

Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre el uso de metodologías activas en la universidad

Perception of the kinesiology students on the use of active methodologies in the university

Máximo ESCOBAR CABELLO ¹; Iván SÁNCHEZ SOTO ²

Recibido: 15/12/2017 • Aprobado: 10/01/2018

Contenido

[1. Introducción](#)

[2. Metodología](#)

[3. Resultados](#)

[4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

El estudio explora la percepción del uso rutinario y preferido de las metodologías activas en el hito evaluativo de los estudiantes de kinesiología de la Universidad Católica del Maule, Chile. Se recoge información a través de un cuestionario modificado validado. El análisis de los datos es de tipo descriptiva-comparativa con enfoque cuantitativo. Los resultados de la investigación muestran que al contrastar el uso de ambas metodologías de enseñanza, existen opciones preferenciales por mutar hacia el cambio del modelo formativo establecido.

Palabras clave: Formación por competencias, Aprendizaje, Metodologías activas, Percepción.

ABSTRACT:

The study explores the perception of the routine and preferred use of active methodologies in the assessment milestone of kinesiology students of the Catholic University of Maule, Chile. Information is collected through a validated modified questionnaire. The analysis of the data is descriptive-comparative with a quantitative approach. The results of the research show that when contrasting the use of both teaching methodologies, there are preferential options for mutating towards the change of the established training model.

Keywords: Training by competences, Learning, Active Methodologies, Perception.

1. Introducción

La formación por competencias desde una mirada paradigmática tiene como propósito contextualizado de la educación, integrar explícitamente los contenidos cognitivos procedimentales y actitudinales compatibles con actuaciones situadas responsables socialmente, de manera tal, que el objetivo final es aportar a la construcción de una persona integral capaz de mostrar aprendizajes significativos atingentes a problemáticas reales (House, 1997). Este profundo cambio lleva a modificar la razón del contenido por la razón de la acción, estableciendo un profundo nexo entre los conflictos de la sociedad y los procesos de educación profesional, cuyo escenario responde a los actuales retos de los países a causa de la globalización, de las comunicaciones, la inestabilidad de los conocimientos, la acumulación de información, los acelerados avances de la tecnología, las emergentes demandas laborales y las necesidades de las personas que demandan nuevos tipos de relaciones humanas y de sociedad (UNESCO, 2009). Tales desafíos confrontan un sistema tradicional de educación que se resiste al cambio, manteniendo preconcepciones educativas que aún se transmiten "a" y "en" los estudiantes. Los profesores que han visualizado la posibilidad de identificar la distancia que se tiene entre un desempeño solicitado y uno verificado en relación a una competencia específica, han insistido que se necesita con urgencia determinar que lo correspondiente al proceso de formación por competencias es identificar con exactitud los métodos adecuados para resolver la brecha exhibida por el estudiantes interesados, incluyendo la implementación de un plan remedial regulado que permita alcanzar la competencia que no se observa en la actuación del estudiante (Le Boterf, 2000).

Hoy en día es consenso que entre la enseñanza y la actividad evaluativa debe existir una profunda coherencia para promover aprendizajes significativos (Díaz, 2003). No obstante, es frecuente que el uso de diferentes medios para el fomento de esta clase de aprendizajes, termine evaluando la simple reproducción literal de los contenidos que se han de aprender, estimulando a que el estudiante adopte el aprendizaje memorístico de la información (Fernández, 1986). Por el contrario, si efectivamente se plantean tareas, actividades e instrumentos de evaluación donde se demanden o impliquen las interpretaciones y significados construidos como producto de aprendizajes significativos, los estudiantes estimulados tenderán a seguir aprendiendo en esta forma. Si además a estas últimas experiencias se le añaden variadas actividades didácticas, encaminadas a que los estudiantes reconozcan y valoren la utilidad de aprender comprendiendo, se fortalecerá aún más el resultado esperado por la innovación (Tobón, 2006).

