

# Profesionalización docente en educación superior: evaluación de impacto de la ruta formativa de la Universidad Autónoma de Chile

## *Professionalization of University Teaching: and Impact Evaluation of the Faculty Development Pathway at Universidad Autónoma de Chile*

Hernán Viguera Figueroa ; Patricia Ibáñez Polanco   
Cintia Montenegro Villalobos  y Gustavo Pavez von Martens   
Universidad Autónoma de Chile

*Autor para correspondencia:* Hernán Viguera Figueroa. Correo: [hernan.viguera@uaautonoma.cl](mailto:hernan.viguera@uaautonoma.cl)

### RESUMEN

La formación del profesorado universitario ha evolucionado de un enfoque remedial hacia un proceso de profesionalización continua y situada. Este cambio no solo busca la adquisición de competencias pedagógicas, sino también el desarrollo de una identidad docente reflexiva y crítica. A través de este enfoque, los docentes pueden interpretar, transformar y teorizar su práctica, fomentando una mejora continua en la enseñanza.

En este contexto, la Universidad Autónoma de Chile ha diseñado la Ruta Formativa Docente (RFD), una propuesta innovadora basada en cursos estructurados y progresivos que contribuyen a la profesionalización de la docencia en educación superior. Para evaluar su impacto, se aplicó el modelo de evaluación de Kirkpatrick en el período 2018-2024, analizando tres niveles: reacción, aprendizaje y resultados. Los hallazgos evidencian una alta valoración de los cursos por parte de los participantes, un avance significativo en la concepción del rol docente universitario y mejoras en los indicadores de rendimiento académico. Estos resultados reafirman la importancia de las rutas formativas como una estrategia institucional clave para el aseguramiento de la calidad educativa.

**Palabras clave:** formación docente, evaluación de impacto, educación superior, desarrollo profesional, desempeño académico, innovación pedagógica

## ABSTRACT

University faculty training has evolved from a remedial approach to a continuous and context-based professionalization process. This shift aims not only at the acquisition of pedagogical competencies but also at the development of a reflective and critical teaching identity. Through this approach, educators can interpret, transform, and theorize their teaching practice, fostering continuous improvement in instruction.

In this context, the Universidad Autónoma de Chile has designed the Ruta Formativa Docente (RFD), an innovative initiative based on structured and progressive courses that contribute to the professionalization of higher education teaching. To assess its impact, the Kirkpatrick evaluation model was applied during the 2018–2024 period, analyzing three levels: reaction, learning, and results. The findings reveal a high level of participant satisfaction, significant progress in the conceptualization of the university teaching role, and measurable improvements in academic performance indicators. These results reaffirm the importance of the Teaching Development Pathways as a key institutional strategy for ensuring educational quality through the continuous development of teaching competencies.

**Key words:** faculty development, impact assessment, academic performance, higher education, pedagogical innovation, professional development.

## 1. INTRODUCCIÓN

La creciente necesidad de procesos educativos estrechamente vinculados al contexto, la experiencia y la acción requiere la adopción de enfoques metodológicos y organizacionales abiertos, diversos, variados y flexibles. De acuerdo con lo mencionado por Ullauri y Mauri (2022) la formación docente cobraría especial importancia cuando se vincula a la reflexión y al análisis de la práctica fomentando la colaboración para una transferencia efectiva del conocimiento.

Este panorama educativo en evolución exige una transformación en las prácticas docentes para asegurar la calidad educativa. La educación superior debe crear oportunidades de formación que acomoden dos enfoques distintos: la evaluación de competencias, que se centra en los niveles de logro, las evidencias de desempeño y la evaluación del desarrollo de competencias, que pone énfasis en procesos colaborativos y reflexivos y en la retroalimentación para la mejora continua.

De acuerdo con Tobón (2012, citado en Miranda *et al.*, 2025), la formación profesional basada en competencias puede entenderse como un conjunto de acciones destinadas a proporcionar información y formación específica a personas o grupos, con el propósito de facilitar el aprendizaje y la ejecución de actividades laborales. Asimismo, se orienta a

la mejora del desempeño, concebido como un proceso formativo continuo que prepara a los individuos para el ejercicio de una profesión u oficio, promoviendo su desarrollo desde la educación inicial hasta el nivel profesional favoreciendo así su incorporación al mercado laboral.

