donde podemos hacer como el trabajo.

... de repente a gestionar

P: Pero siempre que no se pueden gestionar algo ellos igual nos ayudan

P: Si

Y lo que decía la (*Nombra a una persona presente en la sala*), por ejemplo hay profes que te enseñan, no se po, métodos o técnicas pa algo, te enseñan todo, todo, todo, aunque a ellos no les guste, igual te lo enseñan.

Y aunque ellos tengan una preferencia te lo dejan a ti, elijan Uds. después lo que les gusta, no imponen.

Dicen su opinión, no la esconden, pero dicen que hay otros profesionales que usan la otra y está bien.

M: En ese sentido entonces, el criterio del profesor no es como el último criterio, sino que exponen todas las visiones y les dan a Uds. la posibilidad de elegir entre todas esos enfoques, epistemologías o lo que sea.

P: Al final de la clase nos hacen una pequeña reflexión, que es lo que más te quedó de la clase, entonces eso igual te ayuda, ya que 3 horas uno sentado aburre, pero eso también servía para saber qué era lo más importante que habíamos visto.

P: Más de 3 horas a veces

P: 5 horas

P: Hemos tenido varios ramos relacionados con psicología también, no con solo manejo de las personas sino que el manejo de nuestro aprendizaje también lo hemos tenido, o también las técnicas también de aprendizaje, porque en el fondo nosotros vamos a enseñar a los usuarios y nosotros también tenemos que tener técnicas para enseñar bien. Entonces no se preocupan que solo ellos enseñen bien, sino que también nosotros también podamos en el futuro enseñar bien, si es tenemos la oportunidad.

P: Claro y siempre nos dicen que seamos respetuosos con las otras carreras, por ejemplo, si nos toca trabajar con un niño y vemos que está teniendo algún problema emocional, por ejemplo, dicen, no se metan ahí, eso es del psicólogo.

P: Respetando los límites

Siempre respeten.

Y ahí derivan al profesional que corresponda, o sea nunca...

P: Siempre son preocupados de que derivamos cuando corresponde, algunos trabajos es como “que derivación harías y por qué”. Y ahí uno tiene que explicar “Yo derivaría al psicólogo, a la nutricionista, al otorrino, etc.”

P: Y siempre tratan de insertarnos en la cabeza que nosotros tenemos que trabajar de forma interdisciplinaria, como equipo, nunca solo, que cada uno haga su parte y ninguna pase por encima del otro.

P: Nunca un profesor nos ha dicho “ojalá trabajen en consultas solos porque eso les va a servir...”

No nunca

Siempre interdisciplinario, siempre la idea es trabajar en equipo por el bien del paciente.

P: Hemos hecho trabajo de roles de distintas profesiones, por ejemplo, ya tu eri (*eres*) psicólogo, tu eri (*eres*) nutricionista, kine, etc. como que debe hacer cada profesional con este paciente.

M: Como por lo visto que están todas súper de acuerdo con lo que dijo, no hay posturas encontradas.

P: No, los problemas más grandes que tenemos porque, como al ser una malla, siempre del principio nunca estuvieron como bien planificadas, el nuevo reglamento va a ser este, siempre hemos estado así como a la defensiva porque de un día pa otro nos cambiaban las cosas, entonces los compañeros de la malla antigua, nos decían, no estos es así y así, y nosotros llegábamos y cambiaba todo.

Y además han contratado profes nuevos entonces, los profes nuevos tampoco saben como a que vienen y también han ido aprendiendo con nosotros.

Pero eso es como de la malla pero no como del docente.

Bueno y si hay alguna dificultad con la clase nosotros somos súper, hablamos al tiro, si a nosotros nos molesta algo se lo decimos al profesor inmediatamente en la clase de frente.

Si no pasaron los contenidos.

Si la clase no nos pareció que era la correcta, al final le decimos, sabe que profesor creemos que esta clase en realidad no, pero súper respetuoso, nunca faltando el respeto ni nada pero...

Y siempre intentan mejorarlo, es importante siempre escuchar la opinión.

Algunos son autocríticos, algunos no tanto

Pero es como más por la persona

Pero hay profes que por ejemplo, buscan evaluaciones constantes de nosotros, que nos están preguntando, esto está bien, que creen Uds., quizás debería haberlo hecho de otra forma, hay profes que siempre preguntan.

Siempre proyectándose pa los próximos años, porque ya eso ya pasó y no hay nada que hacer, pero siempre dicen niños... de hecho hacemos FODA, todos los semestres, para que después esas cosas se puedan ir arreglando, entonces igual se valora hartito acá.

M: Pero eso sería la mayoría de los profes o un porcentaje.

P: La mayoría.

M: Más del 50%?

P: Yo creo como el 80%.

En general son como más los de planta de acá, porque hay profes que vienen a hacer una clase, esos no, y los que son más nuevos.

En realidad tampoco les tomamos mucha importancia a los que son de afuera.

Generalmente cuando uno critica es porque tiene más confianza con el profesor, no vai a llegar un profesor nuevo y “no profe su clase estuvo mala” porque na que ver po.

M: En ese sentido, cuando Uds. ven los profes de afuera y hacen una cátedra, Uds. notan esa diferencia en la forma que ellos presentan respecto de los que son de fonoaudiología?

P: Si, es que más encima que casi siempre son doctores.

Eran puras patologías y venían puros médicos, neurólogos, y llegaban y hablaban, hablaban, hablaban, había uno que nos pasó no sé cuantas clases, mas encima en el (*Nombra hospital de la ciudad*), en una sala oscura, y hablaba, hablaba y hablaba...

Como 10 ppt

Y ahí terminaba y era como “ya chico me tengo que ir”.

La mayoría de los profes que vienen de invitado vienen pocas clases, entonces necesitan exponer mucho y entregarnos todo el conocimiento, más que darnos un tiempo para tener práctica, más que con los otros ramos que tenemos tiempo, está planificado tener práctica dentro de la clase, hacer algún ejercicio, y estos que vienen como poco, usan el poco tiempo que tienen en, ojalá, entregar toda la información. Pero sin embargo igual hay profes.... que utilizan la modalidad con práctica y todo, yo creo que depende de la modalidad de enseñar de cada profesor. Los doctores eran muy así de exponer, no había práctica ni nada, pero hay muchos, por ejemplo otro fono, o si viene una educadora diferencial o un psicólogo, ellos también tienen mucho modalidad de enseñar, aprender a aprender, enseñar -enseñar, como es la cuestión.

Lo bueno en esos casos que hemos tenido esos profes que van a puro... , uno puede acercarse así como, profe sabe que como que más o menos no más la clase, y los profes que toman dicen como no tomen esto y esto no más que es lo importante y lo demás...

A la papeleta.

M: Cuando dices eso de que hablan con el profe de que la clase no ha sido buena, ¿La reacción de ellos como es?

P: Yo creo los profes igual se dan cuenta cuando una clase es buena y cuando no. Pero ahí dicen “bueno, pero veamos lo que es importante, quédate con lo importante, que es esto, esto y esto y eso te va a servir”.

M: No se ofenden

P: no, no

Es que no se dice de una forma pesada po.

M: Tienen la confianza de decirle...

P: si

Es que como que nos respaldamos en el programa de los ramos, como que ahí sale lo que deberían pasar entonces si nosotros vemos que no van pa allá.

Aparte igual lo conversamos entre nosotros primero, no es como que alguien llega y levanta la mano, lo hablamos, chiquillos saben que estas clases están muy penca, si tené razón, ya hablemos con el profe.

Aparte que por cada ramo hay un delegado, entonces esa persona tiene como comunicación directa con el profesor guía de ese ramo, entonces de repente como curso se habla, así como

oye que opinan de esto, que creen que debemos hacer, que le decimos, y ahí se hace como una respuesta común que el delegado le hace llegar al profesor y ahí se...

M: ¿Y Uds. ven un cambio en el profesor con esta crítica constructiva?

P: Si, siempre

Hemos tenido solo un profesor que nos pasó y estuvimos hartos tiempo peleando igual, pero avistó una mejora muy grande y ella...

Pelemos tanto que después abandonó el ramo porque es secretaria académica...

Tuvimos como muchas discusiones y ella también cambió después po, se adaptó.

Dijo “chicos yo quiero mejorar para esto y se asesoró, de hecho habían otros profesores que también le ayudaban”

Sí, pero a lo que se refiere (*Menciona a una participante*) es a un profesor que tuvimos muchos problemas con él, ella...

(No se entiende por las risas)

Seguimos todo el conducto regular que era hablar con secretaría académica, y ahí si todo el curso estaba diciendo como, lo bueno del curso es que exige así como educación de calidad, de verdad, nos comprometemos a que nos hagan buenas clases, entonces esa vez vimos que no estaban cumpliendo con las expectativas, hablamos, el profe decidió hacerse a un lado porque no lo echaron y pusieron otros profes al tiro que empezaron a pasar al materia que no habíamos visto.

Y ahí hubo un cambio.

Igual yo encuentro que tiene que ver con la personalidad de cada profesor, hay profesores que tú le podés decir todas las cosas del mundo y tienen cero autocrítica y nunca van a cambiar, pero la mayoría de acá son, aunque a lo mejor al principio te dicen no tienen razón, pero después igual uno ve que hay cambios, que lo hacen diferente, lo que uno pide también te lo pone en la clase.

M: En ese mismo sentido, cual consideran Uds. que es la característica que los hace como más resistente de repente, por ejemplo, quizás son más resistentes los profes más viejos, etc.

P: Los jóvenes generalmente.

Es que no tenemos muchos profesores viejos, en verdad...

Son todos súper jóvenes.

Los recién, recién salidos son como chúcaros.

Son estructurados.

Los más mayores profes igual les cuestan más, al profe....

Le cuesta como des adaptarse como a las cosas más nuevas.

Es claro, él ha sido profe tanto tiempo y ahora a él también le cambian la malla...

Son como los extremos, personas que tienen mucha experiencia que están acostumbrado, y personas que tienen poca experiencia y son tan jóvenes, que uno los ve tan de tu a tu, que trata de entrar en mala onda como para saber que él es el profesor y uno son los alumnos.

A parte no sabemos cómo decirle, si decirle profe o por su nombre.

Hay algunos que salen de aquí de la u y empiezan a hacer al tiro clases de ayudante o de profesor de planta, uno los vio carreteó con ellos y como que cuesta a veces tener la relación de, siempre es de respeto porque es el profesor, pero no es lo mismo con un profesor que lleva mucho más años de experiencia y también que le cuesta cambiar si uno le dice alguna crítica.

Pero son los menos

Si, son los menos

Al final después igual cambian, lo meditan.

No sé si tenemos suerte, pero no tenemos ese típico profe mala onda que se ve así como caricaturizado, ese tipo de profe que llega, pasa materia, no sé po, y es como de cálculo.