Sin embargo, también se sabe que una práctica de costumbre entre el profesorado de casi todos los niveles educativos, consiste en establecer una distancia entre lo que se suele enseñar y lo que luego se evalúa (Coll y Martín, 1993). Entendida como parte de una exigencia meritatoria, los docentes reservan los ejercicios más difíciles, las tareas o situaciones más complejas para el momento de la evaluación, con el propósito de constatar la transferencia de los aprendizajes, encubriendo no pocas veces un ejercicio de poder (Biggs, 2005).

Es así como a partir de los procesos de renovación curricular existe el creciente interés por saber si los estudiantes van incorporando las metodologías activas y los respectivos modelos de evaluación en su ejercicio académico amén de que los docentes incrementan tales prácticas (CINDA, 2014). Por otra parte la institucionalidad debe dar cuenta de los elementos orgánicos inherentes a la formación por competencias que se materializan en consensos desde la estructura y función los cuales proponen elementos comunes de valoración. Es en este contexto donde se va haciendo necesario demostrar de forma progresiva a través de instancias significativas, los avances de los estudiantes (De la orden, 1993).

De esta manera la complementariedad se establece en las evaluaciones curriculares asociadas a la integralidad del progreso en los planes de estudio, es decir, demostrando que existe comunión entre los aspectos transversales y los elementos horizontales del currículo que ponen en acción a los hitos evaluativos (Escudero, 2003). Por tanto si se observa la trayectoria en una clara secuenciación temporal de las exigencias a partir de los niveles de la gradiente complejidad. Debe organizarse una instancia que tenga suficiente flexibilidad curricular teniendo presente la adecuación del perfil de egreso y el desempeño contextual (García, 2010). Supeditados por la conformación de un vínculo entre la transversalidad y la horizontalidad del currículo, el cual permite un sistema de seguimiento y registro

de las evaluaciones para posibilitar ajustes en función de los aprendizajes y certificaciones intermedias. Esta forma de control deberá considerar no sólo la evaluación de los desempeños sino que las estrategias (remediales, planes de apoyo), que permiten aspirar a los niveles que los diseñadores del currículo han planificado (Bolívar, 2007).

No obstante, una de las metas que debe tenerse presente en todo momento y hacia la cual tendría que aspirar toda situación de enseñanza que se precie de ser constructivista, es el desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los alumnos (Perrenoud, 2008). Asimismo, el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación; la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autorregulado (Peñaloza, 2006). En definitiva, es importante proponer espacios y situaciones para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, según ciertos criterios que ellos aprenderán principalmente a partir de las valoraciones relevantes realizadas por los maestros (Ferrer, 1999).

Desde una evaluación formadora, es posible que los alumnos aprendan a desarrollar su propia autorregulación, considerando las estrategias de evaluación mutua, de coevaluación y de autoevaluación como prácticas de rigor. De este modo y, con los antecedentes expuestos, el objetivo del presente estudio fue explorar la percepción del uso rutinario (UR) y el uso preferido (UP) de las metodologías activas y de evaluación que se dan durante el primer ciclo formativo.

2. Metodología

2.1. Participantes

De un total de 40 estudiantes que debían enfrentar el hito evaluativo de segundo nivel y que fueron invitados, 37 decidieron participar voluntariamente y 3 se excusaron de hacerlo por razones personales. En el inicio debieron firmar el consentimiento informado junto con completar el registro que acreditó la participación. Complementariamente en esta instancia fueron convocados a pronunciarse respecto de la opinión que ellos tenían acerca de la trayectoria recorrida por cada uno en sus procesos curriculares, considerando en forma preferencial el protagonismo que le habían otorgado a las metodologías activas y la evaluación.