Uno de los principales desafíos en la formación docente en educación superior es partir de la propia práctica y fomentar una reflexión crítica sobre ella. Esto implica integrar de forma coherente la experiencia práctica con la teoría universitaria, lo que demanda estrategias formativas que ayuden a los futuros docentes a transitar y articular ambos espacios. En este sentido, resulta clave “implementar programas, redes de colaboración e iniciativas institucionales que apoyen al profesorado de todos los niveles, para que continúen en una trayectoria de mejora y actualización de sus habilidades didácticas, pedagógicas y aquellas necesarias para ser un buen docente” (Sánchez Mendiola *et al.*, 2023, p. 26).

Crear espacios formativos que permitan el seguimiento del proceso evaluativo es una necesidad clave en la formación docente. Estos espacios no solo favorecen la mejora continua, sino que también fortalecen el desarrollo profesional mediante la práctica reflexiva. Desde este enfoque, se reconoce que una mayor capacidad reflexiva desarrollada en la práctica constituye un principio orientador de una formación docente de calidad, lo que implica fomentar tanto el análisis individual como la reflexión colectiva en torno a los procesos pedagógicos en contextos reales de desempeño (Flores-Lueg & Sánchez-Nova, 2023).

La calidad de los programas de formación docente puede abordarse desde una perspectiva integral que contemple múltiples dimensiones de análisis. En esta línea, diversos sistemas educativos en el mundo han trasladado la formación docente desde instituciones especializadas como las escuelas normales hacia el ámbito de la educación superior. Este cambio ha implicado que los programas de formación de profesores estén sujetos, principalmente, a los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad propios del nivel tales como la acreditación institucional. En consecuencia, el modelo evaluativo predominante se basa en los mecanismos de evaluación continua utilizados por las agencias responsables de garantizar la calidad en la educación superior (Fujimura & Sato, 2020; Tatto & Menter, 2019, citados en Sato & Abbiss, 2021).

### ***1. 1. La formación docente como proceso de profesionalización y desarrollo reflexivo en el desarrollo de competencias***

En las últimas décadas, la formación del profesorado universitario ha dejado de concebirse como una acción puntual o remedial para comprenderse como un proceso de profesionalización continua y situada. Este cambio responde a las crecientes demandas de calidad y rendición de cuentas en la educación superior, así como a la necesidad de docentes capaces de enfrentar entornos de aprendizaje complejos, diversos y mediados

por tecnologías. En este marco, la profesionalización implica no solo la adquisición de competencias pedagógicas, sino también el desarrollo de una identidad docente crítica, reflexiva y comprometida con la mejora continua.

Lo anterior conduce a explorar en el cambio cultural que enfrentan los docentes (Mateo y Vlachopoulos, 2013; Villardón, 2006) en función de sus necesidades y expectativas formativas, desafiadas por el modelo educativo vigente (Ion y Cano, 2013). Lo que no se evalúa se devalúa, por lo que, bajo el marco de referencia del aprendizaje permanente, de las competencias educativas, de la mejora continua y del aseguramiento de la calidad educativa, resulta necesario favorecer nuevas prácticas pedagógicas (Prieto y Contreras, 2008), que consideren metodologías de formación docente coherentes a los requerimientos del modelo competencial. Para ello, la formación continua de los docentes es clave y “sigue siendo un tema de actualidad en los diferentes ámbitos de la vida universitaria (Ion y Cano, 2013, p.252).

La necesidad de procesos formativos crecientemente vinculados al contexto, a la experiencia y a la acción (Margalef, 2014), es decir auténticos (Le Boterf, 2010; Villardón, 2006), “implica planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles” (Tejada y Ruiz, 2016, p.25), que combinen procesos tanto instrumentales como reflexivos y que a su vez sean compartidos para una efectiva transferencia (Ion y Cano, 2013; Mateo y Vlachopoulos, 2013). Este contexto formativo plantea un cambio en las prácticas docentes para favorecer el aseguramiento de la calidad educativa. Villardón (2006) expone la necesidad de generar instancias formativas en educación superior que den cabida a dos enfoques: la evaluación de competencias, orientada a los niveles de logro y evidencias de desempeño, y la evaluación para el desarrollo de competencias, centrada en los procesos colaborativos, reflexivos y la retroalimentación para la mejora continua.

En esta línea, Ion y Cano (2013) también destacan la diversidad de las modalidades formativas para el trabajo por competencias, aunque distinguen que éstas tienden a corresponderse más con formaciones dirigidas hacia la enseñanza-aprendizaje de las competencias más que hacia la evaluación de competencias.