P: Igual los problemas que hay no son tanto con la metodología de enseñanza, sino que con la carga académica que nos ponen, porque nos ponen demasiados trabajos a veces. Entonces a veces como “Es que profe, este trabajo es demasiado para nosotros, no podemos”

P: Imagínate que hoy era el último día de clases y tuvimos que entregar como 4 trabajos

P: Si, y falta uno más que quedo pendiente

P: Y el que falta supuestamente lo van a mandar hoy día pa hacerlo

P: En realidad sobre todo este último año ha sido pero a full, así como días sin dormir que fin de semanas que hay que estudiar todos los fines de semanas del mes, ha sido demasiada carga horaria, entonces a los profesores igual tenemos la confianza de decirle “Oh profe, hay muchas cosas, puede cambiarla pa la otra semana o hagamos la prueba este otro día” y la mayoría de los profes accede a eso, porque generalmente aquí los profesores, por lo que

hemos conversado con algunos tienen departamento, por ejemplo departamento de voz, que son por ejemplo 6 profes, que están entrando en práctica, haciendo clases, supervisores de tesis, etc. Todos se juntan, tienen reunión semanal por ejemplo y ven los temas que son para cada clase, hay otros profes que son menos, pero generalmente es por departamento y generalmente no hay una comunicación muy expedita entre departamentos, entonces de repente por ejemplo tenemos 6 trabajos acá y 6 trabajos allá y ninguno de los dos profesores sabe que trabajo tenemos en el otro lado, entonces por eso se ve tanta carga, porque ellos ponen sus trabajos que creen que son los apropiados, pero el otro profe también nos puso los mismos trabajos, entonces no hay una comunicación entre ellos.

P: Este año se agregó la tesis, que en verdad nosotros vamos a empezar el otro año con la tesis en sí, pero este año se agregó que empezáramos a ver marco teórico, metodología, planteamiento del problema entonces ya elegimos tesis, ya tenemos un ramo de tesis, entonces eso igual es una carga extra, que antes no había.

(Murmullos varios, risas)

P: Hay profes que ya llevan más tiempo con nosotros y se dieron cuenta que en el primer semestre en verdad ya había sido mucho trabajo y nos reducen, pero llega uno nuevo, que nunca ha tenido con nosotros y nos manda la misma cantidad de trabajos.

P: Pero es que ese es nuevo, pero por ejemplo el profesor que había estado a cargo del programa anterior, e no se po, como hacemos FODA al final de la asignatura, le decimos profe en verdad hacemos muchos trabajos, cambia la metodología y este semestre al menos en ese ramo, tuvimos menos trabajos, pero la otra profe es nueva po, no se le puede pedir.

P: Pero a eso yo me refiero que es como una de las críticas, que yo podría hacer es que falta comunicación entre las diferentes áreas de la fonoaudiología, entre los profes, porque cada uno ve su ramo y está bien entre su ramo, entre sus profesores saben que trabajo tiene el otro profesor, que otro curso no se qué, pero entre profesores no hay mucha comunicación, entonces es de repente “Profe sabe que, que tenemos que entregar 3 trabajos pa su ramo y 3 trabajos pal otro” y es como “ah no sabía”, porque no hay comunicación entre ellos, entonces...

M: Cuando a lo mejor, quizás podrían hacer un trabajo que englobe ambas áreas...

P: Eso, eso, hay trabajos que ponte, hacemos ahora y que ya habíamos hecho en el otro ramo

M: Ah ya, o sea como que igual hay faltas

(Murmullo múltiple)

P: Lo que es como chistoso entre comillas, es que después al final los profes también terminan colapsados con los trabajos, o sea como “Oh pero es que tengo que revisar este trabajo y no tengo tiempo” pero son ellos mismos los que ponen todos los trabajos po

P: O nos ha pasado que de repente llegan a principio de semestre, nos presentan el programa y nos dicen todos los trabajos y pruebas que vamos a tener con todas las fechas, por ejemplo ya llega el profe del día martes en la mañana y nos dice todas las fechas, ya todos anotan las fechas de las pruebas de los trabajos, llega el profe del día martes pero del ramo de la tarde y nos entrega las fechas y son las mismas fechas así como la prueba el mismo día, los trabajos el mismo día, entonces...

P: Es descoordinación entre ellos, que no pasa siempre, pasa en casos particulares, pero esos problemas de coordinación nos colapsan un poco, nosotros somos como súper estructurados

P: Cuando calzan, nosotros igual podemos decirle a profe es que tenemos prueba y ah ya bueno podemos correrla

P: Sipo, nosotros somos así como un curso súper estructurado, así como que necesitamos un orden, así onda esto, o por ejemplo si en el ppt sale un uno, después tiene que venir el dos y el tres, y yo tengo que saber lo que está dentro del uno y así, y todo el curso es como muy así, somos muy estructurados entonces cuando nos desordenan un poco es como que colapsamos un poco y es como “ay profe ayuda” pero los profes ya saben que somos así, entonces las clases las hacen así ordenadas y todo

M: Entonces igual se acomodan como a su estilo

Todos: si

M: Y en relación a las evaluaciones son más teóricas o sea pruebas o trabajos

M: No, de todo

N: Mitad y mitad

M: De hecho tenemos pruebas que valen un 9% en algunos ramos

O: Paren de pelar mi ramo porfa

(Risas generales)

M: ¿El asunto que contaban de los FODA, los hacen a final de cada año verdad?

P: Si y con los delegados, pero hay algunas veces que se hacen a la mitad, cuando se necesita

M: ¿Si? ¿Pero es una práctica que se usa digamos en todos los ramos?

P: Si

M: Ah, es como de fonoaudiología, que lo hacen al final para evaluar

P: De hecho a las tutorías también

P: De hecho uno para inscribir asignaturas te ponen como una encuesta docente en el portal, ya se hace algo como eso que es que tus estas en sala, es como la última semana de clase y te pasan una hoja con el FODA y tú lo rellenas

P: De hecho antes se hacía una reunión con la secretaría académica, cada delegado de cada ramo iba a una reunión con la secretaría académica para ver un FODA

M: ¿Y qué paso con eso?

P: Es que cambio la secretaria académica y ahora se hace sólo un FODA

M: Solamente el FODA? ¿No hacen algún otro tipo de evaluación hacia los profesores, de encuestas o algo así?

P: O sea la encuesta que hace la universidad nomás, pero es penca

P: Los mismos profes nos dicen que a ellos nunca les ha llegado, entonces ellos piden que les hagamos el FODA

P: Más encima ahora cambiaron la forma de la encuesta docente y es horrible, porque tienes que contestarla obligatoriamente y no sirve de nada

P: Antes era más fácil

M: Chiquillos para ir cerrando, ¿ustedes ven que los profesores están interesados en sus opiniones y en mejorar e ir innovando constantemente para promover el aprendizaje en ustedes, eso es en la mayoría de las cátedras?

P: Si, y de los ramos más importantes

M: No sé chiquillas, tienen algo más que decir, importante

M: ¿Algún desahogo?

P: Yo creo que tuvimos suerte con los profesores que nos han tocado, porque en verdad son muy buenos y tienen experiencia y...

P: Y les gusta enseñar, y uno lo nota con las ganas que llegan cada día, como que no están como obligados, un profesor que te viene hacer sobre todo en el área en la que trabaja, uno

lo ve tan motivado y tan que le gusta que a uno es como, ah me gusta eso y siempre que llega uno motivado a todos nos gusta y es como oh ojalá yo pudiera trabajar en eso, porque uno lo ve como que está contento y la mayoría como que está en, generalmente uno no ve a un profesor amargado, que este chato con la pega, no, nunca hemos visto eso, siempre como que en lo que trabajan, les gusta y te tratan de enseñar así como lo mejor para que nosotros estemos tan así contentos como ellos con su trabajo..

P: Son motivantes, son súper motivantes

P: Si, su meta es que tú termini (*termines*) amando su área

M: Y esa opinión ustedes creen que la tienen solo ustedes como generación o es en general

P: Es que no tenemos mucha relación con los otros cursos, somos como cerrados

P: No, no hay mucha, no

P: O sea uno conversa, así como conversación de pasillo y tienen los mismos problemas de nosotros, onda mucho trabajo en grupo, y también han tenido problemas con algunos profes parecidos a nosotros, pero de ahí a saber más, no

P: Cada curso, es súper diferente en verdad

P: Eso es lo otro, hay mucha gente que nos ha dicho que es muy diferente esta generación que la generación que viene un año más abajo.

M: ¿En qué sentido?

P: Como que, eso que decía la (*Nombra a alguien presente en la sala*), como que somos mucho más estructurados, somos más ordenados

P: Somos odiosos, algunos profesores como que nos aman y otros nos odian

P: Igual hay compañeras como que se han quedado atrás y nos dicen “Oye echo de menos el silencio que había en la sala, esa cuestión de que todos estuvieran callados, así poniendo atención” Porque dice que en la sala donde están ahora, el profe siempre tiene que hacer callar

P: El problema es que nosotros somos un curso pequeño y ellos son un curso muy muy grande

P: Nosotros como que ya hemos hecho la mayoría de las críticas y hemos como buscado mejorar las cosas y ellos tienen como las cosas hechas y entonces no aprecian que las cosas que tienen están como bien organizadas, bien hechas, e quizás no han tenido la instancia de mejorarlo porque ha estado bien en el fondo, quizás

P: Yo creo que los profes valoran el que nosotros somos un curso súper exigente, nosotros en realidad si una clase no nos parece bien, si es que no se puede hacer de nuevo, pedimos que nos den información, que nos manden archivos, pa poder de verdad entender todo, queremos siempre saber todo, así como somos súper exigentes con los profesores, yo creo que los que nos hacen clases constantemente yo creo que valoran eso y por eso yo creo que vienen con ganas de hacer la clase, porque saben que uno está interesado, que no es un curso que el profe esté hablando y uno este así como ah ya chao y no me importa na', o que te vay de la sala, no, no somos así, somos exigentes y nos gusta que llegue un profe que sepa, un profe que uno vea que sabe lo que te está diciendo.

P: Sipo de hecho una vez, una clase, una profe, estábamos todos callados, como que nadie decía nada y después al final de la clase como que decía "Les pasa algo, porque los noto como cansados"

P: Esa vez estábamos muertos, éramos zombis

P: Estábamos sobrecargados académicamente y ella se dio cuenta, entonces ahí ves que no vienen sólo a dar su clase, si no que le preocupa como estamos

P: Y eso a uno igual lo llena como persona, porque no se po, en el pasillo te saludan, se saben tu nombre, saben cómo te va en la u, saben que te gusta más, saben todo, de repente uno está triste y te preguntan si te pasa algo, porque tienes como cara diferente, siempre, entonces es como muy cercana la relación, entonces eso igual te hace venir con ganas a la universidad, como no venir a hacer nada

P: Y va más allá del tema de las clases, de repente hay compañeros que tienen problemas familiares por ejemplo y pucha los profes están ahí también pa escucharte, por ejemplo no se po, si una persona tuvo un problema familiar y no pudo entregar un trabajo y vas a hablar con el profe el profe va más allá del tema del trabajo, te pregunta si estás bien, si necesitas ayuda, te dice, te puedo ayudar en algo, como que están muy pendientes

P: Hay profes que tienen sus puertas abiertas para que vayas a conversar de lo que sea, si quieres ir a conversar porque teni ganas de conversar nomás, vay nomás

M: Ustedes creen que los profes han promovido esto en ustedes de ser exigentes

P: Hay profes que llegan a la sala y dicen, ya, que les tengo que pasar hoy día

P: Vieron el programa

P: ¿Qué se suponen que ustedes tienen que aprender de mí?

(Murmullos y risas)

P: Dicen “Cómo van a saber si lo que yo les vengo a pasar hoy día es de verdad lo que les tenía que pasar”

P: Yo no sé si todos coincidimos en nuestra metodología de querer ser exigentes o se formó una exigencia colectiva de que algunos eran así y después como que se fue transformando todo el curso, como que va por la misma línea

M: ¿Y en su curso cuantos son?