Tabla 1
Descripción de los participantes del hito evaluativo del primer ciclo formativo

Género	Hombre	14	Mujer	22	NC	1
Edad	18-22 años	33	23-27 años	4		
Rendimiento	Al día	16	Atrasados	18	NC	3
Afinidad	Profesional	28	Disciplinar	6	Educación Gestión	2

Operacionalización del Hito Evaluativo: *corresponde a una instancia de evaluación formativa que pretende establecer un diagnóstico integral del progreso que exhiben los estudiantes respecto de la trayectoria que portan según los planes de estudio en un determinado momento, tal evento pretende observar la comunión entre los aspectos transversales y los elementos horizontales del currículo, materializados en actuaciones profesionales, en este caso en un contexto de baja complejidad, pero que da cuenta de una participación real. Esta fue la instancia que se seleccionó para aplicar el cuestionario dado el contexto de análisis.*

Las opiniones fueron tabuladas con el propósito de constatar si en el desarrollo de los distintos módulos que conforman la trama curricular de cada uno de los estudiantes participantes, habían reparado en la constatación progresiva de consolidar la renovación metodológica como parte de la matriz innovada, utilizando metodologías activas centradas en el aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2
Opiniones acerca de las estrategias metodológicas

Pregunta	R	%	R	%
¿Conoces el significado y la utilidad de las nuevas metodologías activas?	SÍ	56,7	NO	43,2
¿Se te ha informado sobre el cambio de metodologías por el que vienen fundamentadas las nuevas enseñanzas de pregrado?	SÍ	54,0	NO	45,9
¿Tus profesores han utilizado para tu aprendizaje metodologías activas?	SÍ	64,8	NO	35,1
¿Tu profesorado cuenta con tu opinión en el planteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales?	Siempre		5,4	
	Bastantes veces		35,13	
	Pocas veces		48,64	
	No considera		8,10	

R: respuestas; %: porcentajes

2.2. Instrumento

Para recoger los datos se usó una adaptación del cuestionario OPEUMAUGR (León, 2011), procediéndose a su aplicación según las indicaciones de Gaitán y Piñuel (1998), los cuales recomiendan que el número de encuestados debe estar sobre 30 y su tiempo de aplicación debe ser entre 15 y 20 minutos. El cuestionario para su validez de contenido fue reevaluado por tres expertos profesores de la Escuela de Kinesiología de la Universidad Católica del Maule, con experiencia de 5 años en docencia universitaria, partícipes del proceso de innovación curricular y en el uso de metodologías activas y de evaluación.

La evaluación fue realizada en base a claridad y pertinencia de las afirmaciones seleccionadas, quedando 1 ítem en renovación metodológica y 2 ítems para metodologías activas y de evaluación. Los ítems correspondientes a renovación metodológica fueron evaluados en base a una escala Likert que en relación a las afirmaciones establecía: 1=Totalmente de desacuerdo; 2=En desacuerdo;

3=De acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo. Mientras que la elección de los métodos de evaluación de la enseñanza fueron categorizados según, 1=Nada adecuada; 2=Poco adecuada; 3=Adecuada y 4=Muy adecuada.

La fiabilidad del instrumento adaptado se calculó mediante el procedimiento Alfa de Cronbach utilizando el programa estadístico SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences). La modificación del cuestionario dirigido a los estudiantes de la Escuela de Kinesiología obtuvo un $r=0.744$ con un nivel de confianza del 95% ($p<0,05$). Según Fox (1987), a la hora de estimar respuestas, es aceptable la obtención de correlaciones a partir de 0.700 e incluso 0.600, cuando se realizan valoraciones de opinión o crítica, como es el caso de este estudio. Así se puede aceptar que el cuestionario dirigido a los estudiantes es altamente fiable. De esta manera, el estudio analiza las opiniones de los estudiantes que enfrentan el hito evaluativo del primer ciclo, acerca de las metodologías docentes y evaluativas utilizadas en la matriz curricular por los profesores de kinesiología. Se recurre a la metodología cuantitativa utilizando el método descriptivo, para explorar el fenómeno a fin de conocerlo y poder entenderlo mejor. Así planteado se trató de:

- Conocer las opiniones del estudiante acerca de las metodologías activas empleadas por los profesores de kinesiología.
- Examinar las valoraciones del estudiante acerca del UR y el UP de las evaluaciones utilizadas por los profesores.