Adicionalmente, la formación docente para la evaluación de las competencias educativas plantea situar nuevas concepciones educativas, en particular en torno al significado de la evaluación y del aprendizaje (Contreras y Prieto, 2008; Margalef, 2014). En esta línea, la formación docente en educación superior enfrenta los siguientes desafíos (Moreno, 2012; Villardón, 2006): a) partir de la propia práctica; b) favorecer la mejora de los aprendizajes; c) formar parte de la práctica reflexiva; d) considerar la metaevaluación (evaluación del sistema de evaluación según los principios que debe cumplir la evaluación); e) promover el intercambio de experiencias entre pares y la colaboración; y f) crear espacios formativos para el seguimiento del proceso evaluativo docente.

Ello apela a diseñar y aplicar planes formativos que resulten significativos para la experiencia docente, lo que algunos autores (Guzmán, Marín, Zesati & Breach, 2012; Perrenoud, 2004) destacan se favorece mediante la reflexión docente sobre sus prácticas evaluativas. Tal y como expone Moreno (2012), en este contexto, la formación docente debe intencionar una postura crítica respecto de su práctica evaluativa, analizando el por qué y para qué de la evaluación, lo que supone el desarrollo de estrategias de formación permanente para el profesorado basadas en la indagación, el aprendizaje con otros y el debate o la confrontación de ideas (Guzmán *et al.*, 2012).

El foco estratégico de estas formaciones apunta a hacer competentes a los docentes, que puedan desarrollar sus propias competencias para posteriormente aplicarlas con sus estudiantes. En este contexto, el carácter práctico de las formaciones docentes deviene central, en tanto “las competencias no se enseñan, se desarrollan” (Zabala y Arnau, 2008 citado en Guzmán *et al.*, 2012, p.25) e implican un cambio de identidad profesional (Cuadra- Martínez, 2021). En este proceso, es necesario que la reflexión en la experiencia docente se dé de manera individual pero especialmente de manera participativa (Tejada y Ruiz, 2016) y entre pares (Arellano, 2014; Perrenoud, 2004), para “desarrollar el sentido colaborativo entre los profesores” (Mateo y Vlachopoulos, 2013, p.196). Pues, como señalamos anteriormente, este proceso de actualización remite especialmente a un aspecto cultural (Ion y Cano, 2012).

En definitiva, avanzar hacia una cultura de formación docente universitaria sostenida, crítica y colaborativa requiere superar enfoques aislados o remediales, promoviendo procesos que articulen teoría y práctica, reflexión e intervención, autonomía y trabajo colectivo. Este horizonte formativo implica comprender la profesionalización docente no solo como una mejora técnica, sino como una transformación identitaria y cultural, donde la evaluación adquiere un rol clave como instrumento para el desarrollo, el aprendizaje compartido y la mejora continua en la educación superior.

## ***1.2 Una propuesta de la Universidad Autónoma de Chile: Ruta Formativa Docente***

La Universidad Autónoma de Chile, dispone de un sistema permanente de apoyo a la docencia, en el cual participan académicos regulares y docentes adjuntos. Este sistema ha ido atravesando diversas transformaciones, hasta alcanzar la complejidad y profundidad necesaria que permita asegurar la calidad del proceso formativo de los y las estudiantes. Entre los periodos 2018 – 2020 la UA contaba con un diplomado en docencia universitaria, compuesto por varios cursos realizados de manera presencial; este diplomado entregaba herramientas basales para abordar la práctica docente, sin embargo, el avance de los mecanismos de aseguramiento de calidad en educación superior en Chile, compromete a las

instituciones a mejorar las instancias formativas y de apoyo a la docencia para cubrir diversas áreas de la implementación curricular en pre y postgrado. Por lo anterior, a partir del año 2021, el Centro de Innovación y Desarrollo Docente de la Universidad Autónoma de Chile comienza a implementar la Ruta Formativa Docente (RFD), la cual puede definirse como una trayectoria curricular compuesta por 4 niveles formativos que adiciona a los cursos ya realizados por el diplomado diversidad de formaciones en coherencia con los requerimientos actuales para la docencia universitaria.

Los cuatro niveles mencionados son: Habilitación para la docencia, Inicial, Avanzado y Experto; siguiendo las orientaciones de los estándares asociados a la docencia del Reino Unido (UKPSF). Estos abordan las siguientes líneas temáticas, que incluyen los criterios del Marco Europeo de Competencias Digitales (DigCompuEdu):

- Innovación microcurricular, tecnologías y metodologías de enseñanza en educación superior
- Retroalimentación de aprendizajes
- Digitalización de la enseñanza (EdTech)
- Innovación e investigación educativa
- Didáctica de especialidad (por Facultad)

Los cursos de la ruta tienen distintas modalidades de dictación. Mientras en el nivel Habilitante son autoinstruccionales, es decir, los participantes interactúan con las actividades y recursos de aprendizaje sin la mediación de un docente-tutor; a partir del nivel Inicial en adelante, los cursos se imparten de forma asincrónica en un aula virtual (plataforma LMS Canvas) donde el tutor y participante dialogan a través de foros, mensajes, panel de anuncios, correos, entre otras herramientas.