P: Pocos, como 30

P: Como 27

P: No, nos cuesta ni ponernos de acuerdo entre nosotros ni entre los profesores, es como bien expedito cualquier situación adversa, problema o algo así generalmente se soluciona rápidamente, generalmente... los profes están súper abiertos a escuchar y a cambiar si es necesario, claro si ellos no te encuentran la razón, claramente te lo van a decir y no lo van a cambiar pos

P: Si llegan a haber más problemas, tenemos que seguir el conducto regular, que lo hemos hecho, que es que vamos a hablar con secretaría académica o el profe tutor

P: Pero nunca hemos llegado a esas instancias mucho, han sido ocasiones contadas con los dedos

P: En general estamos contentos con la educación que hemos tenido

P: Ya no tenemos más clases, hoy fue nuestra última clase

M: Y eso que decían antes, eso de que los profesores les dan como un autoestima para sentirse seguro de ustedes mismos

P: Si siempre nos dicen, chiquillos ustedes se tienen que creer el cuento, por ejemplo en un equipo multidisciplinario nos dicen el doctor no tiene porque llevarla si ustedes también pueden llevarla,

P: Todos pueden llevarla en su área, todos saben lo que tienen que hacer, nosotros sabemos de nuestra área, pero no por eso no vamos a criticar o no decir nada en cuanto a la otra, siempre que sea con respeto

P: Claro, porque dicen algo con respecto a nuestra área y nosotros encontramos que está errado, tenemos que decirlo, no tenemos que así quedarnos callados porque no se po, estudian más años

M: O sea no los fortalecen solamente en cuanto a los contenidos sino que los fortalecen como personas también

P: Si, mucho, de hacer respetar lo que uno sabe y respetar lo que los otros saben también, los otros profesionales

P: Claro por ejemplo cuando decimos no se po “Oh que miedo, entrar a trabajar con gente” nos dicen “No tranquila, si todos partimos igual, ustedes se pueden equivocar, están aprendiendo, que se den cuenta de sus errores”

P: O en las tutorías igual nos dejan hacer más cosas de las que deberíamos, porque como nos evalúan sólo actitudinal en las tutorías e igual hay profes que nos dejan así como no se en audio, ya usted haga la audiometría, usted haga esto otro, usted haga los exámenes, quizás igual hay gente que le da como miedo al principio, pero el profe es como “no pero si vamos”

P: Y de hecho por ejemplo, lo que es bueno es por ejemplo no se po no cachaste mucho de algún tema, profe sabe que no me di cuenta bien como se hacía este examen y te dice ya no importa, yo estoy a esta hora y a esta hora, baja y yo voy a estar te doy un tiempo y te enseño, entonces están como siempre súper dispuestos

P: Claro, y cuando no llegaba paciente nos decían, ya que quieren aprender, que quieren saber, que les cuesta, en que están mal

P: si po tienen alguna instancia para enseñarnos, la usan.

M: Ya chicas muchas gracias por su participación

9.8 Entrevistas a estudiantes de Contabilidad.

9.8.1 Entrevista 1

“Cabe destacar que fueron suprimidos los nombres de personas, lugares, instituciones, etc. Protegiendo la identidad de cada uno de los participantes y de dichos lugares mencionados.”

M = Moderador

P = Participante

M: ¿Cómo es la enseñanza que hacen tus profesores? La idea es que me puedas decir como describirías la enseñanza que recibes de ellos

P: ¿En general o cada uno?

M: En general

P: En realidad si le ponemos una nota del 1 al 10 estarían como en el 8 y medio o 9 ¿ya? Lo que pasa es que hay profesores que te hacen las clases bien interactiva. Bien entretenida, ocupamos harto el tema de internet, usamos diapos ¿ya? Cómo también tenemos profesores que son un poco más lento que te pasan nada más que la materia y ahí quedai. Pero si les ponemos una nota igual es un 9 igual es una buena enseñanza como en cualquier lado hay cosas buenas y cosas malas. Lo que rescataría en general es todo bueno.

M: Y por ejemplo esos profesores que dices que son dinámicos, ¿cómo son las clases de ellos? Por ejemplo en un día normal, ¿cómo sería esa clase?

P: El profesor llega, trabaja con diapos, nos va haciendo interactuar, arma grupos en el momento según la cantidad de alumnos que haya, hace pequeños quiz que le llaman ellos que son como pruebas pequeñas que se van acumulando las notas y después te da una. Y los hace participar a todos en realidad, yo encuentro que es mejor que a que pase la materia y después diga ¿alguien no entiende? Porque nadie le va a decir “yo no entiendo” En cambio con ese tipo de estrategia que usa es bueno aparte de que se te hace súper entretenido.

M: Y por ejemplo, del otro tipo de profesor que tiene, ¿cómo sería un día normal?

P: Llega él y pasa la materia, hace los ejercicios en la pizarra y dice desarróllenlos, podemos estar una hora en eso y después dice ya la próxima clase los revisamos, y esa es toda la clase. Entonces los que no saben quedan ahí nomás tiene que afirmarse en otro lado, hacer grupos de estudio, estudiar en la casa.

M: En el fondo, ¿aplicar técnicas aparte de las del profesor?

P: Claro, lo que yo encuentro que podrían aplicar es una pequeña ayudantía, para los ramos más difíciles.

M: ¿Eso no hay?

P: No, no hay, por ejemplo nosotros ahora ya estamos terminando, pero los que vienen después, una pequeña ayudantía no sé po de una media hora de alguna materia más difícil. Pero generalmente son buenas las clases, la mayoría hace clases interactivas y de participar.

M: Y sobre otro tema, ¿la relación entre los alumnos y el profesor?

P: eh es buena, si es buena en realidad, lo que pasa es que como es en la noche, es como bien variado, por ejemplo yo tengo 36 y tengo compañeros de 19, otro tiene 20 entonces nos juntamos según la edad a veces, así nos armamos en los grupos, eso no quiere decir que no nos relacionemos entre todos pero siempre fueron marcados los grupos como los de 30, los de 40, los de 20.

M: Pero ¿y respecto al profesor?

P: Nos hace a participar a todos iguales, bueno igual uno con la edad que tiene toma más enserio las cosas, los que eran menores de edad como de 19, 20 como que tienen chacota entremedio de la clase pero igual el profesor pide silencio y todo.

M: Pero ¿y los profesores desarrollan diálogo con ustedes como alumnos?

P: Sipos, si hay una relación de alumno profesor, nos damos los correos, los números de teléfono, por si ponte en un caso, la mayoría de los que estudiamos así de noche, trabajamos de día, entonces si no podemos asistir a la prueba o a la clase o queremos que nos aplace una prueba o queremos que nos refuerce alguna materia que no sabemos bien, nos comunicamos con él, hablamos, igual hay buena relación.

M: O sea ¿ellos están dispuestos a que si faltaste una clase, a repararla contigo?

P: Claro, te entregan su correo, el celular, algunos te dan hasta la dirección donde tienen su otra oficina y donde te pueden ayudar, ahora eso depende de cada uno eso sí, bueno yo por mi trabajo habían veces que no podía venir y lo que hacía era llamar al profesor directamente y decirle oiga sabe que no puedo venir, para que no piense que no quiero estar en su clase o no se po.

M: ¿Y manejan los nombres y números de ustedes?

P: ¿nosotros?

M: No, los profesores

P: SI, o sea al principio nopos, pero se los aprenden muy rápido, pero siempre te identifican ya sea por tu nombre o tu sobrenombre pero de cariño.

Moderadora: ¿Y respecto a el método de evaluaciones que tienen, cómo es?

P: Algunos, como te decía yo, tienen el tema de los quiz y que te lo ibas evaluando clase a clase, por ejemplo en este semestre se dio que un ramo lo teníamos todo el mismo día con el mismo profesor, igual por un lado era bueno y por un lado malo, porque imagínate un día desde las 7 de la tarde hasta las 23,30 que tenemos, ya a las 22:30 ya no queríamos na con

él por eso era algo como de doble filo, porque lo bueno es que las dos primeras horas pasaba toda la materia y la última hora una prueba en grupo y también el modo tradicional de evaluación que era pasar 3 o 4 clases y nos hacía una prueba y hacían trabajos escritos que después los tenías que presentar en una disertación y te hacía pregunta el profe y preguntas tus compañeros, entonces si éramos 4 grupos nos hacían 3 preguntas, más las 3 de él y eso era por una nota.

M: ¿Y una crítica que pudieras realizar a la enseñanza de tus profesores?

P: ¿Una crítica? Igual difícil, no en realidad no, o sea tuvimos un profesor al principio del semestre que gracias a las críticas ya no está, nos alcanzó a hacer creo que como 3 clases

M: ¿Pero y en qué se diferenció por ejemplo con los otros?

P: El caballero era bien mayor, era más lento y tenía otro trato con nosotros, era demasiado distante la relación profesor- alumno, nosotros a él le teníamos que decir usted y el a nosotros nos podía tutear entonces ahí ya empezó a decir ustedes a mí no me pueden tutear pero yo a ustedes sí y tenía esas reglas antiguas como demasiado cuadradas, él uno de esos profesores que escribía toda la tarde en la pizarra y decía ustedes resuélvanlo en la casa y producto de eso hicimos una carta y lo cambiamos.

M: Pero entonces el ¿CFT los apoyó en esto?

P: Fuimos a hablar a dirección, sipos si en la primera prueba la nota más alta fue como un 2,8 ese nivel

M: ¿Y el método de evaluación de ese profesor?

P: Fue que te paso la materia de 4 a 5 clases y después te hizo una prueba de eso

M: ¿Nada más?

P: Nada más

M: ¿Y tienen más profesores así?

P: No, si ese fue el primero y de ahí nada más. Ahora de los profesores que tenemos ahora

M: ¿Y la última pregunta, cómo consideras tú que aprendes? ¿En base a qué?

P: En base a la clase, porque como trabajo no tengo tiempo para estudiar, los trabajos los hago en la madrugada y repasar a veces en la pega, no tengo el tiempo de mis compañeros de 19 años que ellos están todo el día en la casa.

M: ¿Ya pero tu sientes que aprendiste gracias a los profesores que tuviste?

P: Si, porque si no sabía algo ellos me ayudaban, como te decía no puedo estudiar por fuera, no me da

M: ¿Y tú sientes que este pensamiento que tienes respecto de tus profesores es más una opinión tuya o es algo que se ha conversado con tu curso, una opinión como más general?

P: Eh por ejemplo con el profesor que estábamos ahora en el examen, nadie lo quería.... Querían cambiarlo, porque el método que él tenía de enseñanza no les gustaba

M: ¿Y cuál era ese método?

P: El método de él era de pasar la materia en la pizarra, pero pregunta clase a clase, pero el preguntaba, pasaba banco por banco preguntando ¿no entiende algo? ¿Necesita ayuda? Y ahí era donde nosotros fallábamos, porque como que no decíamos nada y eso era error de nosotros no de él.

M: ¿Y tienen algún ramo en el que hagan algún tipo de reflexión?

P: Ponte teníamos una profesora en ética que nos sentaba en círculo y nos hacía debatir, nos hacía pensar, era interesante porque salían buenas cosas de ahí, nos hacía cuestionarnos las cosas o que podríamos hacer en tal caso si era correcto o no, aunque tuviéramos la religión que tuviéramos.

M: Ah pero la clase era con ese tipo de técnicas

P: sí, era bueno como de reflexión

M: Gracias (*Menciona a participante*) por tu tiempo (Despedida)

9.8.2 Entrevista 2

“Cabe destacar que fueron suprimidos los nombres de personas, lugares, instituciones, etc. Protegiendo la identidad de cada uno de los participantes y de dichos lugares mencionados.”