3. Resultados

Se presentan los resultados de las afirmaciones obtenidas referidas a la renovación metodológica, considerando el total de los 37 estudiantes quienes determinaron estar desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". Las afirmaciones se ordenaron según promedio y desviación típica (Tabla 3).

Tabla 3
Análisis descriptivo de la Renovación Metodológica de acuerdo a las afirmaciones.

Ítem	Media	DT
Los recursos materiales con los que cuenta la escuela son adecuados para la docencia basada en metodologías activas	2,2	0,8
Se utilizan diferentes modelos didácticos de acuerdo a las características de los estudiantes	2,3	0,7
El estudiante participa en la organización y gestión de los contenidos	2,5	1,0
Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor	2,6	0,8
El uso de metodologías activas se acompaña de nuevos modelos de evaluación	2,7	0,9
Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de metodologías activas	2,8	0,8
El peso de la docencia sigue recayendo en la clase magistral y el aprendizaje memorístico	2,9	0,8
El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que encontrará en la práctica profesional	3,0	0,7
El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas	3,2	0,8
En el aula el discurso oral predomina como estrategia docente	3,3	0,7

DT: Desviación típica

Para la asociación entre las variables constituyentes del apartado señalado se utilizó la herramienta matriz de correlaciones, seleccionándose las que establecieran algún grado de intensidad en la correlación fuese esta directa o inversamente proporcional y, solo registrando aquellas que mostraran significancia de un $p<0.01$ o con un $p<0.05$ (Tabla 4).

Tabla 4
Síntesis de las correlaciones significativas referidas a la Renovación Metodológica

Opiniones sobre la Renovación Metodológica de la Escuela		Se usan diferentes modelos didácticos acorde a los estudiantes	El estudiante participa en organización y gestión de contenidos	El peso de la docencia es la clase magistral	El discurso oral predomina como estrategia	El elevado número de estudiantes dificulta el uso de MA	Las MA permiten enfrentar problemas reales	Los estudiantes son protagonistas y responsables de su proceso educativo
El uso de MA se acompaña de nuevos modelos de evaluación	Spearman	0,544**	0,412*				0,471**	0,512**
	Sig.	0,000	0,011				0,003	0,001
El estudiante participa en organización y gestión de contenidos	Spearman			-0,412*	-0,453**			
	Sig.			0,011	0,005			
El peso de	Spearman				0,516**	0,341*		

la docencia es la clase magistral	Sig.					0,001	0,039				
Las MA se centran en el aprendizaje del estudiante	Spearman									0,439**	
	Sig.									0,007	
Las MA permiten enfrentar problemas reales	Spearman										0,406*
	Sig.										0,013

MA=Metodologías Activas

******. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*****. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Para establecer el contraste de las evaluaciones consignadas como de UR versus el UP, se utilizó la herramienta Prueba de los signos de Wilcoxon (Tabla 5), para muestras relacionadas. Se presentan las variables con sus promedios y desviaciones típicas, destacando aquellas que presentan significancia estadística. Además se muestra la preferencia que declaran tener los estudiantes respecto de las evaluaciones de UP que ellos tienen. Los promedios favorecen significativamente a las estrategias centradas en el estudiante por sobre aquellas de manejo tradicional.

Tabla 5
Contraste en el uso de evaluaciones Rutinarias versus las Preferidas

Evaluación de la Enseñanza	UR v/s UP de pruebas objetivas	UR v/s UP de pruebas de respuesta corta	UR v/s UP de pruebas de desarrollo	UR v/s UP de pruebas orales	UR v/s UP de trabajos y proyectos	UR v/s UP de informes, memorias y ensayos	UR v/s UP de pruebas de ejecución de tareas reales	UR v/s UP de sistemas de autoevaluación	UR v/s UP de técnicas de observación	UR v/s UP de portafolios	UR v/s UP de mapas conceptuales
UR (X±DE)	3,3 ±0,9	2,4±0,9	2,3±0,7	2,4±1,0	3,1±0,9	2,9±0,9	2,2±0,8	2,2±0,9	2,2±0,7	2,3±0,7	1,8±0,9
UP (X±DE)	2,9±0,8	2,8 ±0,6	2,6 ±0,8	3,0 ±0,8	3,0±0,8	2,9±0,7	2,6 ±0,9	3,0 ±0,7	2,8 ±0,7	2,5±0,9	2,7 ±0,9
Z	-2,156b	-2,472c	-1,934c	-2,682c	-,410b	-,161b	-2,287c	-3,715c	-3,461c	-1,414c	-3,900c
Sig. asintót. (bilateral)	,031	,013	,053	,007	,682	,872	,022	,000	,001	,157	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos positivos