Cada uno de los niveles de la ruta considera cursos obligatorios y cursos electivos. Al culminar con éxito los cursos obligatorios más un electivo, el académico obtendrá una certificación del nivel: Habilitación para la docencia (Associate Fellow), Inicial (Fellow), Avanzado (Senior Fellow) y Experto (Principal Fellow).

La ruta, además, considera la obtención de micro credenciales, al aprobar los cursos definidos para cada una de ellas, del tipo Nano degree. Este corresponde a una estructura de reconocimiento de logro de habilidades asociadas a la temática de digitalización de la enseñanza de acuerdo con DigCompuEdu. Dichas microcredenciales se certifican a través de insignias o certificación digital que pueden ser compartidas por redes sociales y laborales e incluso ser autenticadas y acumuladas por medio de mecanismos como blockchain. Las microcredenciales otorgadas en este proceso de formación son “Experto en Tecnología Educativa” y “Líder en Innovación con Tecnología Educativa”.

## 2. METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de la Ruta de Formativa Docente (RFD) en la educación superior. Se utilizó el modelo de evaluación de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016) adaptado al contexto universitario, considerando tres niveles de análisis: Reacción, Aprendizaje y Resultados.

Se adoptó un diseño longitudinal y descriptivo, con un análisis comparativo de datos antes y después de la implementación de la Ruta Formativa Docente (RFD) en la Universidad Autónoma de Chile.

En función del perfil docente Universidad Autónoma, el grado de avance en la implementación de las rutas formativas, y las consideraciones de revisiones de literatura las que hace referencia a que los efectos de capacitaciones docentes se empiezan a visualizar con un acumulado de 100 -120 horas (Saenz, Cárdenas, Hernando, 2010), se definieron los siguientes cursos como claves para la transferencia en prácticas docentes:

Nivel inicial: Diversidad e Inclusión, Diseño Instruccional

Nivel Avanzado: Evaluación-Retroalimentación, Innovación Educativa

Nivel Experto: Investigación aplicada a la docencia

### 2.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 2639 docentes universitarios de diversas disciplinas, quienes participaron en distintos niveles de la RFD entre los años 2021 y 2024. Se seleccionaron grupos de análisis considerando su nivel de avance en la ruta y su impacto en los estudiantes.

### 2.2 Técnicas de recolección de datos

#### *Nivel de Reacción:*

Este nivel tiene como objetivo identificar la satisfacción inmediata de los docentes que participan en la ruta de formación. Para ello, se realiza una encuesta de satisfacción con escala tipo Likert (1-5) al final de cada curso para evaluar la percepción de los contenidos, la metodología y la utilidad percibida de la formación. Además, se incluyó una pregunta abierta optativa para que los docentes incorporaran comentarios sobre los cursos.

***Nivel de Aprendizaje:***

Se recogieron datos a partir de grupos focales estructurados con participación de docentes seleccionados al azar para analizar la percepción sobre la enseñanza antes y después de la formación. La muestra estuvo compuesta por 23 docentes de distintas disciplinas, 14 mujeres y 9 hombres con niveles de experiencia en Educación Superior entre 2 a más de 10 años.

***Nivel de resultados:***

Para medir el impacto de la formación docente en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes, se analizaron las calificaciones de los estudiantes antes y después de la implementación de nuevas prácticas docentes.

***2.3. Análisis de datos***

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando pruebas de normalidad y comparación de medianas. Los datos cualitativos fueron procesados mediante análisis temático y codificación inductiva a través del Software Atlas TI, con triangulación entre distintas fuentes para garantizar la validez de los hallazgos.

***2.4. Consideraciones éticas***

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y se garantizó la confidencialidad de los datos, respetando los principios de ética en investigación educativa.