M = Moderador

P = Participante

M: Presentación

M: ¿la primera pregunta es cómo describiría la forma de enseñar de su profesor?

P: buena, hay un profesor que hay que destacar que es muy dinámico entretenido (*Menciona una cátedra*) profesor que entra hablando que hecha la talla de la materia , hay muchos profesores así que hacen entretenida la clase, bueno los de cálculo no es muy dinámico, como te digo o sea

M: ¿y cuando dice que sean divertidas las clases, como dinámicas a que se refiere específicamente, que hacen los profesores que se hace dinámico?

P: la llegada con uno la confianza que se va generando con el alumno y el profesor, porque si uno tiene una duda preguntas incluso el recalca lo que está diciendo, ejemplifica lo que está diciendo entonces es súper entretenido, lo lleva a la vida misma, es único ese profe y hay varias personas que yo les he notado la misma línea, de los que me tocan a mi fueron 6 ramos y 3 más o menos que tiene la misma dinámica

M: es como la mitad de tus profesores

M: si es la mitad

M: y que dirías de la otra mitad

P: es como más, son más esquemáticos parece, se rigen por lo que tiene que pasar, es mi apreciación personal “esta es la materia y la pasan si tienen dudas pregunten” y de repente no te sacan de la duda, tiene que ver otras dinámicas sus compañeros internet tienen que indagar, esa dinámica

M: no le resuelven la duda

P: no por completo, a mí me ha pasado que no

M: la comparación con los demás profesores es esta misma

P: claro si

P: los otros profes tienden a

P: los otros te lo explican y lo vuelven a explicar de otras maneras, en fin, ¿entendió? En fin o sino cualquier cosa me llama... ¡imagínate al extremo! O sea entregaban su celular, correo cualquier duda el profesor de costos el profesor de (*Menciona una cátedra*), montones de los profes, mándenme un correo y yo se los voy a reenviar o sea yo les voy a disipar la duda, cualquier duda

M: como realizan las clases los profesores como que recursos utilizan que técnicas

P: Los power o sea las diapos, nos enviaban al correo los diapos, se desarrollaban en clases las diapos se ejercitaban , pizarra, ejemplos prácticos tú mismo ... te ponían a ti como usted que aria en este caso , como casos de la vida diaria entonces encuentro buena las dinámicas de ellos

M: ¿y eso es lo típico entre los profesores?

P: como en otros profesores más o menos, yo pienso que a lo mejor como los otros eran de cálculo, entonces era como más “hagan este ejercicio” cachai resuélvanlo y véanlo con sus compañeros, comparen y después como que al final te dicen voy a mandar la solución o esa es o después desarrollado en pizarra, no sentía que aprendía como fácil como en otras materias, me costaba

M: y cree que es por la misma razón

P: yo creo que sí, porque es tan como esquematizado una cosa como que llegan a pasar esta materia y guíense por esto o lo otro... con las guías, los power y allí uno va desarrollando y cualquier duda pregunten, pero también hay que explicar, de repente faltaba la explicación, o motivar más al curso cachai para con la materia...no eran muy motivadores es mi apreciación

M: y como es la interacción participación de los estudiantes en el desarrollo de sus clases

P: No es súper... al menos yo era súper preguntona yo siempre andaba levantando el bracito y todo ante mira una pregunta tonta no te va a dar una respuesta o sea no es que uno vaya a esta preguntando tonterías, pero los mismos profesores decían que por absurda la pregunta que la hicieran porque antes de quedar con la duda... entonces yo igual las preguntas que yo hago y como parece que los demás no se atrevían entonces les quedaba a todos disipada, entonces era como ya va a preguntar qué bueno , entonces que pasa que el profesor igual me preguntaba a mi todas las... que es esto ...que paso con esto otro... y así entonces como que yo sabía que tenía que saber ... ¡yo po! Tenía que saber o sea

M: Y en general con los otros estudiantes el profesor interactuaba con ellos

P: si , pero al menos un profesor de (*Menciona una cátedra*) me tenía a mí, es que fue profesor de mi hija también, de mi esposo que venía de oyente para cuidar a mi hija en la noche para cuidarla y traerla, entonces como que tenía que saber echaba la talla porque toda mi familia son contadores o sea

M: es una tradición

P: si po y mi hija termino auditoria entonces hace años que termino po cuatro años de auditoria imagínate cuando estudio contabilidad hace ya 6 años po , entonces por eso como que tenía que saber todo iba apuntado a mi

M: y el profesor en general es como que los estudiantes levantan la mano para preguntar las dudas o la pregunta también

P: no le preguntaba igual, nos nombraba a todos se sabía el nombre, usted... se sabía el nombre no usted alumno sino que por el nombre y tenías que responderle era exigente tu tenías que venir preparado para la clase y así se hacía entretenida

M: ¿eso es (*Menciona una cátedra*)?

P: si es (*Menciona una cátedra*)

M: Y en los otros por ejemplo que otros ramos tienen

P: comercio exterior, también había que venir preparado es mucha materia

M: por lo mismo

P: claro porque igual era bien así como hiperactivo, varios profes eran así... de (*Menciona una cátedra*) era bien así como... estaba despierto así como

M: y el profesor promueve participación entre los mismo s compañeros o participación trabajos en grupo

P: si cualquier cantidad de trabajos en grupo si si si de a 3 de a 2 en la sala y fuera de ella como trabajos de investigación y después había que disertar, no si fue bien este semestre fue bien horrible, una carga tremenda de disertaciones trabajos en grupo

M: distintas formas de evaluación

P: claro incluso yo hice trabajos con algunos chicos y luego con otros y así variando con unos había una cosa con otra otra, uno se va conociendo

M: y eso con la mayoría, la mayoría de los profesores genera eso

P: si se genera eso

M: la relación con los profesores que decía que los trataban por el nombre es cercana

P: si es cercana, bien afectiva, como de piel así, no que te toquen si no que en el timbre de voz y la forma que hablan o te piden un consejo – profe tengo un problema personal, y de repente uno se acerca y ánimo y aquí allá te dan esa confianza te tiran pa arriba

M: y como presentan generalmente los contenidos como van pasando las materias

P: por power point, emmm hablan, pizarra, yo creo que usaban todo lo que estaba a su alcance, o sea los power que mandaban, o sea con harta materia, y después te evalúan hay profesores que te evalúan todas las clases y eso después es una sola nota o sea después

M: hacen actividades

P: si actividades en clases, todas eran evaluadas prácticamente

M: y eso era en grupo

P: si era en grupo

M: y se generaba alguna discusión en grupo

P: debates estábamos en disertación incluso y como que el grupo se sintió tocado y el profe dijo que bien que se llegue a un debate es lo ideal, pero no ova a ser evaluado porque no pudieron contestar, o sea no pudieron como se dice ganarla, porque yo estaba o sea me sentí tocada o sea ponte tú a mí me toco inventarios que hay uno de “just in time” justo a tiempo, ellos debieron o sea yo lo dije, debieron haberse puesto con respecto a su trabajo y no haber desgastado el de uno , entonces allí dije yo que no po o sea que yo encontraba que mi inventario era el mejor y le di las razones y quedaron ... y ellos no pudieron responder y rebatir lo que yo les dije, no tuvieron armas como para hacerlo, entonces el profe dijo no se puede evaluar mejor , pero que bueno que se haya hecho este debate

M: y ese debate fue una vez

P: claro una vez

M: ¿y otros debates de han dado, ha ocurrido de nuevo?

P: no, fue esa primera vez y ultima, estaban medios impactados no pensaron que yo haría una pregunta así, porque había que hacerles una pregunta o sea porque ere una pregunta para el grupo entonces yo la hice y no pudieron contestar entonces el profesor me pregunto porque usted encuentra que su sistema de inventario es mejor... por estas y estas razones y nunca debieron haber desgastado en lo que... si ellos estaban disertando de la DC o de esto no debieron haber hecho esa comparación sin haber averiguado , porque nosotros habíamos disertado antes entonces tampoco habían retenido, entonces malo... estuvo mal hecho enfocaron muy mal la disertación al final, al final hicieron la comparación más encima con el de uno

M: ¿Al final los estudiantes igual opinan, generan una discusión entre compañeros?

P: Si

M: A ya

P: si

M: ¿en general hay clases que son más de presentación de contenido y otras que pueden hablar más de la materia y reflexionar más sobre un tema? Cuál de estos dos estilos se nota más

P: Estilos yo creo que se dio todo para que uno pueda aprender yo creo que los profes entregaron todo y a uno le toca asimilar y si ante la duda puedes conversar con los profe y uno en este aspecto para poder reafirmar lo que uno aprendió

M: En ese sentido crees que se genera un aprendizaje con la enseñanza entregada por sus profesores

P: Si

M: En que lo notas

P: Se aprende bastante yo incluso materia lo que tengo, llegaba a comunicar a la casa y mi hijo mi marido me decía...oh eso nunca lo vi y mi hija... ha eso no me lo pasaron estudiando cuatro años auditoria entonces aquí nos retroalimentamos nos decía el profe, yo porque estaba a lo mejor más preparada porque como llegué a conversar y hacíamos cada debate con mi marido y mi hija y salíamos como ah y yo tenía la razón, entonces ellos aprendieron arto y yo también aprendí de ellos

M: En qué actividades concretas sientes que has aprendido más, o sea de qué forma, cuando el profe pasa más ejercicios o cuando pasa habla más cuando hacen preguntas cuando ha sido más significativo

P: sabes yo he sido la única que el profesor se dio cuenta en una oportunidad me vio el cuaderno porque algo quería ver sobre una pauta que había pasado y yo escribía casi todo lo que hablaba, todas las preguntas que decía entonces hablaba hablaba puede ser pregunta de prueba y comentarios que hacia todo lo escribía todo y un día me dijo... ¡¿oh eso lo dije?! Porque para mí era importante, si po podía ser importante

M: Y sobre las evaluaciones, de que formas evalúan los profesores, las pruebas como son

P: Yo creo que lo normal

M: ¿Pero de desarrollo alternativa?

P: Si de desarrollo más de desarrollo que de alternativa horrible eran unas pruebas larguísimas hay que tener cabeza

M: ¿Y de qué forma crees que se miden más sus aprendizajes sus conocimientos?

P: Sabes lo que me gusto más es el hecho de disertar o de conversar la materia en una oportunidad conversábamos de caso y eso saca lo mejor de uno tiene que estar preparado para que los demás entiendan y sepan de lo que estás hablando

M: Y los profesores promueven estas disertaciones para que puedan conversar

P: Si se hace incluso lo que más me gusto fue algo que hicimos sentados sin pararnos adelante muchas varias una niña hizo un power y se paró adelante ... era un caso que ganaba una persona al SII se hizo sentado el profesor estaba sentado y fue como ah resultado excelente y el profesor comentaba y él hablaba él te preguntaba fue como contra pregunta, contra respuesta fue bien así como dinámico y después retomar o sea , yo en una oportunidad al final de la clase retomamos en una hojita lo positivo y lo negativo del curso o sea del que dicto el taller y no único en ese sentido

M: De que era ese profe

P: (*Menciona una cátedra*)

M: ¿Si todos hablan de (*Menciona una cátedra*) y usted se siente preparada para la práctica? Siente que la formación ha sido

P: Sí, me ofrecieron práctica, me la ofrecieron es que hice la practica a principio de año de secretariado, estaba por titularme a final de año pero se postergo, y en ese mismo lugar me ofrecieron practica para... si po porque estaba estudiando contabilidad, así que allí estamos, yo siento que estoy bien preparada, me prepararon bien, es uno igual el que tiene que asegurarse de las cosas investigar más, está la internet, los textos que ellos decían yo texto que mandaban texto que fotocopiaba

M: Entonces los profes que han hecho para esta preparación o sea para que usted se sienta tan segura

P: Claro ellos prácticamente siempre nos dicen que nos están preparando para salir a la parte laboral o sea a que uno se desarrolle bien y no caiga en errores... en contabilidad no pueden haber errores me entiendes todo tiene que cuadrar

M: Y ellos la ven como un colega más, como un profesional siente eso usted

P: Yo creo que sí, nos estimularon harto incluso nos decían usted será una buena profesional le ira súper bien y así tira pa arriba, así dan ganas de venir

M: Es importante eso

P: Si po si hay gente que después no viene, si al final casi no venían

M: Muchas gracias por su tiempo

P: Gracias a ustedes

9.8.3 Entrevista 3

“Cabe destacar que fueron suprimidos los nombres de personas, lugares, instituciones, etc. Protegiendo la identidad de cada uno de los participantes y de dichos lugares mencionados.”

