



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Vásquez Molina, Estefanía; Rojas Barrera, Katherine; Altamirano Soto, Marcela
Perspectiva docente sobre los centros de apoyo a la docencia en universidades chilenas
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 47, 2022, pp. 237-253
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147013>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243173717014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Perspectiva docente sobre los centros de apoyo a la docencia en universidades chilenas

Estefanía Vásquez Molina^a, Katherine Rojas Barrera^b y Marcela Altamirano Soto^c

Universidad Central de Chile, La Serena, Chile

Recibido: 20 de junio 2021 - Revisado: 04 de diciembre 2021 - Aceptado: 29 de abril 2022

RESUMEN

Los centros de apoyo a la docencia de las universidades chilenas son entidades que buscan contribuir al desarrollo e innovación en los procesos de fortalecimiento de la docencia. Sin embargo, existe escasa información que permita conocer la perspectiva docente para mejorar el apoyo de estas unidades en las universidades de Chile. Este trabajo de investigación tiene por objetivo interpretar la perspectiva docente de los participantes de los Centros de Apoyo a la Docencia. El enfoque metodológico es cualitativo con diseño descriptivo-interpretativo y de corte transversal. La muestra es de carácter no probabilística e intencionada de 16 docentes que han participado en los centros de apoyo a la docencia de distintas universidades chilenas. Para la recolección de la información se utilizaron las técnicas de entrevista semiestructurada y revisión documental. Los resultados aportados por los participantes demuestran una valoración positiva de los centros de apoyo a la docencia en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, particularmente en el uso de TICs y nuevas metodologías de enseñanza. También, se evidencia la necesidad de incorporar un apoyo más personalizado que implique una formación relacionada con la práctica docente de sus disciplinas.

Palabras clave: Docente; formación de docentes; enseñanza superior; centros de apoyo a la docencia; unidades de mejoramiento docente.

*Correspondencia: [Estefanía Vásquez Molina](mailto:Estefanía_Vásquez_Molina@ucentral.cl) (E. Vásquez).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-9277-8546> (estefania.vasquezm@alumnosucentral.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-0941-7729> (katherine.rojas@ucn.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-1677-2032> (maltamiranos@ucentral.cl).

Teachers' Perspective on Centers for Teaching and Learning in Chilean Universities

ABSTRACT

The teaching support centers of Chilean universities are entities that seek to contribute to development and innovation in the process of strengthening teaching. However, there is little information available to learn about teachers' perspectives on how to improve support for these units in Chilean universities. In order to respond to this problem, this research work aims to interpret the perspectives of the participating teachers of the Teaching Support Centers. The methodological approach is qualitative, with a descriptive-interpretive and cross-sectional design. The sample is of a non-probabilistic and intentional nature and consists of 16 participants, corresponding to participating teachers of the teaching support centers of different Chilean universities. To collect the information, the techniques of a semi-structured interview and document review were used. The results provided by the participants show a positive influence of the teaching support centers on the improvement of the pedagogical practices of the teachers, particularly in the use of ICTs and new teaching methodologies. Likewise, there is evidence of the need for teachers to receive more personalized support that implies training related to the practice of their disciplines.

Keywords: Teacher; teacher training; higher level education; teaching support centers; teaching improvement units.

1. Introducción

En los últimos años se han experimentado importantes cambios en materia de educación terciaria a partir de la instalación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SINACES). Esto ha dejado en evidencia nuevas necesidades en cuanto a la mejora del sistema universitario enfocadas en los principales actores involucrados en el proceso de mejoramiento a nivel institucional, los docentes de la educación, siendo su desarrollo profesional el foco fundamental para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta profesionalización puede nutrirse a través de acciones formales como son los cursos, talleres y diplomados, también del intercambio de experiencias en distintos espacios (congresos, foros, encuentros, etc.) que promueven los aprendizajes y la actualización docente (Linares, 2021).

Las condiciones en las cuales se desarrolla la docencia actualmente, los vacíos en su formación inicial, el limitado apoyo en la inserción a la educación superior y los desajustes en la formación continua son elementos cruciales que inciden en prácticas. Algunos de estos elementos pueden y son abordados por los Centros de Apoyo a la Docencia, en aquellas universidades que los han institucionalizado.

El problema de esta investigación se centra en la escasa información que existe respecto a la perspectiva docente en relación con los Centros de Apoyo a la Docencia en las universidades chilenas. Según Stensaker (2008), a pesar de la existencia de muchos estudios sobre el impacto en este contexto, aún existen serias limitaciones para identificar evidencias sustantivas con relación a la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, así como la calidad de la gestión

en las instituciones de educación superior. Esta investigación tiene por objetivo interpretar la perspectiva docente respecto del apoyo que reciben de estos Centros, con la finalidad de establecer precedentes que sirvan a estas entidades para mejorar sus objetivos, acciones y funcionamiento.

Este estudio tiene un enfoque metodológico de carácter cualitativo con diseño descriptivo-interpretativo y de corte transversal, ya que la información recopilada da cuenta de la perspectiva docente respecto a los Centros de Apoyo a la docencia (CAD) en Instituciones de Educación Superior y desde este contexto se busca comprender diversas situaciones como comportamientos, experiencia, conocimientos y pensamientos para obtener descripciones detalladas de la realidad. Investigar el funcionamiento de estos centros es esencial para mejorar las prácticas docentes en la educación superior, dado que sus propósitos apuntan a que los docentes adquieran y fortalezcan competencias significativas para su desarrollo profesional y el ejercicio de su labor en el aula.

2. Marco Teórico

2.1 Centros de Apoyo a la Docencia en Universidades de Chile

Según [Avalos \(2003\)](#) “durante la primera parte de la década de los noventa, la debilidad en la formación de docentes se observaba claramente” (p. 10). Los efectos de las reformas estructurales de la dictadura militar sobre la educación superior en Chile repercutieron significativamente en las instituciones. El sistema de privatización se tradujo en un nuevo rol del estado, el cual comienza a tener más influencia en las instituciones de educación superior, a través de instancias de financiamiento que promueven la instalación de organismos de gestión, y la promoción de la eficiencia y la profesionalización de sus mecanismos de gestión ([Bernasconi, 2015](#)).