## **3. RESULTADOS**

***3.1. Nivel de reacción***

En relación con el nivel de reacción, se utilizó la encuesta de satisfacción que completan los docentes, una vez finalizado el curso. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

**Tabla 1.**  
*Porcentaje encuesta de satisfacción*

	Muy satisfecho (5)	Satisfecho (4)	Neutral (3)	Insatisfecho (2)	Muy insatisfecho (1)
Diversidad e Inclusión					
Contenido	72%	12%	5%	10%	1%
Metodología	70%	13%	8%	7%	2%
Utilidad	79%	16%	2%	3%	0%
Promedio	74%	13%	5%	7%	1%
Diseño Instruccional					
Contenido	75%	18%	4%	2%	1%
Metodología	72%	19%	4%	3%	2%
Utilidad	80%	16%	2%	1%	1%
Promedio	76%	18%	3%	2%	1%
Evaluación y Retroalimentación					
Contenido	81%	12%	3%	1%	3%
Metodología	80%	12%	4%	2%	2%
Utilidad	89%	10%	1%	0%	0%
Promedio	83%	11%	3%	1%	2%
Innovación Educativa					
Contenido	78%	20%	2%	0%	0%
Metodología	75%	22%	2%	0%	0%
Utilidad	83%	16%	1%	0%	0%
Promedio	79%	19%	2%	0%	0%
Investigación aplicada a la docencia					
Contenido	87%	9%	4%	0%	0%
Metodología	89%	7%	4%	0%	0%
Utilidad	89%	6%	3%	0%	2%
Promedio	88%	7%	4%	0%	1%

*Fuente: Elaboración propia*

Al analizar los resultados de la Tabla 1, se evidencia que en todos los cursos tienen una percepción positiva de ellos, siendo el criterio de “utilidad” el mayor de los porcentajes indistintamente del curso que hayan realizado. Esto podría explicarse porque los cursos abordados tienen directa relación con enriquecer los conocimientos en sus prácticas docentes.

Si bien los resultados obtenidos, en todos los cursos, supera el porcentaje de “Muy satisfecho” y “Satisfecho” mayor a un 75%, se evidencia un leve descenso en el criterio de “Metodología”, en comparación a los otros criterios, especialmente con “utilidad” con una diferencia promedio de 7%. Esta leve diferencia, puede ser comprendida por la modalidad impartida en dichos cursos, el cual la revisión de contenidos es autónoma, existe un tutor que responde las consultas y realiza retroalimentación, pero no es él que dicta la clase directamente, lo que puede ser visto como una forma no convencional de impartir clases.

En los comentarios de los profesores sobre los cursos, se identificaron seis temas principales: 1) calidad del curso, 2) aplicabilidad, 3) metodología y organización, 4) evaluación y retroalimentación; 5) carga laboral; 6) perspectiva interdisciplinaria.

En cuanto a calidad del curso, se evidencia en los profesores una alta satisfacción, especialmente en la efectividad de las técnicas y herramientas enseñadas, así como la distribución y estructura en que se presenta la información. Algunos ejemplos de docentes son los siguientes:

“Estoy realmente impresionado con la calidad del curso de Innovación Educativa; las técnicas y herramientas presentadas han revolucionado mi forma de enseñar.” (Profesor A)

“El diseño del curso fue excepcional, facilitando una excelente integración de la teoría y la práctica.” (Profesor E).

Referido a la aplicabilidad, los profesores mencionan que las estrategias enseñadas pueden ser utilizadas fácilmente en el aula, ya que están pensadas para contextos universitarios, destacando el impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“El curso de Diversidad e Inclusión me abrió los ojos a muchas nuevas perspectivas que ahora incorporo en mi enseñanza diaria.” (Profesor C)

“La implementación de nuevas herramientas tecnológicas aprendidas en el curso ha sido fluida y ha tenido un impacto positivo visible en el aprendizaje de mis estudiantes.” (Profesor I)

En metodología y organización, en términos generales fueron bien valorados. Sin embargo, se evidencian aspectos de mejora, especialmente en la metodología híbrida que puede dificultar la experiencia de aprendizaje. Algunos participantes manifestaron que el formato de las clases generó inconvenientes debido a la superposición con otros compromisos profesionales. Es importante destacar que los resultados se condicen con la encuesta, en que los porcentajes de menor aprobación están relacionados con esta temática.