M = Moderador

P = Participante

M: Cómo describirías la forma de enseñar de tus profesores

P: Como aspecto generalizado, buena, bastante didáctica la verdad, se supone que nuestra carrera es como práctica en realidad, igual hay caídas, uno son más altos uno son más bajos, pero término medio.

M: ¿Tú me decías didáctica, en que lo ves?

P: Es nosotros vamos haciendo lo que nos van enseñando es muy poco los que nos tienen que pasar pa leer o escribir y todo lo demás tenemos que ir haciéndolo, porque igual nuestra carrera tiene como muchas cosas.

M: ¿Me podrías poner un ejemplo de lo que me estás contando?

P: ehm ponte tú para hacer declaraciones de IVA, o libros diarios de balance, la contabilidad muy grande con muchos libros nosotros las vamos haciendo con ejercicios, dicen ponte tú, esto se hace así, el X va a la derecha, el x al otro lado, y después lo hacemos, nos pasan ejercicios y lo vamos haciendo.

M: ¿En general todas las cátedras son así?

P: no todas, porque hay algunas que contienen muchas más unidades entonces por ende no pueden ser más prácticos, pero la mayoría se basa más en lo práctico que en lo teórico.

M: ¿Y estas asignaturas que no son tan prácticas, como es la clase?

P: La clase es bastante buena, los profesores en ese aspecto son buenos.

M: ¿Pero a que te refieres con buenos?

P: no hace una clase fome en la que tú te aburrai, ellos van hablando, te van diciendo, van poniendo casos prácticos, en la medida de lo que van contando, por ejemplo, juanita tiene 5 manzanas, vendió 2, tiene que registrar que vendió dos cachay?.

M: ¿Y esas prácticas que me contabas, eran ejercicios y Uds. lo resuelven, y hay otra cosa práctica que también hagan?

P: Meternos al servicio de impuestos internos, tenemos que meternos a la prácticas, hacer declaraciones ahí...

(Se corta)

M: quedamos en las clases prácticas, ¿cómo era la metodología que ocupaban tus profesores?

P: Entre lo práctico, un poco teórico, pero más prácticos, son bastante, no son aburridos pa hablar, son didactas.

M: Explica más o menos eso que me estás contando, ¿qué hacen ellos que son entretenidos?

P: Van poniendo casos entre nuestros compañeros ponte tú que nos ayuda a entender de mejor manera la teoría de la materia.

M: ¿Y cómo realizan la clase los profesores, qué métodos, recursos utilizan?

P: Usan power, escritos, fotocopias, la pizarra, formularios, trabajamos mucho con formularios.

M: ¿Alguna otra técnica, más allá de los recursos?

P: Lo normal, o sea ellos nos dicen ponte tú, léanse tal página hasta tal página, nos conversan sobre lo que va diciendo la ley y lo conversan.

M: ¿Lo conversan con Uds.?

P: Si, por ejemplo nos dicen, la ley 18.980 dice que y el código tributario tiene la reforma y esto se va aplicando de tal manera que lo anterior no va y nos da un ejemplo, no se po, el IVA ya no se paga a los 12 se paga a los 13 y que juanita fue a pagar y que le dijeron que tenía plazo hasta el 13 y después se fue a su casa y lo pago por internet, cosas así, esa es la rama de cómo lo explica.

M: ¿Y en relación a eso como es la participación que tienen Uds. en la clase? ¿La interacción que tienen Uds. con los profesores?

P: buena, o sea no sé si será un caso excepcional pero nuestro curso somos todos como igual bastante unidos. Entre muchos a veces nos llevamos mal porque siempre salen tallas que a uno no le gustan pero en base a eso todos participamos y salimos al baile con el profe.

M: ¿Y qué hace el profe para que Uds. Puedan participar en las clases?

P: Hace preguntas a cada uno o hace una pregunta y el que primero sabe, de repente se forman debates.

M: Cuéntame un poco más de esos debates que Uds. Realizan, ¿Son frecuentes no son frecuentes? ¿En qué ramo? Etc.

P: En (*Menciona una cátedra*) casi siempre, o sea, por lo menos con los compañeros que me junto yo encontramos que el profesor es súper bueno y la forma que tiene de hacer las clases son muy entretenidas entonces, y como sabe tanto el profe, de repente dice cuestiones que uno se acuerda de otra cosas, que no se te pueden olvidar, y siempre como que uno dice una parte y al otro le falta otra o como que tienden a chocar los alumnos entre sí, uno da una respuesta y otro compañeros dice que esa correspondía hasta tal año hasta ahora funciona de esta otra manera .

M: y eso es entre los mismos estudiantes o el profe genera esa...

P: Es que yo creo que es el profe porque no es con todos, el profe nos deja como tan expertos por así decirlos que genera como esa instancia de sabiduría entre sus alumnos.

M: ¿y qué es lo que hace el profesor para generar esa experticia en Uds.?

P: Es la manera como explica las cosas, lo hace con ejemplos, el profe de (*Menciona una cátedra*) es simpático para hablar, tira tallar con respecto a la misma materia, entonces no se te va a olvidar una talla así por ende vai recordando materia.

M: ¿y eso con un profesor?

P: Si, es que son los ramos más importantes, más cabezones por así decirlo.

M: ¿y en relación a los otros profesores?

P: el profesor de (*Menciona una cátedra*) también es un ramo bastante cabezón, también es simpático, no usa la misma metodología pero tiene una manera de enseñar bastante parecida, entonces igual la materia se hacía bastante más ligera. En (*Menciona una cátedra*) el profesor se enredaba el mismo, el profesor no es malo, me hizo clases en el liceo, el mismo, pero como que se le van las ideas y se enreda y a los que no saben tanto los enreda. Ahora último se puso las pilas.

M: ¿por qué se puso las pilas crees tú?

P: Porque hubo un problema ahí. En el primer semestre de contabilidad pasaron 2 en ese ramo, aparte tuvo problemas con el primer semestre de vespertino de contabilidad, y con nosotros no entendíamos bien, le reclamábamos y nuestro curso es súper bueno pa reclamar, si nosotros tenemos problemas con un profe (*Garabato*) hasta que lo cambian.

M: ¿y cómo lo hacen? ¿Cómo se organizan?

P: Lo que pasa es que ponte tú, ninguno de nosotros, o sea, hay personas que no sabían nada de contabilidad cuando llegaron acá, pero entre todos nos vamos ayudando hasta los compañeros entiendan, o sino déjalo que pase y en el recreo te lo enseño, lo hacíamos así. Y pucha en la prueba, todos un rojo, había dos azules, entonces era lógico que si en todos los ramos nos estaba yendo bien, justo en ese nos estaba yendo mal, si nos cambiaron varios profes, en el primer semestre tuvimos como 3 profe de matemáticas y los cambios de notas fueron radicales.

M: ¿Pero y como curso cuando hay algo que no les parece del profe, hacen una respuesta general o...?

P: no, hacemos cartas y las mandamos, hay compañeros te hablan y como que sí, pero a la hora de los que hubo se quedan callados y yo por mi parte por lo menos soy súper bueno pa (*Garabato*), o sea si algo no me gustó voy a decir que lo cambien. Entonces yo de repente le decía, cuando nos iba a todos mal, o sea yo pa escribir soy nulo, o sea tengo pésimo ortografía no me sé expresar escribiendo, hablando un poco mejor, pero yo le digo a Paula, escribí una carta y mándala.

M: ¿A quién se las mandan?

P: Se supone que al jefe de carrera y a la subdirectora.

M: ¿y fue rápida la respuesta en ese sentido?

P: La última si me parece que fue rápida, iba a cambiar a un profesor pero hicieron una gestión para que no lo cambiaran.

M: ¿Y después de eso el profe cambió?

P: Si, sino lo iban a echar (risas).

M: ¿y en que cambió su forma de enseñar? ¿Qué cambios pudiste distinguir en él?

P: Es que no sé si en la forma de enseñar, es que a lo mejor tenía muchas cosas en la mente y no concentraba bien, y se enredaba.

M: A entonces es un caso particular, ok ok.

M: Me contabas que hay profesores bastante dinámicos

P: Si, son bastante dinámicos. Hay clases que son como fomes, porque son muchos números. Tengo un profe que habla súper lento, entonces te da sueño. En general son bastante buenos.

M: ¿Y de los diálogos, hay participación?

P: Nosotros participamos en todo lo que sea con los profes, tiramos tallas y cosas así. Se aprende más rápido y se aprende mejor, se aprende con ganas.

M: ¿Se generan diálogos entre Uds.? ¿Y los profesores? Descríbeme un poco eso.

P: Sí, de repente salen dudas, y se les pregunta por qué por qué por qué hasta que responde. Entonces, un compañero hace una pregunta que no entiende y entre todos ayudamos al profe y logramos que se responda el tema.

M: O sea entre todos se ayudan.

P: Claro, de repente son cosas que tienes que saber. No son dudas de cosas que el profe no paso, son cosas vistas y que tienen que ser revisadas.

M: Ustedes hacen debates, ¿Generalmente se hacen debates en las clases?

P: De repente el profe dice algo y alguien dice: eso no es así, y luego replica: pero como no va a ser así si acuérdate que el artículo tanto y... “ah verdad”. Esa es mi definición de debate, de cómo lo que hacemos.

M: ¿Cómo presentan o enseñan los contenidos comúnmente los profesores?

P: Depende del ramo, Formulación de Proyectos que va pegado a la Administración nos pasan Power, nos los envían, hablamos en clases, generamos proyectos, nos ponemos en una empresa y hacemos todo lo que conlleva dentro del ramo, para no hacerlo teórico, porque hacerlo teórico es un caos. Hacerlo práctico es más entretenido, con una compañera hicimos una empresa de un sex shop y lo hicimos en villa alemana. En Administración hay mucho que leer, pero entre los compañeros tiramos la talla, se hace más entretenido y lo hacemos en grupo.

M: ¿Ustedes ponen los casos?

P: El profesor dice: inventen un caso y analice bajo estos criterios. Entonces para nosotros ponerlo en práctica y después acordarnos, los casos prácticos, no se casa Pichara como distribuidor de cosas de belleza.

P: Elijan esto o hago esto

P: Nos dice que tengamos que analizar la temática de los inventarios. Y tuvimos que hacer un trabajo y una disertación y cada uno veía de acuerdo al inventario que le toco en que empresa se ponía el ejemplo y todo eso. Nos dividíamos y nos evaluábamos mutuamente.

M: ¿En otros ramos?