Lo anterior, deja en claro que la universidad se convierte en un servicio educativo liderado por empresas que compiten entre sí ofertando diversos programas, prestigio y financiamiento a los estudiantes lo que deja en evidencia una educación superior centrada en el mercantilismo lo que conlleva a la necesidad de mejorar las prácticas docentes que se desarrollan en un contexto competitivo y de clara desprofesionalización. Dicha realidad también se refleja en sistemas educacionales como los de Canadá y Australia, precursores en la creación de centros de apoyo a la docencia. En estos centros, la evolución de la empresa universitaria, con sus nuevas formas de organización, los métodos y los valores que se alinean más con el sector privado y el consumo económico de la cultura tradicional del sector público, ha repercutido de forma negativa en el funcionamiento interno y en la manera con que se perciben dentro de la comunidad universitaria ([Marginson y Considine, 2000](#)).

Una investigación al respecto revela que los centros de enseñanza y aprendizaje parecen tener una inestabilidad intrínseca, relacionada con la forma en que las universidades se están ejecutando en los últimos años, lo que conlleva a la disolución y/o reconstitución de dichos centros ([Challis, 2009](#)). Esto se agrava por el hecho que los cambios de dirección con frecuencia resultan en cambios de los nombres de los centros, provocando confusión y pérdida de confianza de la comunidad universitaria por estas entidades.

En Chile, generalmente, el surgimiento de los CAD se orienta a desarrollar proyectos mediante el trabajo colaborativo que signifique procesos de mejora de las prácticas de los docentes para una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Según la [Unesco \(2013\)](#), en las dos últimas décadas, la educación terciaria en Chile se mantiene acorde a los procesos de modernización, por tanto, uno de los objetivos prioritarios de las universidades chilenas radica en la innovación de proyectos que apunten directamente al sostenimiento de la calidad mediante la mejora de estándares e indicadores de ésta.

El escenario actual en el que se desarrolla la docencia universitaria no es alentador. Autores como [Brunner y Flisfisch \(1983\)](#) y [Cantillana y Portilla \(2018\)](#) describen la problemática del multi-empleo en la docencia universitaria, en la cual predominan los aspectos económicos sobre la producción de conocimiento, lo que impacta directamente en la profesión académica compuesta por una gran masa de académicos a honorarios con poca vinculación institucional.

Ante ese escenario, resulta insoslayable describir cómo estos CAD aportan a la mejora de las prácticas docentes y, a su vez, a la calidad en educación superior. La idea de la calidad se proyecta como un mecanismo imperativo en la racionalización y gestión de espacios de educación superior masivos, altamente diversificados y cada vez más interconectados a nivel internacional ([OCDE y Banco Mundial, 2009](#)).

En este contexto, en Chile se ha intencionado la presencia de profesionales que contribuyan a resguardar la calidad de las instituciones y sus procesos. Dichos profesionales se sitúan preferentemente en espacios institucionales denominados Centros de Apoyo a la Docencia, Unidades de Mejoramiento Docente o equivalentes ([Comisión Nacional de Acreditación, 2016](#)).

La creación de estas unidades o centros en Chile se inscribe en la segunda fase del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP), que comenzó el año 2005, donde se adjudicaron 351 proyectos con el objetivo de promover procesos de innovación en las áreas de armonización curricular, programas de doctorado y formación de redes de colaboración ([Urbina, 2012](#)). En la tabla 1 se presenta la cantidad de proyectos adjudicados en fase MECESUP 2 desde el año 2005 al 2015 para la creación de Centros de Apoyo a la Docencia.

Tabla 1

Cantidad de proyectos adjudicados por las universidades mediante el Fondo de Innovación Académica (FIAC) en la fase establecida como MECESUP 2.

Programa MECESUP	FASE	PERIODO	N° de concursos	N° de proyectos
Fondo de Innovación Académica (FIAC)	Fase MECESUP 2	2005 – 2011	9 concursos	770 proyectos (70% en regiones)
	Fase MECESUP 2	2011 -2015	20 concursos	1032 proyectos

Fuente: [Reich \(2016\)](#).

Lo descrito conlleva a que las universidades necesiten de mayor recurso humano en relación a docentes especializados en innovación e investigación para desarrollar un cambio en la docencia universitaria que tenga relación con el nuevo enfoque basado en competencias del modelo educativo actual de la educación superior. Por otra parte, este cambio en la docencia universitaria revela una necesidad intrínseca de los docentes, ya que según Åkerlind (2007) los maestros que deciden utilizar los servicios de un centro sienten necesidad de realizar cambios en su práctica.

En este sentido, existen resultados que apuntan a que la mejora de la práctica docente está destinada, en última instancia, a mejorar la calidad del aprendizaje, permitiendo identificar cómo los profesores que declaran haber cambiado su práctica perciben los efectos de este cambio en el aprendizaje del estudiante ([Bélanger, 2011](#)).

Los esfuerzos del Ministerio de Educación (MINEDUC) por mejorar la calidad en la educación superior permiten a las universidades desplegar distintas líneas de acción y estrategias

mediante el funcionamiento de estos centros o unidades de apoyo a la docencia. Sin embargo, no está claro si el funcionamiento e impacto de los centros en la práctica docente tiene a su vez un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes. De ahí que es primordial comprender la convergencia en los aportes de autores como [Weston y McAlpine \(2001\)](#), [Ashwin y Trigwell \(2004\)](#) y [Weimer \(2006\)](#) que recomiendan mejorar la calidad de la práctica docente a través de la investigación sobre la enseñanza.

Diseñar y ejecutar acciones que contribuyan al mejoramiento de las prácticas docentes que rompan los esquemas tradicionales de enseñanza y contribuyan al conocimiento mediante la investigación debe ser el objetivo central del funcionamiento de una unidad de apoyo o CAD. En este sentido, el desafío es grande, ya que, tal como señala Bernasconi (2015), los docentes tienden a realizar una enseñanza tradicional, las tareas se remiten a memorizar y reproducir contenidos, con mínimas innovaciones.