“Los materiales son completos, pero la metodología de enseñanza no siempre facilita la comprensión completa de los temas.” (Profesor CC)

“La organización del horario y la metodología son áreas de preocupación para algunos profesores.” (Profesor U)

“Me siento insatisfecho con la carga y exigencia de las clases, a menudo choca con otros compromisos profesionales importantes.” (Profesor EE)

En evaluación y la retroalimentación fueron aspectos resaltados positivamente, ya que permitieron mejorar la práctica pedagógica y realizar ajustes inmediatos en la enseñanza:

“La evaluación fue muy pertinente y la retroalimentación que recibí fue extremadamente útil; ha mejorado significativamente mi enfoque pedagógico.” (Profesor F)

“La retroalimentación del curso fue oportuna y constructiva, me ha permitido hacer ajustes inmediatos que han beneficiado a mis estudiantes.” (Profesor G)

Se identificó la necesidad de fomentar la colaboración entre diferentes departamentos para enriquecer el contenido de los cursos:

“Me gustaría ver más colaboración entre departamentos para enriquecer el contenido con perspectivas interdisciplinarias.” (Profesor Y)

El análisis de los resultados de las encuestas, evidencian una percepción mayoritariamente positiva de los cursos, con énfasis en la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos y la calidad del contenido. Sin embargo, hay áreas de mejora en cuanto a la metodología de enseñanza, la organización del horario y la integración de perspectivas interdisciplinarias. Fortalecer estos aspectos podría aumentar aún más la satisfacción y el impacto de los cursos en la práctica docente.

### **3.2 Nivel de aprendizaje**

Al analizar el grupo focal antes de iniciar los cursos, las creencias y concepciones de lo que es ser un docente en educación superior, describen su rol con una perspectiva tradicional centrada en la enseñanza y como un guía para el estudiante. Se identificaron cinco categorías: 1) transmisión de conocimiento; 2) mentor o guía; 3) formador académico; 4) vocación y compromiso; 5) Entorno de aprendizaje.

En el tema transmisión de conocimiento, se evidencia que los docentes enfatizan su función como un rol proveedor de información, sin un enfoque explícito en metodologías activas o de participación del estudiantado. Algunos ejemplos de lo expuesto son las siguientes citas:

“Ser profesor universitario significa ser un facilitador del conocimiento.”

“Para mí, ser profesor universitario es una oportunidad para compartir conocimientos y experiencias.”

En mentor o guía, se destaca el acompañamiento docente a nivel general, sin especificaciones de estrategias diversificadas para potenciar los aprendizajes de todo el estudiantado.

“Ser profesor universitario significa ser un mentor y un guía para los estudiantes.”

“Como profesor universitario, mi misión es guiar y apoyar a los estudiantes en su camino académico.”

En cuanto a la formación académica, el docente tiene la concepción que enseñar es visto como un compromiso serio, sin profundización sobre el rol de aspectos educativos más específicos como innovación o inclusión en las prácticas docentes.

“Ser profesor universitario implica una gran responsabilidad.”

“Ser profesor es una responsabilidad que tomo muy en serio.”

En cuanto a la vocación y compromiso, algunos de los profesores mencionan la importancia de la inclusión y ambiente propicio para el aprendizaje, sin profundizar específicamente en cómo realiza estas acciones, lo cual las respuestas están enfocadas en la emocional más que en lo concreto.

“Para mí, ser profesor universitario es una vocación que implica dedicación y pasión por la enseñanza.”

Al realizar el grupo focal posterior a la finalización de los cursos, los docentes ampliaron y enriquecieron su perspectiva del rol universitario con nuevas dimensiones, las cuales fueron categorizadas en cinco temas: 1) Inclusión y diversidad; 2) Innovación educativa y uso de tecnología; 3) evaluación y retroalimentación; 4) Organización y participación; 5) Integración de la investigación a la enseñanza.

En inclusión y diversidad, los docentes reconocen la importancia de su rol en el reconocimiento y adaptación de la enseñanza a los distintos perfiles de estudiantes, coincidiendo sus respuestas con los principios de la educación inclusiva como la participación, acceso y logro (Hernández & Ainscow, 2018). Algunos ejemplos de lo mencionado:

“He aprendido la importancia de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo que valore y respete las diferencias individuales.”

“(…) a ser más consciente de las diversas necesidades y experiencias de mis estudiantes.”

En cuanto a la innovación y uso de tecnología, los docentes asocian la utilización de recursos innovadores o poco convencionales como una estrategia para mantener la motivación y generar experiencias más atractivas para el estudiantado.

“(…) me ha inspirado a incorporar nuevas tecnologías y métodos innovadores en mis clases.”

“He comenzado a utilizar tecnologías emergentes y metodologías innovadoras.”

En evaluación y retroalimentación, los docentes en sus relatos incorporan conceptos como evaluación formativa e identifican la utilidad de esta estrategia para el seguimiento y orientación para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“He aprendido a diseñar evaluaciones más efectivas y a proporcionar retroalimentación constructiva.”

“El curso me ha proporcionado nuevas perspectivas sobre cómo evaluar a mis estudiantes de manera justa y constructiva.”