P: En Comercio se usan power, hablamos, ponemos ejemplos, es bastante dinámico, porque son todos casi bastante parecidos. Tienen todos casi la misma metodología, unos tienen pequeñas diferencias, pero casi todos se basan en lo mismo. Se supone que cuando partimos la carrera eran casi todos con la misma metodología, eran tantas horas de teórico y lo demás de práctica.

M: Entonces al mismo tiempo se realiza lo teórico y lo práctico

P: Claro

M: En base a lo anterior, ¿Consideras que aprendes, se genera un aprendizaje en ti de los contenidos y en qué lo notas?

P: Sí, lo noto en que de repente salgo con mis compañeras y hablamos de contabilidad. Ante cualquier cosa sacamos un artículo de la ley, sacamos una evaluación de renta y lo sacamos entre nosotros y no se piensa.

M: En la misma clase, ¿Sientes que vas aprendiendo? ¿Hay cosas del profesor que te generan aprendizaje?

P: De repente, es que todos los profes hacen preguntas. Van explicando y hacen preguntas de dos clases anteriores, y te acuerdas de eso porque justo tiramos la talla y van quedando las cosas. Se va personalizando con la demás materia.

M: ¿Cómo se genera esa relación con los contenidos?

P: Algunos profesores la hacen entre contenidos, y otros la hacemos entre nosotros. Porque la contabilidad está toda relacionada entonces no puedes no relacionarla. En una empresa teni socios, teni xxx, teni trabajadores. Los distintos ramos están unidos.

M: Es inevitable relacionarlos. ¿Pero los profesores hacen el esfuerzo de poder relacionarlas?

P: Como te digo, algunos profesores sí y otros no tanto.

M: ¿En qué lo notas tú que hacen esa relación?

P: Por ejemplo, en (*Menciona una cátedra*), en (*Menciona una cátedra*), todo lo que tiene que ver con los trabajadores nos da un ejemplo y nos pregunta: ¿se acuerdan de (*Menciona una cátedra*)? Y ahí te acuerdas de todo lo que tiene que ver con la ley del trabajo.

M: En general quiero que me cuentes, en que me cuentes como es un día normal aquí al llegar y relacionarte con el profesor, y como se va dando todo.

P: Yo llego aquí a las 5 y tengo clases a las 7. Nos ponemos a estudiar o fumamos con los compañeros, con el grupo que me junto yo por lo menos. El profesor saluda y luego empieza a hablar de la clase anterior, habla de la materia nueva, empieza a refrescarnos la memoria o nos da ejercicios, van saliendo dudas y nosotros preguntamos, nos ayudamos entre nosotros mismos y cosas así.

9.8.4 Entrevista 4

“Cabe destacar que fueron suprimidos los nombres de personas, lugares, instituciones, etc. Protegiendo la identidad de cada uno de los participantes y de dichos lugares mencionados.”

M = Moderador

P = Participante

M: Presentación

M: ¿Cómo describirías la forma de enseñar de tu profesor?

P: ¿De los profesores en general?

M: Si, en general de los profesores de contabilidad, aunque también si lo deseas puedes comentar experiencias sobre casos puntuales.

P: ósea bueno obviamente todos tienen sus diferentes métodos o unos mejores que otros pero en sí, si igual tienen un buen método.

M: ¿Me puedes explicar esto de que unos sean mejores que otros? ¿Los que son mejores que hacen?

P: Por ejemplo, tienen más base, tienen más base para enseñar, a lo mejor puede ser que tienen más experiencia puede ser, a lo mejor no sé, puede ser que también tengan algo de... que hayan hecho no sé un curso para hacer docencia, porque hay profesores que claramente obviamente no tienen las aptitudes para ser profesor. Entonces no, el método para enseñar no es el mejor ni las formas de evaluar tampoco.

M: ¿Y los que no son tan buenos?

P: Lo que te decía que hay profesores que no tienen la pedagogía por así decirlo para poder enseñar, yo creo que más se enfoca a eso.

M: ¿Y de qué forma realizan sus clases, los métodos que utilizan?

P: Eso también obviamente afecta mucho que no tengan no sé, un grado de pedagogía porque el simple hecho de que... no se po te doy un ejemplo que de repente hay profesores que se

ponen a conversar temas personales con otros alumnos, en vez de pasar clase como corresponde. Entonces obviamente afecta al resto de los alumnos. Y bueno hay otros profes que pasan las clases como se debe, no sé po ponte tu explican principios y después desarrollan la clase, como tendría que ser.

M: ¿Y en general?

P: Es que hay de todos los profes.

M: ¿Y ustedes cuando tienen estos problemas cuando un profesor se queda conversando con un alumno, le plantean esto al docente?

P: No, yo me acuerdo que nunca se lo planteamos a él no, si no que al jefe de carrera sí.

M: ¿Y hubo algún cambio?

P: No, no.

M: ¿Y de qué forma presentan los contenidos los profesores?

P: ¿En qué sentido?

M: ¿los recursos, el método, las técnicas que utilizan?

P: la mayoría usa power point y ese es como su método, más que nada para las clases teóricas, pero ya como nosotros somos contadores y con clases prácticas es lápiz y calculadora.

M: ¿hacen ejercicios?

P: Claro ejercicios

M: ¿En primero tenían estos ramos más teóricos o ha sido parejo?

P: La verdad es que en los dos años hubo de todo, ósea ramos entre teóricos y prácticos, pero si en primer año es más teórico que practico.

M: Entonces no hubo como un quiebre o que se notará una diferencia.

P: Es que nosotros si tuvimos quiebre, nosotros como promoción. La promoción de nosotros si, por ejemplo tuvimos varias falencias en (*Menciona una cátedra*), que ponte tú nos cambiaron un profesor tres veces. Entonces ahí hubo igual una gran falencia por parte de acá.

M: En general, me dijiste que las clases eran más expositivas con presentaciones de power point.

P: La mayoría si, las que eran más teóricas.

M: Y las prácticas.

P: las prácticas como te dije como todo contador, calculadora y lápiz.

M: ¿Y los hacían trabajar en grupo?

P: Si harto, bastante en grupo, no en todos los ramos obviamente pero si hay ramos en los que trabajábamos bastante en grupo.

M: ¿Y la participación e interacción con los estudiantes por parte del profesor, los hace participar?

P: sí, al menos este semestre si fue así con todos los profes. Con todos los profes tenemos como una buena comunicación por así decirlo al momento de interactuar en la clase.

M: Me puedes contar un poquito más sobre esta interacción

P: No se po, ponte tú el profesor desarrollaba un ejercicio en la pizarra y nosotros no sé, cualquiera se puede equivocar, si el profe se equivocaba nosotros le decíamos sabe que está mal esto y él obviamente asumía que se había equivocado y aportábamos obviamente a la clase.

M: ¿Tienen a desarrollar dialogo los estudiantes con respecto a la materia?

P: si, si.

M: ¿Se da en general?

P: Bueno aquí yo te podría decir que hay un profesor que no, que no se da mucho, pero el resto sí.

M: Y la enseñanza aquí en la carrera se dan instancias de reflexión, además de lo expositivo que me habías comentado.

P: si, si igual un poco. Ya mira en cuanto a lo teórico y lo práctico, nosotros los vespertinos no tenemos tanta práctica como los diurnos, no sé si me entiendes, los diurnos hacen como una pre practica dentro del mismo semestre, cosa que nosotros no hacemos, claro porque igual se entiende que la mayoría de nosotros trabaja. Pero igual es como algo que deberíamos tener para salir preparados igual po.

M: Han planteado esto.

P: sí, creo que una vez se habló, en qué quedó no sé.

M: ¿Consideras que aprendes, mediante la enseñanza que se da acá?

P: si, si se aprende.

M: ¿en qué lo notas?

P: es que obviamente si estas estudiando vas a aprender, a lo mejor no todo lo que necesitas aprender por el periodo que igual es corto, pero se aprende y sales con algo al menos para enfrentarte al trabajo. Ya el resto te lo da la experiencia.

M: Te sientes preparada para salir a la práctica

P: si, de hecho ya entro trabajar acá luego, así que no si me siento preparada, aunque de repente uno igual esta con ese temor, un poco de inseguridad, porque te enfrentas con personas que ya llevan años trabajando en lo mismo. Yo en mi caso nunca he trabajado, menos en esto en contabilidad.

M: ¿Y sobre las clases que sientas que más aprendido, cuáles han sido esas, cómo se han dado esas clases?

P: Yo para mí las clases donde más he aprendido, por ejemplo para mí, mi fuerte es los números, la parte práctica, eso es lo que me hace aprender más, más que lo teórico leer, esas cosas no va por mi lado. Así que no, mi fuerte es en los mismos talleres que hay, (*Menciona una cátedra*), (*Menciona una cátedra*), a mi punto de vista y para mí es como lo más fácil de la carrera, lo que más me gustaba y lo que me hacía aprender más.

M: ¿Y cómo se desarrollaban estas clases?

P: Las que me gustaban a mí, tenían de todo un poco, teórico y práctico. El profe pasaba la materia en un principio y luego ejercicios, y esa era la parte que a mí me gustaba

M: ¿Y en relación a las evaluaciones?

P: a ver de repente pueden haber sido, te ponen no se más de lo que te enseñaron para esa prueba. Entonces obviamente a muchos se nos hacía igual complicado porque no se ponte tú te enseñan un ejercicio en clase y después en la prueba te hacen otra cosa distinta, entonces después te tiran a confundir.

M: ¿son todas las pruebas iguales?

P: No, no todas las pruebas son con ejercicios, por ejemplo este año, este semestre tuvimos comercio exterior, eso no era con ejercicio, era todo teórico.

M: Y de desarrollo o alternativas.

P: solo de desarrollo, aquí las pruebas son todas de desarrollo.

M: Volviendo a otro punto, que no se tocó mucho, ¿sobre la relación profesor alumno, cómo crees que se da el trato aquí?

P: Es como más familiar, bueno el simple hecho de que sea chiquitito todo acá, da como esa confianza para tratarse de buena onda con los profes, no sé al menos a mí me ha parecido bien el trato con los profesores, la misma gente aquí administrativa o las personas que hacen el aseo, con todos un buen trato siempre, no te quitan el hola y el chao.

M: Y con los profesores, ¿te consideran como una profesional más?

P: si si, si yo creo que sí, yo creo que ellos igual nos ayudan a sentirnos así. Claro, un profesor más que otro, no todos obviamente también con el que nos vemos más, que en este caso sería el coordinador, él como que siempre está más pendiente de todos, de cada uno de nosotros. No se po, si le mandamos un correo, yo en mi caso por lo menos le digo sabe que profe no voy a poder ir porque tengo a mi hija enferma y después al otro día me pregunta cómo estaba mi hija, entonces igual se nota la preocupación.

M: ¿y con el resto de los profesores?

P: si hay algunos que sí, de hecho andaba por ahí un profe que también siempre hasta incluso me molesta hasta el día de hoy, por ejemplo un día que falté porque mi gatita estaba teniendo sus gatitos entonces le dije profe no voy a poder ir. Hasta el día de hoy me molesta, pero en forma de talla. Pero por eso, siempre esta esa preocupación, se acuerdan de cuando uno les manda los correos, por ultimo revisan al tiro.

M: Entonces hay como una relación más pareja,

P: si si, aparte que aquí somos todos adultos en la noche, la mayoría, ósea no me considero vieja pero igual (risas) ya con un grado de madurez.

M: Volviendo un poco al tema de las evaluaciones, ¿tú consideras que la forma en que evalúan tu conocimiento, a través de preguntas de desarrollo, aprendes? ¿O sea están midiendo lo que tú aprendiste?