c. Basado en los rangos negativos

UP: Uso Preferido; **UR**: Uso Rutinario; **X**: Promedio; **DE**: Desviación Estándar; **v/s**: versus.

3.1. Análisis de resultados

El estudio evidencia en las percepciones de los estudiantes que las metodologías activas durante el primer ciclo formativo no han sido suficientemente integradas, dado que existe un porcentaje relevante de ellos, cuya opinión dicotómica traduce una falta de conocimiento y utilidad hacia tales estrategias de enseñanza, conjuntamente, establecen falta de información y un porcentaje de consideración, no reconoce alguna experiencia liderada por profesores donde ellas estén presentes. Ahora bien, frente a la participación que los profesores les podrían asignar a sus decisiones en el proceso de enseñar y aprender, se tienden aglutinar mayoritariamente en las respuestas como inconsultos (Tabla 2). Al respecto los estudios muestran que para transformar la transmisión acabada de conocimientos que se realizan en clases expositivas, con metodología tradicional, se precisa reducir el número de estudiantes por clase, cambiar los roles docente y de los estudiantes e introducir cambios en la organización de los espacios, tiempo y recursos, que posibiliten la construcción de auténticos aprendizajes, que favorezca desarrollar un estilo de aprendizaje autónomo en los estudiantes que promueva la respuesta a la diversidad (Palomares, 2011). Es decir, si efectivamente se quiere avanzar hacia un aprendizaje centrado en el estudiante, los modos habituales de hacer en las aulas se deben modificar y, para ello, son necesarias grandes dosis de creatividad, espíritu crítico y la cultura de "razonar y reflexionar" (Alfageme, 2007).

El análisis de las afirmaciones hechas en relación a la implementación de una renovación metodológica (Tabla 3), confirma que los estudiantes describen en sus percepciones, en al menos el 60% de ellas, que permanecen procesos formativos vinculados con la transmisión acabada de conocimientos a través de clases expositivas o tradicionales. De hecho la opinión más categórica de la muestra es que "en el aula el discurso oral predomina como estrategia docente". Diferentes autores sostienen que aun el gran protagonista es el profesor, único portador y responsable del conocimiento, fluyendo en el aula una relación comunicativa puramente transmisiva, jerárquica y unidireccional; donde los estudiantes no tienen nada que aportar, nada que decir, nada que opinar y, por supuesto nada que cuestionar (León, 2010).

No obstante, en opinión de muchos la necesaria reflexión y la redirección de las actuales metodologías basadas en el trabajo autónomo del estudiante y la participación activa en sus aprendizajes, terminarán por establecer que la docencia dejará de ser prioritaria y el universitario pasará a ser el protagonista (González, 2004). Lo que en la misma muestra se constata con el 40% de los encuestados, confirmando a través del mismo ítem que "el uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que encontrará en la práctica profesional", existiendo una clara consolidación del propósito que portan las metodologías centradas en el estudiante.

Esta divergencia no es raro que se encuentre presente en el mismo hito evaluativo con la participación de diferentes cohortes, y que a la vez ya se ha reportado como parte de la transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje. Este proceso denominado de renovación metodológica, supone un cambio cultural en la universidad como institución educativa (World Bank, 2003).