En organización y participación los profesores perciben que los cursos han contribuido a planificar mejor sus clases y favorecer metodologías activas que fomenten la participación del estudiantado.

“(…) me han dado las herramientas necesarias para mejorar la estructura y organización de mis clases.”

“Ahora estructuro mis clases de manera que faciliten mejor el aprendizaje activo y colaborativo.”

Finalmente, en integración de la investigación en la enseñanza, el rol del profesor universitario se extiende más allá de la enseñanza y lo vinculan con su rol de investigador para la producción de conocimiento educativo.

“(…) me ha capacitado para realizar investigaciones en mi propio entorno de enseñanza.”

“He aprendido a integrar la investigación en mi práctica docente, utilizando datos y evidencias para mejorar mis métodos de enseñanza.”

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las percepciones iniciales del rol docente y los aprendizajes adquiridos en los cursos.

**Tabla 2.**  
*Rol del docente inicial y aprendizaje post cursos*

<b>Criterio</b>	<b>Perspectiva Inicial</b>	<b>Percepción post curso</b>
Visión tradicional a una más inclusiva y reflexiva	El rol docente se veía como una guía general para los estudiantes.	Los docentes incorporan el concepto de inclusión y equidad en sus prácticas.
Transmisión de conocimiento a la enseñanza activa	Se priorizaba el traspaso de información.	Se adoptan metodologías activas y el uso de tecnología para mejorar la experiencia educativa.
Evaluación como medición a la evaluación como herramienta de aprendizaje.	La evaluación se percibía como un requisito dentro de la enseñanza.	Se reconoce la importancia de la retroalimentación formativa y la personalización de los procesos de evaluación.
La enseñanza como vocación a la enseñanza basada en la evidencia	Se destacaba el compromiso y la pasión por la enseñanza.	Se incorporan estrategias basadas en investigación y evidencia empírica.

*Fuente: Elaboración propia*

En la Tabla 2, se evidencia que en los docentes existe una transformación de su rol, con relatos enriquecidos con la experiencia de realizar los cursos de formación. Es así, que inicialmente la visión se centraba en la transmisión de conocimientos y el compromiso personal, los docentes- posterior a los cursos- adoptaban una postura más inclusiva, innovadora basada en la investigación y evidencia para la toma de decisiones.

Los resultados permiten reflexionar sobre la importancia de la capacitación sistemática de los docentes, que, si bien no necesariamente impacta dentro del aula y en sus prácticas, tienen una visión más amplia de lo que es el aprendizaje, redefiniendo el propósito de la educación universitaria para la formación de entornos más equitativos, dinámicos e inclusivos.

### 3.2 Nivel de resultados

Para el análisis de resultados, se utilizaron las medianas de aprobación y de notas finales de los cursos de semestres homólogos impartidos en 2023- 2024 de los profesores que cursaron parte o la totalidad de los cursos claves.

**Figura 1.**  
*Calificaciones finales*

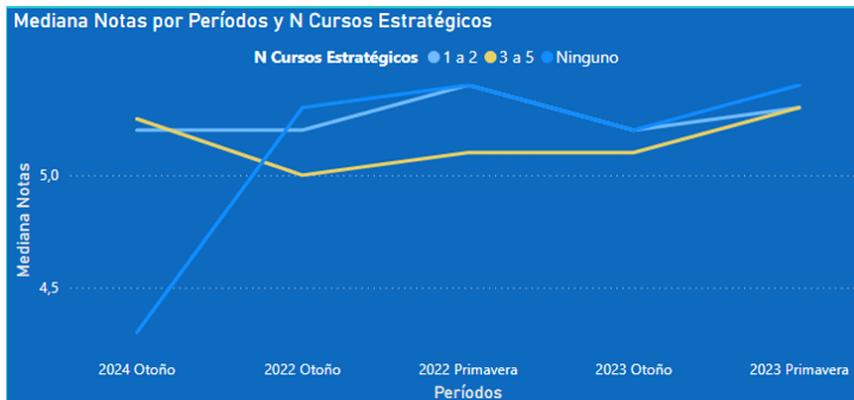


Fuente: *Elaboración propia*

Los profesores con grado de doctor, que han rendido los cursos estratégicos parecen tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes, especialmente para aquellos

que toman de 3 a 5 de estos cursos, como lo demuestran las notas medianas más altas en período primavera.

**Figura 2.**  
*Mediana calificaciones por periodos y cursos estratégicos.*



Fuente: *Elaboración propia*

El efecto acumulativo de los cursos de formación se atenúa en profesores con jerarquía asociado y titular. Los cursos estratégicos rendidos por estos parecen tener un impacto mixto en el rendimiento de los estudiantes. Mientras que los que toman de 1 a 2 cursos mantienen notas estables, aquellos con 3 a 5 cursos muestran más variabilidad en su rendimiento.