En relación con lo anterior, existen diferencias en el grado de participación de los docentes de acuerdo con su edad. Un estudio del impacto de los servicios de un CAD revela una baja participación (13%) de los profesores con experiencia (20 años o más) en comparación con los profesores novatos (0-4 años) con un 70% de participación en los talleres de enseñanza dictados por el centro ([Bélanger, 2011](#)). Estos resultados evidencian una baja participación de docentes experimentados en los centros de apoyo a la docencia que puede ser reflejo de un bajo interés por actualizar sus métodos y dejar la enseñanza tradicional, antes mencionada.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que opera a partir del año 2007, involucra la acreditación de las instituciones y de los programas de formación que estas imparten, generando la obligación de crear nuevas unidades con funciones específicas que analizan información y evalúan el desempeño de los participantes. De ahí que los centros se desempeñan principalmente en la evaluación de las tasas de participación en las actividades y el grado de satisfacción de los participantes ([Chism y Szabo, 1997](#); [Kreber y Brook, 2001](#); [Plank et al., 2004](#)).

Algunos autores como [Zabalza \(2009\)](#), [Madinabeitia y Lobato \(2015\)](#), y [Maldonado \(2018\)](#) afirman que los programas de capacitación o formación continua del profesorado universitario se han centrado en el desarrollo de competencias pedagógicas y constituyen una prioridad en los centros de apoyo a la docencia en educación superior, dado que se busca mejorar la formación de los docentes para impactar el aprendizaje de los estudiantes.

En Chile, gran parte de las instituciones de educación superior posee programas de perfeccionamiento académico. Es importante señalar que estos programas se presentan como una política de las instituciones y no como mera consecuencia de la evaluación docente, lo que habla de una preocupación de las universidades por mejorar la calidad de su profesorado ([Salazar, 2008](#)).

La creación de los CAD es relativamente incipiente en el caso de Chile. La Universidad de Playa Ancha, en el año 2007, se convierte en pionera en la creación de una unidad de mejoramiento docente, cuyas áreas o lineamientos de acción se basan en el estudio curricular de los procesos de renovación curricular y sistema de créditos transferibles, capacitación y perfeccionamiento docente para el mejoramiento de la docencia y área de evaluación e innovación de recursos para la docencia ([MECESUP, 2007](#)). En el resto de las universidades, la creación de estos CAD se aprecia desde 2010 en adelante con mayor fuerza.

Respecto a lo anterior, [Urbina \(2012\)](#) afirman que los proyectos de innovación docente para la sistematización de mejoras y fortalecimiento del impacto de los aprendizajes de los estudiantes es un trabajo coordinado de la Unidad de Innovación Educativa (UNIE) formada en el año 2010.

Por otra parte, existe limitada información acerca de la creación y funcionamiento de estas unidades o centros en algunas universidades. No obstante, existe una Red de Centros de Apoyo a la Docencia (RedCad) donde confluyen, con patrocinio institucional, las unidades o centros de apoyo a la docencia, la que actualmente está compuesta por 27 instituciones distribuidas a lo largo del país (ECAD, 2016).

En la actualidad, 30 universidades chilenas, entre ellas privadas y estatales, pertenecen al Consejo de Rectores (CRUCH), organismo que tiene por función resguardar la calidad en la educación superior mediante la coordinación del quehacer de las instituciones que lo conforman. Dichas universidades cuentan con un Centro de Apoyo a la Docencia (CAD) declarado de manera formal como centro y otras representaciones como unidad, área o plan, pero que en conjunto buscan contribuir al desarrollo e innovación en los procesos de fortalecimiento de la docencia. Al respecto, la tabla 2 muestra la totalidad de las universidades chilenas que forman parte del Consejo de Rectores y su respectivo Centro de Apoyo a la Docencia.

Tabla 2

Universidades Chilenas que forman parte del Concejo de Rectores (CRUCH) y sus respectivos Centros de apoyo a la docencia (CAD).

N°	Universidades del CRUCH	Sigla del CAD	Nombre del Centro de apoyo
1	Pontificia Universidad Católica de Chile	CDD	Centro de desarrollo docente
2	Universidad de Concepción	UNIDD	Unidad de investigación y desarrollo docente
3	Universidad de Chile	Unidad apoyo a la docencia	Centro de enseñanza aprendizaje (15 centros)
4	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	UMDU	Unidad de mejoramiento de la docencia
5	Universidad Técnica Federico Santa María	UTAD	Unidad técnica de apoyo a la docencia
6	Universidad de Santiago de Chile	UAD	Unidad de apoyo a la docencia
7	Universidad Austral de Chile	DACIC	Dirección de aseguramiento de la calidad e innovación curricular
8	Universidad Católica del Norte	CIMET	Centro de innovación metodológica y tecnológica
9	Universidad de La Serena	UMD	Unidad de mejoramiento docente
10	Universidad de Valparaíso	CDD	Centro de desarrollo docente
11	Universidad Metropolitana de Ciencias para la Educación	UDED	Unidad desarrollo a la docencia
12	Universidad Tecnológica Metropolitana	CEA	Centro de enseñanza y aprendizaje
13	Universidad de Tarapacá	CIDD	Centro de innovación y desarrollo de la docencia
14	Universidad Arturo Prat	DACID	Dirección de armonización curricular e innovación docente

15	Universidad de Playa Ancha	UDD	Unidad de desarrollo docente
16	Universidad de Atacama	CMD	Centro de mejoramiento docente
17	Universidad de los Lagos	PEDI	Plan de desarrollo estratégico institucional
18	Universidad de Magallanes	UGD/UTAD	Unidad de gestión docente/ unidad técnica de apoyo a la docencia
19	Universidad Miguel de Cervantes	CADA	Centro de apoyo al desarrollo de la docencia y el aprendizaje
20	Universidad Católica de la Santísima Concepción	CIDD	Centro de innovación y desarrollo docente
21	Universidad Católica de Temuco	CDID	Centro de desarrollo e innovación de la docencia
22	Universidad de O'Higgins	CIAE	Centro de investigación avanzada en educación
23	Universidad de Aysén	-	Dirección Académica/ Programa formación continua
24	Universidad Diego Portales	-	Área de desarrollo docente de vicerrectoría de pregrado
25	Universidad Alberto Hurtado	CEFA	Centro de evaluación para la formación académica
26	Universidad los Andes	CID	Centro de innovación docente
27	Universidad de La Frontera	DICDO	Dirección de desarrollo curricular y docente
28	Universidad de Antofagasta	CEC	Centro de educación continua
29	Universidad de Talca	IIDE	Instituto de investigación y desarrollo educacional
30	Universidad del Bío Bío	ADPT	Área de desarrollo pedagógico y tecnológico

La Universidad de Concepción es una de las instituciones que cuenta con una Unidad de Investigación y Desarrollo Docente (UnIDD), la cual destaca avances significativos en capacitación a docentes, valoración de la docencia, sistema de nivelación de competencias, entre otros aspectos importantes de la dimensión educativa. Otro ente educativo con este tipo de unidades es la Universidad de Valparaíso, cuyo CAD centra sus esfuerzos en establecer mejoras respecto a los procesos en que se desempeña la docencia universitaria

En consecuencia, los centros o unidades de apoyo a la docencia han permitido a las Instituciones de Educación Superior (IES), y más particularmente a las universidades, avanzar en la superación de un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje. Tal como señala [Bernasconi \(2017\)](#), para que el aprendizaje de hoy genere los cambios, movilizandolos los aprendizajes complejos y el acceso al conocimiento de todos, incluso para los más desventajados.

2.2 Centros de Apoyo a la Docencia en la Región de Coquimbo

Dado que la presente investigación se ha realizado principalmente en base a los CAD de la Región de Coquimbo, en Chile, es necesario revisar este contexto. Es importante recordar como a través de los años el número de instituciones de educación superior ha aumentado significativamente, identificando en un comienzo a la Universidad de La Serena como una única universidad regional, que abarcaba gran parte de la matrícula de la Región de Coquimbo. Esta sigue siendo la única universidad estatal, pero se han sumado otras de carácter privado.

El aumento de las universidades de carácter privado ha generado nuevas opciones en las distintas áreas de formación profesional, siendo éstas una actualizada oferta de programas que están directamente relacionados con las necesidades del mercado laboral regional. Con esto, la presencia de instituciones de educación superior, la enseñanza y la formación profesional de nuevos egresados han permitido potenciar y mejorar el nivel de desarrollo socioeconómico de la región de Coquimbo. Entre ellas se cuentan: la Universidad Católica del Norte, la Universidad Central de Chile y la Universidad Santo Tomás. La transformación de la función de las universidades actualmente las posiciona como una de las instituciones con mayor impacto a nivel regional. De acuerdo con el Índice de Desarrollo Regional (IDERE), en el año 2019, las universidades se constituyen como los principales actores de la Región de Coquimbo.

Si bien, el programa MECESUP, conocido por financiar acciones de mejoramiento académico e infraestructura en las instituciones de educación superior del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), ha sido crucial para el desarrollo de la implementación de centros de apoyo a la docencia, solo algunas universidades de la Región de Coquimbo cuentan con centros o unidades de mejoramiento docente establecidas de manera formal para fortalecer o apoyar la práctica docente. Cada institución cuenta con sus propios lineamientos y normativas respecto al mejoramiento de las prácticas docentes. Es decir, no todas buscan mejorar la docencia instalando un CAD. Sin embargo, es importante destacar que todas las universidades de la región declaran desarrollar algún tipo de apoyo a la docencia, de manera formal o informal, como una práctica habitual para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que es un componente primordial para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Las instituciones de educación superior que cuentan con un CAD de manera formal mediante proyectos MECESUP corresponden a: la Universidad de La Serena, que cuenta con la Unidad de Mejoramiento Docente (UMD), desarrollada por dirección de docencia con la adjudicación de recursos a través de proyectos FIAC en el año 2011; y la Universidad Católica del Norte, que ha desarrollado el Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica (CI-MET) a partir del año 2006, mediante un proyecto MECESUP denominado: Innovación de la Docencia Incorporando Tecnologías de Información, para fortalecer el aprendizaje de los alumnos de pregrado en la Universidad Católica del Norte.

Otras universidades de la Región de Coquimbo cuentan con sus propias unidades o departamentos para el apoyo académico, desarrolladas con recursos propios como, por ejemplo, la Universidad Santo Tomás que cuenta con un Centro de Aprendizaje, que brinda apoyo al cuerpo docente mediante un plan de formación y desarrollo docente en el ámbito de la formación pedagógica. La Universidad Central de Chile, sede La Serena, cuenta con los lineamientos de la Dirección de Calidad Educativa (DCE) que opera desde la ciudad de Santiago, generando servicios de apoyo a la docencia mediante un plan de desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a los propósitos de los centros de apoyo a la docencia en la región, la Unidad de Mejoramiento Docente de la Universidad de La Serena plantea como objetivo ser un referente de apoyo para la innovación en los procesos de fortalecimiento de la docencia. La misión de esta unidad es favorecer la optimización y el fortalecimiento continuo de los procesos formativos y el desarrollo de la docencia y, en particular, la adecuada implementación y sustentabilidad del Modelo Educativo en diversas estrategias y acciones ([Universidad de La Serena, 2011](#)).

Por otra parte, la Universidad Católica del norte a través de su centro de Innovación, Metodológica y Tecnológica (CIMET), describe como rol fundamental lograr la ejecución y materialización de su proyecto educativo, el que se sustenta en tres pilares fundamentales: educación en valores, educación centrada en el aprendizaje y formación para la globalización. También, busca diseñar e implementar mecanismos de mejoramiento de la calidad de la docencia y validarse como referente de innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Decreto N°4/2008).

En síntesis, las universidades regionales han seguido los lineamientos nacionales en lo que respecta al mejoramiento de la docencia por medio de apoyos institucionales. De hecho, algunas de ellas ya cuentan con la creación e institucionalización de un CAD o unidad similar, sin embargo, no todas han sido capaces todavía de implementarlos de una manera formal, que permita un apoyo permanente y sistemático a los docentes.

3. Metodología

Para dar respuesta al problema de investigación se eligió trabajar bajo un enfoque metodológico cualitativo con diseño descriptivo-interpretativo y de corte transversal, puesto que se busca recoger lo que piensan los sujetos, cómo ellos describen y valoran su participación en los CAD, desde su contexto y particularidad. El propósito es interpretar la perspectiva docente de los participantes de estas unidades sobre el apoyo que reciben y desde este enfoque cualitativo comprender los fenómenos dentro de su contexto habitual, basándose en descripciones profundas sin pretender generalizar los resultados ([Cuenya y Ruetti, 2010](#)).

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semi estructurada la cual se funda en la necesidad de comprender el problema de estudio desde su contexto social específico, con mayor profundidad, sin interferir ni manipular la realidad y poniendo atención a una muestra que posea las características necesarias para generar dicha información.

En cuanto a la muestra, esta fue de tipo no aleatoria, es decir, por propósito o intencionada, puesto que se considera a sujetos que representen su contexto y aporten en la comprensión del objeto ([Bedregal, 2017](#)). En esta participaron 16 docentes, los cuales se han visto favorecidos por el servicio que ofrecen los centros de apoyo a la docencia en su correspondiente institución de educación superior. Las características de los participantes seleccionados son: personas de un rango entre 25 a 60 años, participantes activos en docencia de pregrado, participantes de una o más acciones realizadas por los CAD, de universidades, tanto públicas como privadas de la Región de Coquimbo, Chile.

4. Resultados

Para el análisis de la información se establecieron dos grandes categorías que contemplan, en un primer lugar a los Centros de Apoyo a la Docencia donde se consideran cuatro subcategorías referidas a: funciones, normativas generales, objetivos o líneas de acción y estrategias para la mejora de la práctica docente. Una segunda categoría está referida a las perspectivas docentes de participantes de los CAD, conformada por las subcategorías de: conocimientos, pensamientos, experiencias y valoración de estos.

4.1 Perspectiva docente respecto al aporte de los centros de apoyo a la docencia

En esta investigación se evidencia que la perspectiva de gran parte de los docentes entrevistados respecto al aporte de los centros de apoyo a la docencia en educación superior se concentra en que ellos consideran que el mayor apoyo es la capacitación que reciben, concebida como una formación continua, a través de talleres o cursos.

De acuerdo con lo señalado por los entrevistados, las capacitaciones que los centros imparten son variadas y representan un aporte positivo en el desarrollo de la docencia en su universidad. Algunos relacionan este aspecto positivo con una preocupación, apoyo y orientación de estos centros por fortalecer la docencia de pregrado: “nos orienta frente a las nuevas modalidades y las prácticas docentes” (Entrevistado 1), “se preocupan de que los docentes reciban apoyo” (Entrevistado 3), “hay un apoyo en la parte de formación docente mediante capacitaciones online y de forma presencial” (Entrevistado 5).

Los docentes entrevistados mencionan que los CAD ofrecen capacitaciones, talleres o cursos sobre diversos temas que contemplan sus intereses y necesidades, por lo que se observa una heterogeneidad en aquellos temas en los cuales reciben apoyo. Lo expuesto por uno de los entrevistados resume estos temas: “las nuevas metodologías de la enseñanza dentro del aula, el uso de plataformas digitales institucionales, el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), la evaluación y prácticas reflexivas” (Entrevistado 8).

Entre el aporte que realizan los CAD a la práctica docente se identifican, con mayor preponderancia, las capacitaciones específicamente en el uso de las TICS y en la implementación de las nuevas metodologías de enseñanza, lo que revela un aspecto propio de los centros por estar a la vanguardia respecto a los cambios que se han producido en la educación. En esa línea, uno de los docentes señala: “Ha sido un aporte en cuanto a la entrega de metodologías de enseñanza dentro del aula” (Entrevistado 5).

Por otra parte, al consultar a los entrevistados sobre la contribución del centro a la calidad de la educación, se detecta la dificultad de estos para definir el concepto de calidad. Ellos manifiestan que hablar de calidad en educación tiene un sentido muy amplio y que la contribución del centro no necesariamente se refleja en los logros de resultados de aprendizajes que los estudiantes tienen, así lo expresa uno de los docentes: “El apoyo que brinda es positivo, pero no es suficiente. La realidad es que no se refleja con tanta evidencia en los resultados de los estudiantes” (Entrevistado 11). No obstante, se aprecian algunas excepciones a la tendencia anterior: “Mejorar mi práctica docente implica mejorar la forma en que educamos y, por ende, tiende a mejorar la calidad de la educación” (Entrevistado 2).

Más allá de, si la formación docente que entregan los CAD impacta o no el aprendizaje de los estudiantes, los docentes concuerdan en la idea que la contribución de los centros a la calidad en la educación debiera ser medible a nivel micro, específicamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Con relación a los objetivos de los CAD, el estudio permite identificar que estos centros buscan contribuir a la calidad de la educación y así lo declaran, pero esta contribución se aproxima más a la teoría que a la práctica, es decir, las capacitaciones dictadas por los CAD efectivamente versan sobre temas relevantes para mejorar la docencia, sin embargo, falta articulación con la práctica de esa misma docencia.

En esa línea, las respuestas de los entrevistados al consultar sobre ¿Qué mejoraría en el Centro de Apoyo a la Docencia de su universidad para que el aporte de éste sea significativo en su práctica docente?, evidenciaron tres perspectivas predominantes.

La primera tiene relación con mejoras orientadas a un apoyo más personalizado, es decir, requieren de cursos o talleres que impliquen una formación relacionada con la práctica de su propia disciplina, más que con temas generales de educación: “Me gustaría que hubiera un apoyo más personalizado para la disciplina, con material más orientado y completo a la asignatura que uno imparte” (Entrevistado 5).

El estudio identifica como segunda perspectiva predominante que es necesario agrupar a los docentes que tienen un mismo nivel de manejo o dominio del tema de la capacitación. Esto significa que aquellos docentes de menor dominio puedan aprovechar las instancias de manera más detallada y guiada. Asimismo, aquellos docentes con mayor dominio podrían avanzar con cursos en otras temáticas, evitando repetir o revisar contenidos de capacitaciones innecesarias de acuerdo con su nivel. Así lo expresa uno de los docentes: “Hay cursos que son para un nivel muy inicial que incluyen docentes que ya están en un nivel avanzado, por ejemplo, en el uso de la plataforma Moodle. Falta dividir algunos cursos en nivel básico, medio y avanzado para que este fuese más provechoso (Entrevistado 8).

La tercera perspectiva hace referencia al monitoreo o seguimiento por parte del CAD. Al respecto, los docentes proponen realizar un monitoreo en el aula o por medio de otras estrategias, evaluando la aplicación de las herramientas entregadas por el CAD, lo que a su juicio podría incidir significativamente en la mejora de sus prácticas pedagógicas: “Toda capacitación debiera tener un seguimiento para que pueda comprobarse su efectividad o si fue significativo en el cambio de la práctica docente” (Entrevistado 4).

4.2 Experiencia docente respecto al funcionamiento de los CAD

Otro aspecto importante en esta investigación es la información obtenida respecto a las experiencias de los docentes participantes en los CAD. En este estudio, algunas de las experiencias señaladas por los docentes de distintas universidades respecto a las asesorías y capacitaciones entregadas por estos centros demuestran que, en la mayoría de los casos, las experiencias han sido positivas. Los docentes mencionan que han participado de la implementación de cursos y talleres de diversas temáticas y coinciden en que éstos los han habilitado para un mejor manejo de las TICS, así como de las nuevas metodologías de la enseñanza y evaluación.

Adicionalmente, los docentes concuerdan en que los CAD han participado de formaciones relacionadas al desarrollo de habilidades transversales. Se destacan aquellos orientados al manejo de estrés, apoyo emocional en contexto COVID, temáticas de inclusión y género. De acuerdo a lo señalado por los participantes del estudio, estos les han dado la posibilidad de generar instancias de reflexión y apoyo mutuo frente diversas situaciones que convergen en lo académico, por ejemplo: “Son varias asesorías, que han constituido una buena experiencia para todos (...) Capacitaciones sobre evaluación, charlas sobre técnicas para la motivación, actividades relacionadas con manejo de estrés y apoyo psicológico en contexto COVID” (Entrevistado 9).

Se consultó a los participantes si en su experiencia con los CAD, la participación ha sido obligatoria o voluntaria. La mayoría de los entrevistados coinciden en que existe obligatoriedad para aquellos docentes que sostienen una relación contractual de planta con la institución, evidenciando que para este grupo la participación es altamente activa, porque es requerida dentro de sus horarios laborales: “Es obligatorio porque para los docentes con carga académica completa el jefe de departamento lo impone como obligación, pero no está tipificado dentro del contrato de trabajo, para el caso de los docentes por hora o a honorarios es voluntario – obligatorio, ya que lo ideal es que por lo menos asistan a un curso o taller por semestre” (Entrevistado 7).

Un aspecto relevante sobre lo indagado respecto al funcionamiento de los CAD es que la mayoría de los entrevistados desconoce cómo se determina qué tipo de apoyo van a recibir, pese a que frente a otras preguntas han manifestado que los temas sí son de su interés y responden a sus necesidades. Los docentes mencionan que no poseen esa información de manera formal: “Desconozco cómo lo determinan, pero probablemente de acuerdo con las exigencias por acreditación y por necesidades que surgen en el semestre” (Entrevistado 16).

En síntesis, tanto las perspectivas como las experiencias de los docentes que han participado de los apoyos que ofrecen los CAD, son mayoritariamente positivas. Los aspectos que ellos mejorarían están claramente identificados y son: La especialización disciplinar de la formación y la agrupación por niveles de experticia de los participantes.

4.3 Estrategias desplegadas por los CAD

Para recabar información detallada sobre cómo proceden los CAD para el logro de sus objetivos fue necesario indagar respecto al despliegue de las estrategias utilizadas. Es importante entender el concepto de estrategias como: el conjunto de acciones y procedimientos intencionados a nivel meso y micro de una institución de educación, para el logro de los objetivos establecidos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la optimización de la práctica pedagógica de los docentes.

Como resultado, los entrevistados mencionan las siguientes estrategias: Realización de talleres, cursos, instancias de reflexión, charlas, webinars, y la entrega de manuales para el desarrollo de clases, lo que en 2021 se ha desarrollado en forma virtual. Gran parte de los docentes concuerdan que la estrategia más significativa para su práctica docente ha sido la orientación mediante talleres o cursos para virtualizar las clases dada la contingencia actual: “Sin duda, el apoyo de las TICS y el manejo de diversas plataformas para convertir nuestras prácticas presenciales a un formato virtual” (Entrevistado 14).

En este contexto, todas las respuestas de los docentes coinciden que no existen aún estrategias ligadas a su especialidad que aporten directamente en su práctica por área de conocimiento o disciplina, manifestando que estas son de gran importancia en su desarrollo diario: “Ninguna estrategia que se relacione con mi disciplina, siento que hay un aporte a la docencia en este contexto de aprendizaje de lo virtual, pero en relación a la práctica docente de mi especialidad, nada” (Entrevistado 16).

Los docentes participantes en el estudio plantean que es necesario contar con apoyo metodológico, principalmente de herramientas innovadoras para abordar los contenidos y estrategias prácticas, para lograr que sus prácticas docentes sean más efectivas en su área de especialidad. Así lo manifiesta uno de los entrevistados: “El apoyo que necesito principalmente es un acompañamiento permanente y debe ser necesariamente sobre formas innovadoras de hacer docencia en mi área, que es la salud” (Entrevistado 16).

Otro elemento señalado por gran parte de los docentes es que el CAD cuente con expertos o especialistas por área para mejorar las prácticas en su propia disciplina. Algunos sostienen

que esto sería un aporte significativo y eficiente: “Definitivamente debería contar con expertos o especialistas en nuestra área, que promuevan actualización constante en metodologías innovadoras y como ponerlas en marcha de manera clara, práctica y que sea visible sus resultados en el aprendizaje de los estudiantes” (Entrevistado 13). “Sería interesante que pudieran aportar directamente a las disciplinas a través de especialistas en el CAD que dispongan de estrategias” (Entrevistado 10). En este mismo contexto, los docentes expresan que las estrategias desarrolladas cumplen con el objetivo de aportar nuevas metodologías de enseñanza a su práctica docente en pregrado, generando principalmente lineamientos pedagógicos

También se indagó sobre si los CAD poseen estrategias diseñadas de acuerdo con las condiciones del quehacer docente como, por ejemplo, el tipo de contrato, la disciplina que enseñan y el tiempo disponible para preparación de la docencia. Los resultados obtenidos de los entrevistados evidencian que las estrategias del centro de apoyo a la docencia no están diseñadas considerando las condiciones en que trabaja el docente: “No consideran el tiempo disponible de los profesores, los cursos son más bien impuestos en horarios que ellos deciden. En mi caso, trabajo en varias universidades y no siempre puedo asistir a las capacitaciones” (Entrevistado 17). “Están diseñadas al quehacer docente de manera general, pero no a la realidad particular de los docentes, principalmente a honorarios” (Entrevistado 10).

En la Tabla 3 se puede observar las estrategias desplegadas por los CAD de las Universidades de la Región de Coquimbo, las que es posible agrupar en tres temáticas: Innovación y renovación curricular, metodología de enseñanza y TICS.

Tabla 3

Temáticas de las estrategias de los Centros de Apoyo a la Docencia de las Universidades de la Región de Coquimbo.

Innovación y renovación curricular	Metodologías de enseñanza	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)
Sistema de Créditos transferibles (SCT). Autonomía y presencialidad en los tiempos para el aprendizaje de programas de asignatura.	Estrategias metodológicas activas: Clase inversa.	Organizadores gráficos como herramienta docente.
Análisis del modelo educativo.	Estrategias metodológicas activas: Estudio de Caso.	Maquetación de documentos en Word como herramienta docente.
Análisis del proceso de renovación curricular.	Estrategias metodológicas activas: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).	Evaluaciones en línea como herramienta docente.
Análisis del documento de autorregulación de la gestión curricular.	Estrategias metodológicas activas: Aprendizaje Orientado a Proyectos.	Gestor bibliográfico en línea como herramienta docente.
Seguimiento y evaluación del currículo.	Estrategias metodológicas activas: Aprendizaje + Servicio.	Presentaciones dinámicas como herramienta docente.
Construcción de instrumentos de evaluación.	Simulación como metodología de aprendizaje.	Visualización y administración de datos con tablas dinámicas como herramienta docente.

Formulación de resultados de aprendizaje.	Trabajo colaborativo.	Desarrollo y uso de aplicaciones móviles como herramienta docente.
Planificando mi docencia.	Herramientas lúdicas para innovar en la docencia de pregrado.	Elaboración de video y cuestionarios como herramienta docente.
Grupos de Innovación e Investigación Docente para implementación de experiencias innovadoras en el aula.	La escritura reflexiva: un espacio de autoaprendizaje del docente	Manual para virtualización de clases.

5. Discusión de los Resultados

Los CAD orientan sus esfuerzos a mejorar y fortalecer el desarrollo de la práctica de los docentes en la educación superior. Existen resultados que apuntan a que un diplomado o curso por sí solo, no es efectivo para generar cambios en el paradigma sobre la praxis docente, es necesario además contar con un programa de acompañamiento que facilite la retroalimentación ya sea entre pares, como también que involucre a los entes impactados de manera directa, como es el caso de los estudiantes ([Hervías, 2021](#)). A pesar de que los CAD realizan cursos o talleres los hallazgos del presente estudio respecto a la perspectiva docente indican que, si se perciben cambios en su docencia, pero no en el aprendizaje de sus estudiantes.

Las evidencias de este estudio indican que la estrategia principal de los CAD radica en el ofrecimiento continuo de distintos tipos de capacitaciones, cursos y talleres de formación pedagógica y no disciplinar. Dicho resultado es concordante con los aportes de autores como [Madinabeitia y Lobato \(2015\)](#), [Maldonado \(2018\)](#) y [Rodríguez \(2021\)](#), quienes afirman que las actividades formativas pueden ser muy variadas, pues en ellas se incluyen tanto aquellas programadas por la Institución de Educación Superior (IES) en que se desempeña los docentes principalmente en el desarrollo de competencias pedagógicas y estas constituyen una prioridad en los centros de apoyo a la docencia.

En relación con la contribución de los CAD a la docencia y a la calidad de la educación superior, el presente estudio evidencia que para los entrevistados hablar de calidad es visto como un engranaje, considerando que la formación continua de los profesores está íntimamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, a la calidad de la enseñanza en la educación superior ([Álvarez, 2021](#)). Los participantes en las actividades del Centro han observado cambios en sus concepciones de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de ellos han modificado sus prácticas de enseñanza un tanto, y en algunos incluso se observa una mejora en el aprendizaje de sus alumnos.

6. Conclusiones

Los CAD buscan contribuir al desarrollo e innovación en el fortalecimiento de la docencia, porque el DPD se considera un pilar fundamental para el mejoramiento de la enseñanza y, por consiguiente, de la calidad en la educación superior.

Aun cuando el apoyo que brindan los CAD al desarrollo de la docencia requiere mejoras, la valoración que hacen los participantes es positiva, porque desde su perspectiva la formación recibida sí ha mejorado su docencia, sobre todo, en lo que respecta a la implementación de metodologías activas de enseñanza y el uso de nuevas tecnologías.

Las perspectivas docentes permiten identificar que ellos esperan una formación más acorde a su nivel de especialización, experiencia y área del conocimiento o disciplina, lo que proporciona información relevante para mejorar las estrategias de apoyo de los CAD, así

también de cuáles son sus objetivos y cómo se lleva a cabo su funcionamiento, para incidir de manera más significativas en la práctica docente.

Lo anterior indica que los CAD deben ser fortalecidos por las universidades, de manera que sean dotados, principalmente, de mayores recursos humanos, permitiéndoles contar con una mayor cantidad de especialistas por disciplina y así responder a las necesidades de formación declaradas por los propios docentes que han participado en ellos.

De esta investigación se infiere que es necesario que las universidades cuenten con estos Centros de Apoyo a la Docencia y los fortalezcan, para dar cumplimiento a los nuevos requerimientos en las formas de enseñar y, por consiguiente, puedan contribuir de manera importante a la calidad educativa de sus instituciones.

Finalmente, resulta insoslayable investigar cómo el apoyo y la formación docente que brindan los CAD impacta en la mejora de la docencia desde la perspectiva de otros actores de la educación superior. Así mismo, también sería necesario indagar cómo esta mejora de la práctica docente impacta en el aprendizaje de los estudiantes.

Agradecimientos

El siguiente trabajo de investigación fue realizado bajo la supervisión de la Dr. Marcela Altamirano a quién me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento por compartir sus conocimientos conmigo, por su tiempo y dedicación.

Referencias

- Åkerlind, G. (2007). Constraints on academics potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37. https://www.researchgate.net/publication/233599400_Constraints_on_academics'_potential_for_developing_as_a_teacher.
- Álvarez, G., Viteri, J., Estupiñán, J., y Viteri, C. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 17(1), 431-439. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800/1768>.
- Ashwin, P., y Trigwell, K. (2004). Investigating educational development, in Kahn, P. and Baume, D. (eds) *Making sense of staff and educational development*, (pp. 117-131), London: Kogan Page.
- Avalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile. Observatorio digital para una educación superior en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ministerio de educación.
- Bedregal, P.; Besoain, C., Reinoso, A., y Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile*, 145(3), 373-379. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v145n3/art12.pdf>.
- Bélanger, C., Bélisle, M., y Bernatchez, P. (2011). Un estudio del impacto de los servicios de un centro de enseñanza universitaria en la práctica de la enseñanza: Los cambios y las condiciones. *Diario de Centros de Enseñanza y Aprendizaje*, 3, 131-165. <https://pdfs.semanticscholar.org/3952/77b129be309347f54c412c6cb8b401ee1e52.pdf>.
- Bernasconi, A. (2017). Desafíos del futuro de la Educación Superior en Chile. *Centro de Políticas Públicas UC*, 12 (96), 1-14. <https://politicaspubblicas.uc.cl/wp-content/uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desaf%C3%ADos-del-futuro-de-la-educaci%C3%B3n-superior-chilena.pdf>.

- Bernasconi, A. (2015). Medio siglo de transformaciones de la Educación superior chilena. Un estado de arte. En A. Bernasconi (ed.), *La educación Superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, (pp. 21-108). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.academia.edu/10299428/Medio_siglo_de_transformaciones_de_la_educaci%C3%B3n_superior_chilena_Un_estado_del_arte.
- Brunner, J. J., y Flishfich, Á. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile, FLACSO. <https://flacsochile.org/biblioteca/pub/publicos/1983/libro/000026.pdf>.
- Cantillana, R., y Portilla, I. (2018). Por la senda de los 'profesores taxis': los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile. *CUHSO: Cultura - Hombre - Sociedad*, 29 (1), 306-330. https://www.scielo.cl/pdf/cuhso/v29n1/0719-2789-cuhso-2019_cuhso_01_a01.pdf.
- Challis, D., Holt, D., y Palmer, S. (2009). Centros de enseñanza y aprendizaje: hacia la maduración. *Revista de Política y Gestión de la educación superior*, 32 (2), 159-172. https://www.researchgate.net/publication/233523549_Australian_teaching_and_learning_centres_through_the_eyes_of_their_Directors_characteristics_capacities_and_constraints.
- Chism, N. V., y Szabó, B. L. (1997). Teaching Awards: The Problem of Assessing Their Impact. *To improve the academy*, 16 (1), 3-412. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1374&context=podimproveacad>.
- Comisión Nacional de Acreditación (2016). *Aseguramiento de la calidad en educación superior*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno%202_Dooner-Digital.pdf.
- Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2), 271-277. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80415435009.pdf>.
- ECAD. (2016). *Encuentro Internacional de centros de apoyo a la docencia*. Universidad de Santiago de Chile. <https://www.udesantiagovirtual.cl/wp/?p=904>.
- Hervías, M. (2021). *Didáctica y Proceso de Aprendizaje desde la Perspectiva del Programa de Desarrollo Docente de La Universidad Central De Chile. Mirada de los docentes y estudiantes, Santiago de Chile, 2018*. [Tesis de doctorado, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio Universidad Privada de Tacna. <https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/2055/Hervias-Jimenez-Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Kreber, C. (2001). ¿Aprendiendo experiencialmente a través de estudios de casos? Un análisis conceptual. *Enseñanza en la educación superior*, 6 (2), 217-228.
- Linares, E. García, A., y Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *Revista Iberoamérica para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11 (22). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200774672021000100119&script=sci_arttext.
- Madinabeitia, A., y Lobato, C. (2015). ¿Puede el impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa en educación superior? *Educación*, 51 (1), 127-4. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/287038>.
- Maldonado, M. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia*, 14(1), 39-50. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.822>.
- Marginson, S., y Considine, M. (2000). La universidad empresarial: poder, gobernanza y reinención en Australia. *Higher education*, 46 (4), 543-544. https://www.researchgate.net/publication/227208250_Simon_Marginson_and_Mark_Considine_2000_The_Enterprise_University_Power_Governance_and_Reinvention_in_Australia.

- Mecesup. (2007). *Diseño e implementación de la unidad de mejoramiento docente en la Universidad de Playa Ancha de ciencias de la educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- OCDE y Banco Mundial (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: OCDE.
- Plank, D., Bell, C., y Arsen, D. (2004). ¿Quién cambiará las escuelas que fracasan? Un marco para la elección institucional. *Perspectivas*, (10), 1-19.
- Reich, R. (2016). *El programa Mecesus Chile 1999-2016*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, A., Miqueli, B., y Dávila, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44073>.
- Salazar, J. (2008). *Percepción de los académicos sobre la evaluación docente realizada por los estudiantes: una reflexión a la cultura evaluativa instalada en sus prácticas docentes*. I Coloquio Iberoamericano de Educación, México.
- Stensaker, B. (2008). *Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity*. Filadelfia: Quality in Higher Education.
- Universidad de La Serena. (2011). *Modelo educativo Universidad de La Serena*. La Serena, Chile.
- Urbina, C., Cárdenas, J. P., y Cárdenas, D. (2012). La colaboración interuniversitaria en Chile: El caso de proyectos MECESUP desde la perspectiva de las ciencias de la complejidad. *Calidad en la Educación*, (37), 21-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200002>.
- Urbina, C., Pérez, A., y Abricot, N. (2012). *Proyectos de innovación Docente: sistematización de mejoras para fortalecer el impacto de los aprendizajes de los estudiantes*. Encuentro de Centros de Apoyo a la Docencia- ECAD. Pucón: Universidad de La Frontera. https://www.researchgate.net/publication/323015284_Proyectos_de_Innovacion_Docente_sistematizacion_de_mejoras_para_fortalecer_el_impacto_de_los_aprendizajes_de_los_estudiantes.
- UNESCO. (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris: UNESCO.
- Weimer, M. (2006). *Enhancing scholarly work on teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weston, C., y McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 89-98.
- Zabalza, M. (2009). Ser un profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria* (5), 69-81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>.