El análisis de relaciones a través de r de Spearman (Tabla 4) refuerza el periodo de transición y aunque moderadamente fortalece la percepción de que el uso de las metodologías activas, se acompaña de nuevos modelos de evaluación cuando se asocia con modelos didácticos acorde a los estudiantes ($r: 0,54$); permite enfrentar problemas reales ($r: 0,471$); y que son protagonistas y responsables de su proceso educativo ($r: 0,512$) de manera significativa. Así, se corresponden con el desarrollo de metodologías activas y participativas para favorecer la motivación, los proyectos y la autogestión en el trabajo individual y en equipo (Palazón, 2011).

Del mismo modo pero con relaciones inversas se puede observar que la participación del estudiante en la organización y gestión de contenidos está invertida respecto de que el peso de la docencia es la clase magistral ($r: -0,412$); y que el discurso oral predomina como estrategia docente ($r: -0,453$) significativamente. Estas asociaciones percibidas por los estudiantes guardan relación con una concepción tradicional de la enseñanza y el papel que ocupa el profesor universitario, donde el uso de métodos de enseñanza y evaluación, son el reflejo fiel de un modelo que ha perdurado durante siglos (Weinberg, 1984).

Por otra parte y complementando la idea, se presentan el nivel de significado obtenidos con la prueba de Wilcoxon que muestran en que variables se producen cambios estadísticamente significativos. Así, cuando el estudiante frente a la oferta de las distintas posibilidades de ser evaluados, señala que: disminuir el UR de pruebas objetivas ($p=0,031$), no tiene preferencias por trabajos y proyectos ($p=0,682$); informes, memorias y ensayos ($p=0,872$), está manifestando de alguna manera su menor compromiso con modelos de orden más tradicional. Ahora cuando se incorpora la alternativa de que exprese su deseo o preferencia con la evaluación del aprendizaje, claramente destacan los sistemas de autoevaluación en cualquiera de sus formas ($P=0,000$); los mapas conceptuales ($P=0,000$); las técnicas de observación directa ($p=0,001$) y las pruebas de ejecución de tareas reales ($p=0,02$). De acuerdo a estos resultados es posible especular que tales percepciones estén demandando un giro significativo desde el punto de vista pedagógico, epistemológico y sicosocial, hacia estrategias alternativas que promuevan un nuevo modelo de sociedad (León, 2010). Frente a estos datos y asumiendo que la mejor opción es la diversificación metodológica, con secuencias y combinaciones diferentes en función de las distintas circunstancias en que se desarrolla la enseñanza universitaria, llama la atención el crédito que mantienen en sus preferencias las pruebas orales ($p=0,007$); las pruebas de respuesta corta ($p=0,013$); y las pruebas de desarrollo ($p=0,053$).

Un caso referencial que puede ser el ejemplo de la transición formativa, se presenta con el uso del portafolio, dado que ha sido sindicado ampliamente como una propuesta para la mejora de la calidad metodológica de la docencia universitaria, implantando un sistema estructurado de participación activa y reflexiva del estudiante. Los resultados de este estudio muestran una posición neutra entre el UR y el UP demostrando que no existen diferencias estadísticamente significativas ($P=0,157$). Es probable que esto se deba al escaso uso que de él se hace en kinesología, o asimilando lo que la literatura ha reportado como que al principio el estudiante no presenta una buena actitud, por considerarlo complicado (Palomares, 2011).

3.2. Limitaciones

La baja muestra es producto de que solo los estudiantes que están cumpliendo los requisitos contingentes, pueden acceder a rendir el hito evaluativo. Esta característica puede haber subestimado o sobredimensionado las opiniones respecto de las tendencias del uso de las metodologías rutinarias versus las preferidas.

3.3. Proyecciones

La implementación del monitoreo con este cuestionario es una forma de realizar un seguimiento que permitirá observar el comportamiento de los próximos hitos evaluativos, confirmando la evolución o la involución en el uso de las metodologías activas y de evaluación en el proceso formativo de kinesiólogos.

4. Conclusiones

Los resultados de la investigación muestran una relación moderada y significativa correspondiente a la utilización de métodos tradicionales y activos que permiten especular la vivencia de un periodo de transición en la docencia de los profesores que participan en el primer ciclo formativo de los estudiantes de kinesología, mientras que al contrastar el UR y el UP de las metodologías de enseñanza que declaran los estudiantes, claramente existen opciones que muestran las preferencias por mutar hacia el cambio del paradigma formativo.