## 4. DISCUSIÓN

Los resultados sugieren que una formación docente estructurada y progresiva fortalece las competencias pedagógicas y mejora la enseñanza universitaria, transitando desde una visión tradicional centrada en la transmisión de contenidos hacia una concepción más compleja, inclusiva y basada en la evidencia.

A nivel del aprendizaje, los grupos focales mostraron una evolución en la autopercepción profesional del cuerpo académico, con una mayor apropiación de conceptos clave como inclusión, retroalimentación formativa, innovación pedagógica y articulación entre investigación y docencia. Este cambio no solo representa una mejora en las competencias declarativas, sino también una resignificación del sentido de la enseñanza universitaria, respecto al desarrollo de competencias como procesos identitarios.

En términos de resultados, el análisis de indicadores de rendimiento estudiantil indica un impacto positivo en las calificaciones y desempeño académico de los estudiantes cuando

sus docentes habían completado un mayor número de cursos clave en la RFD. Este efecto acumulativo sugiere que la mejora en la docencia tiene un correlato directo en la experiencia de aprendizaje estudiantil, es decir que el fortalecimiento de competencias pedagógicas incide significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, surgen áreas críticas que deben ser abordadas. Las valoraciones cualitativas de los docentes señalaron desafíos en torno a la metodología asincrónica y la carga horaria, lo cual plantea la necesidad de diversificar modalidades formativas y asegurar condiciones institucionales que favorezcan la participación sostenida del profesorado. Del mismo modo, se identificó una oportunidad para seguir expandiendo la RFD, optimizando la integración de tecnología educativa y promoviendo la colaboración interdisciplinaria y la integración de aprendizajes entre facultades.

En conjunto, los resultados permiten sostener que una política institucional orientada a la profesionalización docente, cuando es diseñada desde un enfoque progresivo, contextualizado y basado en estándares internacionales, puede tener efectos significativos tanto en el desarrollo profesional docente como en los resultados académicos estudiantiles. Esta experiencia ofrece elementos transferibles a otras instituciones de educación superior que busquen consolidar una cultura de calidad educativa desde la base del desarrollo docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C., & González-Palta, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Flores-Lueg, Carolina, & Sánchez-Nova, Sofía. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 47-64. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R., Zesati Pereyra, G. I., & Breach Velducea, R. M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: Estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.02>
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 15(2), (pp. 249–270).
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2016). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (4<sup>th</sup> ed.). Berrett-Koehler Publishers.

- Le Boterf, G. (2010). *Desarrollar la competencia de los profesionales*. Gedisa.
- Margalef, L. (2014). Desarrollo profesional docente en la universidad: el reto de aprender sobre la propia práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 27–38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730447002>
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). La formación del profesorado universitario orientada al desarrollo de competencias: elementos para un nuevo enfoque desde el EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17–38.
- Miranda, F. M., Santos, B. V., Kristman, V. L., & Mininel, V. A. (2025). Employing Kirkpatrick's framework to evaluate nurse training: an integrative review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 33, e4431. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11789729/>
- Moreno, V. (2012). *La formación docente en la universidad: innovación desde la práctica*. Narcea.
- Saenz Lozada, M. L., Cardenas Muñoz, M. L. y Rojas Soto, E. H. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista de Salud Pública*, 12(3), 425–433. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/10471>
- Sánchez Mendiola, M., Torres Carrasco, R., & Martínez Cuevas, G. (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades? En M. Sánchez Mendiola, A. M. del P. Martínez Hernández & R. Torres Carrasco (Eds.), *Formación docente en las universidades* (pp. 19–30). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sato, M., & Abbiss, J. (2021). *International insights on evaluating teacher education programs*. National Academy of Education, Committee on Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs.
- Margalef, L. (2014). Desarrollo profesional docente en la universidad: el reto de aprender sobre la propia práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 27–38.
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). La formación del profesorado universitario orientada al desarrollo de competencias: elementos para un nuevo enfoque desde el EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17–38.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de la formación del profesorado universitario: niveles, modelos y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 21–38.

- Ullauri, J. I., & Mauri, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169–186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Villardón, L. (2006). *Evaluar para aprender: la evaluación como instrumento para la mejora del aprendizaje*. Narcea.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, A., Cid, A., & Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 25-42. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3750>

Enviado: 7 de enero de 2025

Aceptado: 26 de marzo de 2025