P: si, ósea a mí no me gustan las preguntas de desarrollo, tengo que decirlo no me gustan, pero creo que si se aprende más que con alternativas. O sea con alternativas es lo que tú crees que es y no hay más po, no das tu opinión ni nada, entonces si se aprende más que con los otros tipos de preguntas de selección múltiple.

M: Y cuando tienen dudas con respecto a las correcciones pueden ir a hablar con el profe?

P: si, al menos aquí todos o la gran mayoría de los profesores corrige las pruebas cuando la entregan se dan el tiempo en la hora de clase de corregirla en grupo.

M: ¿Podríamos profundizar un poco más sobre el tema que me mencionaste hace un rato sobre el trabajo en grupo?

P: habían profes que si trabajamos en grupo durante la clase, hacían sus talleres y dentro de la misma clase pasaba materia, taller y así nos llevábamos. Otros profes no po, trabajo en grupo y tarea para la casa, pero era variado.

M: Y esta participación en clases, crees que es una buena instancia de aprendizaje.

P: si es mejor porque si tienes dudas le preguntas al profesor, en cambio se te los llevas a la casa no tienes a quien preguntarle y tienes que esperar a la próxima clase que por lo general es la próxima semana.

M: ¿Y sobre la relación con tus compañeros, ahí igual aprenden en conjunto?

P: entramos a un punto crítico, es que bueno este curso siempre ha estado dividido, entonces nunca ha habido buena relación, a veces nosotros elegimos al compañero y otras veces no, pero al menos a mí, nunca me tocó trabajar con nadie que yo no quisiera, así que nunca tuve ese tipo de problemas. Pero no, más allá de eso entre todos nos saludamos, pero no nos ayudamos mutuamente entre todos.

M: Para ir finalizando, el tema de la metodología de enseñanza, me habías dicho que era exposición y ejercicios prácticos, ¿algo más que eso?

P: No, no salen de eso, ósea expositivas, prácticas y no se a ver pudo haber habido un ramo, creo que fue el semestre pasado, que hacíamos una actividad en el patio, como clase en el patio para salir de la rutina, pero súper poco.

M: Entonces las formas en que tu más has aprendido, ¿son con los ejercicios prácticos, y el trabajo en grupo?

P: También, bueno yo soy de esas personas que yo ayudo, entonces y bueno obviamente si me quedo con algo y me lo dicen, también me retroalimenta a mí, pero si se daba el trabajo en equipo e igual era bueno. De hecho para el examen de hoy día igual nos juntamos con un grupito y estudiamos, entonces se da igual con algunas personas. Bueno con el grupo que tenemos en el curso, cada grupo con su grupo.

M: ¿El profesor promueve que ustedes sean más proactivos en su aprendizaje o pasaba más contenido? Como se da esto de enseñar

P: Bueno hay profes que te mandaban las diapositivas al correo y ya léansela, y hay otros que no se po te pasan una guía también, ya tomen léansela, es que hay de todos los profes,

algunos que son dedicados y otros que no se vienen aquí por no sé yo pienso que a ganar algunas lucas más no más.

M: ¿en qué se nota esta diferencia?

P: en la forma de pasar la materia, el ánimo con el que viene a clases porque puedes estar muy cansado, todos estamos cansados, pero si tú tienes vocación para ser profesor vas a pasar bien igual la clase, estés cansado o no. Entonces eso obviamente se siente, se ve, y si tú ves algo así obviamente es porque no tiene vocación para ser profesor no más

M: ¿Esto influye en tu aprendizaje?

P: sí, obvio que sí, obvio que influye porque al final tienes que estar buscando por otro lado que te expliquen, y no es la gracia porque por algo tienes un profesor o un tutor que te está enseñando.

M: ¿y por qué crees que pasa esto?

P: es que como te digo hay profes que aquí solamente están por las lucas, de que se les dio la oportunidad de hacer clases pero no tienen esa esencia para poder hacer clases.

M: ¿Y los profes que si la tienen?

P: se les nota en la preparación con la que vienen a hacer las clases, vienen preparados para hacer las clases, entonces se nota el ánimo de enseñar.

M: ¿cómo notas tú esa preparación?

P: no sé, que traigan diapositivas, aunque sean bajadas de internet pero al menos las traen o que sepan del tema. El simple hecho de saber de lo que estás hablando quiere decir que está preparado.

M: Y ante las dudas, ¿el profesor siempre está ahí?

P: como te digo no todos, siempre hay sus excepciones.

M: agradecimientos.

9.9 Tablas

Tabla 6

Resultados generales en escala TICP

Preguntas escala TICP																
	Edad	Años	1	2	4	6	9	10	11	12	16	19	22	Total	Prom	Prom
		docencia														aprox
1	39	10	4	4	4	4	4	1	4	1	3	5	4	38	3,45	3
2	46	10	4	5	2	3	5	1	2	4	3	3	5	37	3,36	3
3	X	X	4	1	1	4	4	1	5	2	3	1	4	30	2,73	3
4	38	13	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	5	28	2,55	3
5	41	10	3	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3	34	3,09	3
6	44	18	3	3	2	2	2	1	5	2	2	4	5	31	2,82	3
7	41	14	3	3	3	3	5	1	2	3	3	3	5	34	3,09	3
8	38	10	5	4	5	4	4	2	4	4	5	5	3	45	4,09	4
9	42	17	3	4	2	3	3	2	4	2	3	2	4	32	2,91	3
10	42	+ de 10	4	3	2	3	4	4	4	2	3	4	4	33	3,36	3
11	60	32	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2	3	22	2	2
12	39	11	3	4	2	4	1	2	3	4	2	2	4	31	2,82	3
13	65	40	4	5	4	3	3	2	3	4	4	4	4	40	3,64	4
14	59	30	4	5	4	3	4	3	5	5	5	4	4	46	4,18	4
15	39	12	5	5	3	5	1	1	5	1	3	5	5	39	3,55	4
16	43	17	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	39	3,55	4
17	34	8	4	4	4	3	2	1	4	2	4	4	4	36	3,27	3
18	51	27	4	4	4	2	1	2	5	1	5	5	4	35	3,36	3
19	31	7	5	2	3	2	3	3	3	4	1	3	4	33	2,9	3
20	52	11	3	4	3	3	3	1	2	1	1	3	4	28	2,55	3
21	37	10	3	3	3	5	2	2	4	3	3	3	3	34	3,09	3
22	41	16	4	3	3	3	4	2	3	3	3	4	4	36	3,27	3
23	29	3	4	5	4	4	2	2	2	1	2	4	5	35	3,18	3

24	60	12	4	2	3	3	2	2	1	2	3	2	5	29	2,64	3
25	51	22	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	44	4	4
26	48	22	3	4	3	2	3	1	1	2	2	3	5	29	2,64	3
27	34	9	4	4	4	3	1	2	3	2	4	4	5	36	3,27	3
28	28	6	1	5	2	3	1	1	3	2	1	2	4	25	2,27	2
29	36	13	4	4	4	5	4	3	4	4	4	3	5	44	4	4
30	34	5	4	5	4	4	4	3	5	3	4	4	4	44	4	4
31	31	7	2	1	1	2	4	2	4	5	3	2	5	31	2,82	3
32	35	8 en la U	2	3	2	2	1	2	1	1	2	3	4	23	2,09	2
33	53	13	3	4	3	5	1	1	3	1	2	2	4	29	2,64	3
34	38	9	3	5	3	3	1	1	1	1	3	2	3	26	2,36	2
35	26	1	3	4	5	5	3	3	4	3	4	2	4	40	3,64	4
36	48	1	4	4	3	4	4	5	5	3	3	5	4	44	4	4
37	49	11	4	4	4	5	4	1	5	4	5	5	5	46	4,18	4
38	40	10	5	5	4	4	1	3	5	3	4	4	4	42	3,82	4
39	44	12	1	3	4	5	2	5	5	5	4	5	4	43	3,91	4
40	33	8	5	4	2	4	4	4	5	4	3	3	5	43	3,91	4
41	36	3	4	5	4	2	5	4	5	4	4	4	5	46	4,18	4

Nota. Puntuación máxima por participante = 55

Tabla 7

Resultados generales para escala CCCE

Preguntas escala CCCE																
	Edad	Años	3	5	7	8	13	14	15	17	18	20	21	Total	Prom	Prom
		docencia														aprox.
1	39	10	5	5	4	5	4	3	1	4	4	4	4	43	3,91	4
2	46	10	5	4	5	5	4	3	4	5	4	4	2	45	4,09	4
3	X	X	5	4	5	3	5	5	3	5	4	5	5	49	4,45	4
4	38	13	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	54	4,91	5
5	41	10	5	4	3	5	2	4	2	3	2	2	4	36	3,27	3
6	44	18	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	50	4,55	5

7	41	14	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	53	4,82	5
8	38	10	5	4	3	3	1	5	3	4	4	5	3	40	3,64	4
9	42	17	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	42	3,82	4
10	42	+ de 10	4	4	4	3	3	5	2	4	3	4	4	36	3,60	4
11	60	32	5	4	5	3	5	5	4	5	3	5	5	49	4,45	5
12	39	11	4	5	5	3	5	4	2	4	2	4	5	43	3,91	4
13	65	40	5	4	5	4	4	3	3	5	5	4	5	47	4,27	4
14	59	30	4	3	4	4	3	3	2	3	3	4	3	36	3,27	3
15	39	12	5	4	4	3	4	3	1	5	5	5	5	44	4	4
16	43	17	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	44	4	4
17	34	8	3	4	5	5	5	3	3	5	5	4	4	46	4,18	4
18	51	27	5	5	4	5	4	3	5	3	4	4	5	47	4,27	4
19	31	7	5	5	5	3	5	3	1	5	5	5	5	47	4,27	4
20	52	11	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	52	4,72	5
21	37	10	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	27	2,45	2
22	41	16	5	5	5	5	4	4	2	5	4	4	4	47	4,27	4
23	29	3	5	5	3	3	4	5	2	4	3	3	5	42	3,81	4
24	60	12	3	4	4	5	5	5	3	5	4	4	5	47	4,27	4
25	51	22	4	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	47	4,27	4
26	48	22	5	5	5	4	3	3	1	4	5	4	4	43	3,90	4
27	34	9	5	4	5	3	4	4	2	3	4	4	2	40	3,63	4
28	28	6	5	4	4	2	5	5	2	4	5	4	4	44	4	4
29	36	13	5	4	3	3	4	4	3	4	4	4	5	43	3,90	4
30	34	5	5	2	4	4	2	3	2	2	2	3	4	33	3	3
31	31	7	5	4	5	3	4	2	3	4	5	5	4	44	4	4
32	35	8 en la U	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	3	47	4,27	4
33	53	13	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	45	4,09	4
34	38	9	4	5	3	4	4	5	3	5	3	5	5	46	4,18	4
35	26	1	3	3	4	2	3	3	3	4	4	4	5	38	3,45	3
36	48	1	5	3	4	3	4	3	3	5	4	4	4	42	3,81	4
37	49	11	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	53	4,81	5

38	40	10	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	42	3,81	4
39	44	12	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	54	4,90	5
40	33	8	5	2	4	4	4	5	3	5	5	5	5	47	4,27	4
41	36	3	5	5	5	4	5	3	4	4	4	5	5	49	4,45	4

Nota. Puntuación máxima por participante = 55

Tabla 8

Media Aritmética y Desviación estándar para la totalidad de la muestra

Estadísticos

		Transmisión de información / Estrategia Centrada en el Profesor	Cambio Conceptual Centrado en el estudiante
N	Válidos	41	41
	Perdidos	0	0
	Media	3,2018	4,0510
	Desv. típ.	,65097	,50781
	Mínimo	2,00	2,45
	Máximo	4,18	4,91

Tabla 9

Promedios y frecuencias Transmisión de información (ordinal) en el total de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
A veces me sucede en este curso	4	9,8	9,8
Me ocurre la mitad de las veces en este curso	22	53,7	63,5
Frecuentemente me sucede en este curso	15	36,7	100
Total	41	100	

Tabla 10

Cambio Conceptual Centrada en el estudiante según total de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
A veces me sucede en este curso	1	2,4	2,4
Me ocurre la mitad de las veces en este curso	4	9,8	12,2
Frecuentemente me sucede en este curso	29	70,7	82,9
Casi siempre o siempre me sucede en este curso	7	17,1	100
Total	41	100	

Tabla 11

Total y Promedio por preguntas de la escala TICP.

Preguntas TICP	Total	Promedio
1	141	3,5
2	154	3,8
4	129	3,2
6	140	3,4
9	114	2,8
10	144	3,5
11	113	2,6
12	128	3,1
16	139	3,4
19	63	3,5
22	173	4,2
Total	1438	37 =prom=3,4

Tabla 12

Total y promedio por pregunta de la escala CCCE.

Preguntas CCCE	Total	Promedio
3	185	4,51
5	172	4,19
7	175	4,26
8	158	3,85
13	164	4
14	160	3,90
15	119	2,90
17	176	4,29
18	164	4
20	174	4,24
21	176	4,29
Total	1823	44,43=prom= 4,04

Tabla 19

Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala TICP.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
2. A veces me sucede en este curso	1	5,5%
3. Me ocurre la mitad de las veces en este curso	12	66,7%
4. Frecuentemente me sucede en este curso	5	27,8%

Tabla 20

Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala CCCE.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
3. Me ocurre la mitad de las veces en este curso	2	11,1%

4. Frecuentemente me sucede en este curso	13	72,2%
5. Casi siempre o siempre me sucede en este curso	3	16,7%

Tabla 21

Total y Promedio por preguntas de la escala TICP.

Preguntas TICP	Total	Promedio
1	62	3,6
2	67	3,7
4	54	3
6	57	3,2
9	51	2,8
10	31	1,7
11	66	3,7
12	18	2,7
16	59	3,3
19	63	3,5
22	74	4,1
Total	602	35,3 prom=3,2

Tabla 22

Total y Promedio por preguntas de la escala CCCE.

Preguntas CCE	Total	Promedio
3	79	4,6
5	76	4,2
7	78	4,3
8	74	4,1
13	71	3,9
14	71	3,9

15	54	3
17	78	4,4
18	70	3,9
20	76	4,3
21	77	4,3
Total	804	44,9 prom=4,08

Tabla 23

Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala TICP.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
2. A veces me sucede en este curso	3	17,7%
3. Me ocurre la mitad de las veces en este curso	10	58,8%
4. Frecuentemente me sucede en este curso	4	23,5%

Tabla 24

Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala CCCE.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
2. A veces me sucede en este curso	1	5,9%
3. Me ocurre la mitad de las veces en este curso	2	11,8%
4. Frecuentemente me sucede en este curso	13	76,4%
5. Casi siempre o siempre me sucede en este curso	1	5,9%

Tabla 25

Total y Promedio por preguntas de la escala TICP.

Preguntas TICP	Total	Promedio
1	56	3,29
2	62	3,64
4	54	3,17
6	59	3,47
9	43	2,52
10	34	2
11	48	2,82
12	42	2,47
16	46	2,70
19	50	2,94
22	72	4,23
Total	566	33,25=prom=3,02

Tabla 26

Total y Promedio por preguntas de la escala CCCE.

Preguntas CCE	Total	Promedio
3	77	4,52
5	73	4,29
7	70	4,11
8	61	3,58
13	66	3,88
14	64	3,76
15	43	2,52
17	70	4,11
18	67	3,94
20	70	4,11
21	71	4,17
Total	732	42,99=3,91

Tabla 27

Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala TICP.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
4. Frecuentemente me sucede en este curso	6	100%

Tabla 28

Frecuencia y porcentaje de respuestas en escala CCCE.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
4. Frecuentemente me sucede en este curso	5	83,3%
5. Casi siempre o siempre me sucede en este curso	1	16,7%

Tabla 29

Total y Promedio por preguntas de la escala TICP.

Preguntas TICP	Total	Promedio
1	23	3,83
2	25	4,16
4	21	3,50
6	24	4
9	20	3,33
10	22	3,66
11	30	5
12	23	3,83
16	23	3,83
19	26	4,33
22	27	4,50
Total	264	43,97 prom=3,99

Tabla 30

Total y Promedio por preguntas de la escala CCCE.

Preguntas CCE	Total	Promedio
3	29	4,83
5	23	3,83
7	27	4,50
8	23	3,83
13	27	4,50
14	25	4,16
15	22	3,66
17	28	4,66
18	27	4,50
20	28	4,66
21	28	4,66
Total	287	47,79=prom=4,34

Tabla 35

Frecuencia de categorías totales

Categoría	Frecuencia
Rol activo del estudiante	47
Relación horizontal entre el docente y el estudiante	45
Transmisión de información	35
Docente como facilitador del aprendizaje	19
Vinculación teórico-práctica	19
Relación de la comunidad educativa	17
Rol pasivo del estudiante	14
Relación vertical entre el docente y el estudiante	14
Rol experto del docente	13
Metodologías diversas de evaluación	12
Desarrollo del pensamiento crítico	11

Factor externo que condiciona el aprendizaje	9
Falta de actualización del material docente	9
Presencia de vocación docente	7
Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes	7
Falta de relación de la comunidad educativa	6
Ausencia de vocación docente	6
Evaluación de pruebas de alternativas	6
Importancia de llevar la teoría a la practica	5
Docentes que no consideran el conocimiento previo de los estudiantes	5
Retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	4
Necesidades de generar nuevas metodologías de evaluación	4
Comunicación efectiva	3
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	3
Falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	2
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	1
Total	323

Tabla 39

Frecuencia categorías Psicología.

Categoría	Curso	Frecuencia	Total
Transmisión de información	5to	5	23
	4to	4	
	3ro	5	
	2do	9	
Rol experto del docente	5to	1	11
	4to	2	
	3ro	6	
	2do	2	
Rol experto del docente	5to	3	11
	4to	2	
	3ro	3	
	2do	3	
Relación vertical estudiante docente	5to	4	10
	4to	5	
	3ro	0	
	2do	1	
Rol pasivo del estudiante	5to	2	9
	4to	3	
	3ro	2	
	2do	2	
Falta de actualización del material docente	5to	0	9
	4to	3	
	3ro	4	
	2do	2	
Presencia de vocación docente	5to	2	6
	4to	1	
	3ro	3	

	2do	0	
Evaluación de pruebas de alternativas	5to	3	6
	4to	2	
	3ro	0	
	2do	1	
Docentes no consideran el conocimiento previo del estudiante	5to	4	5
	4to	0	
	3ro	1	
	2do	0	
Falta de relación en la comunidad educativa	5to	1	4
	4to	0	
	3ro	1	
	2do	2	
Necesidad de generar nuevas metodologías de evaluación	5to	1	4
	4to	2	
	3ro	0	
	2do	1	
Importancia de llevar teoría a la práctica	5to	1	4
	4to	1	
	3ro	1	
	2do	1	
Docente como facilitador del aprendizaje	5to	1	3
	4to	1	
	3ro	1	
	2do	0	
Ausencia de vocación docente	5to	0	3
	4to	1	
	3ro	2	
	2do	0	
Vinculación teórico práctica	5to	0	2

	4to	0	
	3ro	2	
	2do		
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	5to	0	2
	4to	0	
	3ro	1	
	2do	1	
Falta de retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	5to	0	2
	4to	0	
	3ro	1	
	2do	1	
Comunicación Efectiva	5to	0	2
	4to	0	
	3ro	1	
	2do	1	
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras de formación	5to	0	2
	4to	0	
	3ro	0	
	2do	2	
Desarrollo de pensamiento crítico	5to	1	2
	4to	0	
	3ro	1	
	2do	0	
Factor externo que condiciona el aprendizaje	5to	1	2
	4to	1	
	3ro	0	
	2do	0	
Expectativas del docente hacia sus estudiantes	5to	0	1
	4to	1	
	3ro	0	

	2do	0	
Expectativas del docente hacia sus estudiantes	5to	0	1
	4to	1	
	3ro	0	
	2do	0	
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	5to	0	0
	4to	0	
	3ro	0	
	2do	0	
Diversas metodologías de evaluación	5to	0	0
	4to	0	
	3ro	0	
	2do	0	
Relación en la comunidad educativa	5to	0	0
	4to	0	
	3ro	0	
	2do	0	
Actualización del material docente	5to	0	0
	4to	0	
	3ro	0	
	2do	0	

Tabla 43

Frecuencia de categorías de la carrera de Fonoaudiología.

Categoría	Frecuencia
Rol activo del estudiante	17
Relación horizontal entre el docente y el estudiante	16
Docente como facilitador del aprendizaje	9
Vinculación teórico-práctica	8
Relación en la comunidad educativa	8

Metodologías diversas de evaluación	7
Factor externo que condiciona el aprendizaje	6
Transmisión de información	4
Retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	4
Actualización del material docente	4
Desarrollo del pensamiento crítico	4
Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes	3
Rol pasivo del estudiante	1
Falta de relación en la comunidad educativa	1
Presencia de vocación docente	1
Ausencia de vocación docente	0
Rol experto del docente	0
Comunicación efectiva	0
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras etapas de formación	0
Falta de actualización del material docente	0
Evaluación de pruebas de alternativas	0
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	0
Necesidades de generar nuevas metodologías de evaluación	0
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	0
Importancia de llevar la teoría a la practica	0
Docentes que no consideran el conocimiento previo de los estudiantes	0
Falta retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida	0
TOTAL	95

Tabla 47

Frecuencia de categorías de la carrera de Contabilidad.

Categoría	Frecuencia
Rol activo del estudiante	19
Relación horizontal entre el docente y el estudiante	18
Vinculación teórico-práctica	9
Relación en la comunidad educativa	9
Transmisión de información	8
Docente como facilitador del aprendizaje	7
Presencia de vocación docente	6
Desarrollo del pensamiento crítico	5
Metodologías de evaluación diversas.	5
Rol pasivo del estudiante	4
Ausencia de vocación docente	3
Expectativas por parte del docente en relación a los estudiantes	3
Rol experto del docente	2
Relación vertical entre el docente y el estudiante	2
Necesidad de conocimiento base de la disciplina en las primeras etapas de formación	2
Factor externo que condiciona el aprendizaje	1
Comunicación efectiva	1
Falta de relación en la comunidad educativa	1
Desarrollo de conocimientos básicos para el desempeño profesional	1
Importancia de llevar la teoría a la práctica.	1
Mayor aprendizaje a partir de evaluaciones de desarrollo	1
Evaluación de pruebas de alternativas	0
Necesidad de generar nuevas metodologías de evaluación.	0
Docentes que no consideran el conocimiento previo de	0

los estudiantes.

Falta de retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida. 0

Actualización del material docente 0

Retroalimentación de los alumnos a los docentes en relación a la enseñanza impartida. 0

TOTAL 108