Es posible explicar que los resultados obtenidos en un contexto de implementación de un proceso de renovación metodológica, muestran que en él nacen y mueren estrategias de formación que superponen metodologías tradicionales versus activas, tanto de aprendizaje como de evaluación las cuales requieren al menos una fase de monitoreo, para avanzar hacia la profunda coherencia entre ellas a fin de que exista la promoción de los aprendizajes significativos.

Por otra parte, la implementación de una renovación metodológica activa y participativa que no responde a un método rígido que surge del diálogo de diferentes corrientes pedagógicas, que apuntan a la construcción propia del conocimiento, de manera autónoma, considerando los ritmos e intereses de los alumnos, ayuda al profesor para planificar cómo los alumnos han de ir construyendo para ellos mismos el conocimiento y estructurar la enseñanza de los contenidos basándose en tareas reales que el alumno ha de resolver de una manera creativa, con una mayor concreción de las tareas a realizar. Esto le exige un notable esfuerzo, pues se requiere una contextualización o problematización bien planificada, con propuestas bien elaboradas y con recursos significativos.

Referencias bibliográficas

Alfageme, Ma. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25: 209-226.

Biggs, J.B. (2005). Calidad del aprendizaje Universitario. Madrid, NARCEA.

Bolívar, A. (2007). Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto. Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa.

CINDA, (2014). Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior. Santiago de Chile.

Coll, C. y E. Martín (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista, en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *El Constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1993.

De la orden, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo.

Reflexiones sobre evaluación de centros docentes, Bordón, 45 (3), 263-270.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.ems.uabc.mx>.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve* 9 (1), 11-43. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Ferrer, J. González, P. (1999). El profesor universitario como docente *Revista*

Universitaria de Formación del Profesorado, Nº 34, 329-335.

Fernández Pérez, M. (1986). Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar.

Ediciones MORATA, Madrid.

Fox, D.J. (1987). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.

Gaytan, J., y Piñuel, J.L. (1998). Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos. Madrid: Síntesis.

García, M.J. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad. UAB. Tesis Doctoral.

González, T. (2004). El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad. Málaga: Aljibe.

House, E.R. (1997). Evaluación, ética y poder. Ediciones MORATA, Madrid.

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión.

León, M.J. (2010). Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria. Proyectos de estudios y análisis: Innovación docente. Ministerio de Educación.

León, M.J., Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. Vol 15, Nº2: 271-298.

Palazón, A. Gómez, M., Gómez, J.C., Pérez, M. y Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 63, n 2, 27-40, en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3657074> (consulta: 7 de abril de 2014).

Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación* 355: 591-604.

Pegalajar, M. (2016). Metodología docente y de evaluación en el nuevo espacio de convergencia europea para la formación del docente de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos XLII* Nº1: 209-222.

Peñaloza, E., Landa, P., Vega, C. (2006). Aprendizaje autoregulado: Una revisión conceptual. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, Vol 9 Nº2: 2006; 1-21. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>

Perrenoud, Ph. (2008). La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas. Buenos Aires.

Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones, Bogotá.

UNESCO (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Julio, París. Recuperado de: <http://www.unesco.org/educacion>.

Weingberg, G., (1984). Modelos educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.

World Bank (ed) (2003). Lifelong learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for developing countries. Washington, DC: The international Bank For Reconstruction and Development.

1. Magíster en Kinesiología, Académico del Departamento de Kinesiología, Universidad Católica del Maule, Chile. Programa de Doctorado en Ciencia de la Educación, Universidad del Bío-Bío. Email: mescobar@ucm.cl

2. Doctor en Enseñanza de las Ciencias, Director del Departamento de Física, Docente de los programas de Doctorado en Educación, Magister En física, y Magister en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad del Bío-Bío, Chile

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 17) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados