



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes: Estudio de Caso  
de una Universidad Pública Chilena en contexto de frontera**

**Eduardo Alejandro Velásquez Parraguez**



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes: Estudio de Caso  
de una Universidad Pública Chilena en contexto de frontera**

**Eduardo Alejandro Velásquez Parraguez**

# UAB

Universitat Autònoma  
de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada  
Doctorado en Educación

## Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes: Estudio de Caso de una Universidad Pública Chilena en contexto de frontera



**Tesis doctoral**

**Realizada por Eduardo Alejandro Velásquez Parraguez**

Dirigida por Dra. Maria del Mar Duran Bellonch

Bellaterra, Mayo 2022

## **Dedicatoria y Agradecimientos**

Esta página contiene aspectos más bien personales y emocionales, puesto que van dirigidas a aquellas personas que han estado vinculados (as) a este proceso formativo.

A mi esposa, por ser un apoyo y compañera en los momentos que más necesitaba. Gracias por ser comprensible y estar siempre a mi lado.

A mis hijos Eduardo y Alejandro, por ser la razón de mi existencia y espero que este logro los llene de orgullo.

A mis padres, quienes siempre han confiado en mí y me han apoyado sin duda alguna.

A la Universidad Autónoma de Barcelona, por darme la posibilidad de realizar este doctorado.

A la Directora de Tesis, Maria del Mar Duran, por su permanente preocupación, estímulo y por facilitar el aprendizaje en el programa de doctorado.

A los integrantes del tribunal en los seguimientos, por tan valiosas sugerencias a mi trabajo.

A mis colegas, Mabel Varas, Elías Pizarro y Raúl Bustos, por apoyarme y estar pendiente de la culminación del doctorado.

A todas las personas que estuvieron de alguna manera pendiente de esta gran tarea, y tuvieron palabras de aliento, muchas gracias.

Se ha redactado la tesis considerando la perspectiva del género en el lenguaje para contribuir a la equidad. Aun así, a pesar de los esfuerzos por una escritura inclusiva y debido al peso que tiene todavía a lo masculino, puede que exista una tendencia cultural a una escritura hacia el género masculino.

## **Resumen**

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo analizar las estrategias para el trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad pública de contexto de frontera. Se trata de un estudio con un enfoque cualitativo con el diseño de Estudio de Caso. Se optó por la técnica del análisis e interpretación discursiva, de las cuales se extrajeron categorías. Los instrumentos de recopilación de la información fueron la entrevista semi estructurada y el focus groups, las cuales fueron aplicadas a autoridades universitarias vinculadas a los procesos educativos de prácticas, jefes de Carrera de Pedagogías, docentes y estudiantes. Los resultados principales apuntan a que el trabajo colaborativo que se desarrolla en la Universidad y en la asignatura de práctica es escaso. No obstante, destaca por la particularidad cultural, dada su ubicación geográfica limítrofe y cultural, lo cual conlleva a tener una Visión con un sello regionalista y multicultural en la formación de los futuros docentes. Finalmente se plantean propuestas a través de un modelo comprensivo colaborativo desde la óptica didáctica en el aula como también entre docentes, considerando el contexto multicultural y en base a la revisión bibliográfica respectiva con el propósito de entregar una guía orientadora para la implementación del trabajo colaborativo en el ámbito educativo universitario.

Palabras claves: Trabajo colaborativo- Formación docente- Contexto frontera-Estrategias

## **Abstract**

The objective of this research work was to analyze the strategies for collaborative work in the subject of pedagogical practice in a public university in a border context. This is a study with a qualitative approach with a Case Study design. The technique of discursive analysis and interpretation was chosen, from which categories were extracted. The information gathering instruments were the semi-structured interview and the focus groups, which were applied to university authorities linked to the educational processes of practices, Heads of the Pedagogy Career, teachers and students. The main results indicate that the collaborative work that takes place at the University and in the practice subject is scarce. However, it stands out for its cultural particularity, given its geographical border and cultural location, which leads to having a Vision with a regionalist and multicultural stamp in the training of future teachers. Finally, proposals are made through a comprehensive collaborative model from the didactic perspective in the classroom as well as among teachers, considering the multicultural context and based on the respective bibliographic review with the purpose of providing a guiding guide for the implementation of collaborative work in the university educational field.

**Keywords:** Collaborative work- Teacher training- Border context-Strategies

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	12
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
RELEVANCIA DEL ESTUDIO.....	17
<b>I. MARCO CONTEXTUAL.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>20</b>
1.1. CONTEXTO UNIVERSITARIO CHILENO.....	20
1.2. UNIVERSIDADES EN CHILE.....	30
1.3. MATRÍCULAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA.....	37
1.4. RANKING DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS.....	40
1.5. ANTECEDENTES GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ.....	47
1.5.1. VISIÓN Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD.....	49
1.6. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL.....	51
1.7. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ: RECURSO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD.....	52
1.8. MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.....	54
1.9. MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD.....	56
1.10. PRINCIPIOS FORMATIVOS.....	57
1.10.1. CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.....	57
1.10.2. PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.....	58
1.10.3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.....	59
1.11. ROL Y PERFIL DEL (LA) DOCENTE UNIVERSITARIO (A).....	60
1.12. PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN.....	62
1.13. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.....	63
1.14. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ.....	64
1.14.1. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.....	67
1.15. ESTRUCTURA CURRICULAR DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	71
1.15.1. PROGRAMA DE ASIGNATURAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	74
1.16. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	75
<b>II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE.....</b>	<b>77</b>
2.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ORÍGENES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	77
2.1.1. LA FORMACIÓN DOCENTE: CONCEPTO.....	78
2.1.2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD: DESAFÍOS.....	79
2.1.3. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN UNIVERSIDADES EN CONTEXTO DE FRONTERA.....	81
2.2. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	83
<b>CAPÍTULO 3. EL TRABAJO COLABORATIVO COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE: ESTADO GENERAL DEL ARTE: EVIDENCIA INTERNACIONAL Y NACIONAL DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>85</b>
3.1. CONCEPTUALIZACIONES DEL TRABAJO COLABORATIVO.....	85
3.1.1. ANTECEDENTES.....	88
3.1.2. EL TRABAJO COLABORATIVO EN UNIVERSIDADES EN CONTEXTO DE FRONTERA.....	88
3.2. ELEMENTOS DEL TRABAJO COLABORATIVO.....	89
3.2.3. LA CONFIGURACIÓN DEL GRUPO.....	91
3.2.4. TIPOS Y TAMAÑOS DE GRUPOS.....	95

3.2.5. ROL DEL (LA) DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN EL TRABAJO COLABORATIVO.....	96
3.2.6. ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA.....	99
3.2.7. LA EVALUACIÓN EN EL TRABAJO COLABORATIVO.....	102
<b>CAPÍTULO 4. TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES: ESTADO GENERAL DEL ARTE: EVIDENCIA INTERNACIONAL Y NACIONAL DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL CONTEXTO FRONTERIZO.....</b>	<b>109</b>
4.1. CONCEPTO Y ANTECEDENTES.....	109
4.1.1. EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES EN UNIVERSIDADES EN CONTEXTO DE FRONTERA.....	111
4.2. ELEMENTOS CLAVES DEL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES.....	112
4.3. MODALIDADES DE TRABAJO COLABORATIVO.....	114
4.4. EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO.....	118
4.5. VENTAJAS Y DIFICULTADES DEL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES.....	123
4.6. EVIDENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES.....	129
4.7. EVIDENCIA NACIONAL DEL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES.....	132
4.8. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	138
<b>III. MARCO APLICATIVO.....</b>	<b>140</b>
<b>CAPÍTULO 5: DISEÑO Y APLICACIÓN METODOLÓGICA.....</b>	<b>141</b>
5.1. INTRODUCCIÓN.....	141
5.2. EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	141
5.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO.....	143
5.4. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	144
5.5. TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN DE DATOS.....	149
5.5.1. ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.....	149
5.5.2. GRUPOS FOCALES.....	150
5.5.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	151
5.6. PROCESO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	153
5.7. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	169
5.8. CRITERIOS DE CALIDAD METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	171
5.8.1. TRABAJO PROLONGADO Y OBSERVACIÓN PERSISTENTE.....	171
5.8.2. TRIANGULACIÓN.....	172
5.8.3. REVISIÓN DE PARES.....	172
5.8.4. REFLEXIVIDAD DEL INVESTIGADOR.....	176
5.8.5. CRITERIO DE CREDIBILIDAD.....	177
5.8.6. CRITERIO DE CONFIRMABILIDAD.....	177
5.9. LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.....	178
<b>IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>183</b>
<b>CAPÍTULO 6: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>184</b>
6.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	184
6.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LOS INFORMANTES EN LA ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADAS.....	184
6.2.1. INFORMANTE CLAVE 1.....	184
6.2.2. INFORMANTE CLAVE 2.....	191
6.2.3. INFORMANTE CLAVE 3.....	194
6.2.4. INFORMANTE CLAVE 4.....	198
6.2.5. INFORMANTE CLAVE 5.....	204
6.2.6. INFORMANTE CLAVE 6.....	208
6.2.7. INFORMANTE CLAVE 7.....	212

6.2.8. INFORMANTE CLAVE 8.....	216
6.2.9. INFORMANTE CLAVE 9.....	219
6.3. SÍNTESIS DE LA ESTRUCTURA DISCURSIVA DE LOS INFORMANTES CLAVES.....	221
6.3.1. SITUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD.....	221
6.3.2. FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE.....	222
6.3.3. RELACIÓN ROL DE JEFE (A) DE CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE.....	223
6.3.4. CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	224
6.3.5. PROFESOR DE FORMACIÓN DOCENTE.....	225
6.3.6. CONSEJOS TÉCNICOS.....	226
6.3.7. INCLUSIÓN.....	226
6.3.8. PERFIL DEL ALUMNO (A).....	227
6.3.9. CONFIGURACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO.....	227
6.3.10. EVALUACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS COLABORATIVAS.....	228
6.3.11. MODALIDADES DEL TRABAJO COLABORATIVO.....	228
6.3.12. TRABAJO COLABORATIVO.....	229
6.3.13. COMPETENCIAS TRANSVERSALES.....	230
6.3.14. TALLERES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	231
6.3.15. ROL PEDAGÓGICO DEL (LA) DOCENTE.....	231
6.3.16. PERFIL DOCENTE.....	232
6.3.17. PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	232
6.3.18. BENEFICIOS DEL TRABAJO COLABORATIVO.....	233
6.3.19. CONTEXTO FRONTERA.....	233
6.3.20. ACCIÓN PEDAGÓGICA.....	234
6.3.21. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN.....	234
6.3.22. OBSTÁCULOS DE FORMACIÓN DOCENTE.....	235
6.3.23. NUDOS CRÍTICOS.....	235
6.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS FOCUS GROUPS DOCENTES.....	238
6.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS FOCUS GROUP ESTUDIANTES.....	244
<b>CAPITULO 7. MODELO COMPRENSIVO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS EN EL CONTEXTO DE FRONTERA.....</b>	<b>259</b>
7.1. PROCESO DE VALIDACIÓN DEL MODELO COLABORATIVO EN EL AULA Y ENTRE DOCENTES..	260
7.2. VALIDACIÓN DEL MODELO COLABORATIVO EN EL AULA Y ENTRE DOCENTES.....	261
7.3 MODELO COMPRENSIVO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS EN EL CONTEXTO DE FRONTERA.....	264
7.3.1. INTRODUCCIÓN.....	264
7.3.2 PROPÓSITOS DE LA PROPUESTA.....	266
7.3.3. JUSTIFICACIÓN.....	266
7.4. ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA.....	267
7.4.1. DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DEL FUTURO DOCENTE.....	267
7.4.2. GUÍA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO.....	272
7.5. SÍNTESIS DEL MODELO COLABORATIVO.....	288
<b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.....</b>	<b>290</b>
<b>CAPÍTULO 9: LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>299</b>
<b>CAPÍTULO 10: PROPUESTAS PARA FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>301</b>
<b>CAPÍTULO 11: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>302</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>328</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Matriz núcleo de la información .....	15
<b>Tabla 2.</b> Preguntas de Investigación, Objetivos, Fuentes y Método.....	15
<b>Tabla 3.</b> Fundación de las universidades chilenas.....	28
<b>Tabla 4.</b> Fundación de las universidades privadas. Gobierno Militar DLF N° 2, 1981.....	28
<b>Tabla 5.</b> Fundación de las Universidades derivadas. Consejo de Rectores DFL N°2, 1981 .....	29
<b>Tabla 6.</b> Fundación de las universidades privadas autónomas Ley 18.902, 1990, L.O.C.E.....	30
<b>Tabla 7.</b> Universidades pertenecientes al CRUCH, 2013.....	31
<b>Tabla 8.</b> Universidades privadas ( No pertenecientes al CRUCH).....	32
<b>Tabla 9.</b> Institutos Profesionales .....	33
<b>Tabla 10.</b> Centros de Formación Técnica.....	34
<b>Tabla 11.</b> Evolución matrícula total por tipo de institución y sexo período 2010-2019 .....	37
<b>Tabla 12.</b> Matrícula de pregrado por institución y sexo. Período 2009-2018 .....	39
<b>Tabla 13.</b> Evolución matrícula de posgrado por tipo de programa y tipo de institución período 2010-2019 .....	39
<b>Tabla 14.</b> Evolución matrícula de pos título por tipo de programa 2010-2019.....	40
<b>Tabla 15.</b> Ranking de Universidades Chilenas 2019.....	42
<b>Tabla 16.</b> Ranking web de Universidades Chilenas 2020 .....	45
<b>Tabla 17.</b> Caracterización equipo directivo según experiencia y grado académico. ....	53
<b>Tabla 18.</b> Competencias transversales del Modelo Educativo Institucional. ....	64
<b>Tabla 19.</b> Ubicación de las prácticas pedagógicas X Semestre.....	72
<b>Tabla 20.</b> Ubicación de las prácticas Carreras VIII Semestres.....	72
<b>Tabla 21.</b> Nombres y ubicación de prácticas carreras X semestres. ....	72
<b>Tabla 22.</b> Nombres y ubicación de prácticas carreras X semestres (1) .....	73
<b>Tabla 23.</b> Nombres y ubicación de prácticas pedagógicas carreras VIII semestres (2) .....	73
<b>Tabla 24.</b> Entrevista Autoridades de la Universidad. ....	146
<b>Tabla 25.</b> Muestra Grupo Focales Estudiantes. ....	147
<b>Tabla 26.</b> Muestra Grupo Focales Profesores.....	148
<b>Tabla 27.</b> Caracterización de los jueces. ....	173
<b>Tabla 28.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°1.....	189
<b>Tabla 29.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°2.....	193
<b>Tabla 30.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°3.....	197
<b>Tabla 31.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°4.....	203
<b>Tabla 32.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave clave N°5. ....	207
<b>Tabla 33.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°6.....	211
<b>Tabla 34.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°7.....	215
<b>Tabla 35.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°8.....	218
<b>Tabla 36.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°9.....	220
<b>Tabla 37.</b> Síntesis de la estructura discursiva de los informantes claves. ....	236
<b>Tabla 38.</b> Triangulación de la Información. ....	248

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Evolución matrícula total del pregrado período 2010-2019. ....	38
<b>Figura 2.</b> Matrícula de pregrado por tipo de institución período 2010-2019. ....	38
<b>Figura 3.</b> Organigrama Estructura Organizacional Universidad de Tarapacá.....	51
<b>Figura 4.</b> Ciclo de la Carrera Docente Universidad de Tarapacá. ....	53
<b>Figura 5.</b> Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá. ....	54
<b>Figura 6.</b> Modelo Educativo Institucional y Prácticas Docentes.....	56
<b>Figura 7.</b> Proceso Enseñanza-Aprendizaje.....	58
<b>Figura 8.</b> Estructura Curricular Modelo de Formación Docente. ....	68
<b>Figura 9.</b> Modelos de Formación Inicial Docente UTA.....	71
<b>Figura 10.</b> Elementos del Trabajo Colaborativo. ....	90
<b>Figura 11.</b> Modalidades Colaborativas. ....	114
<b>Figura 12.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°1 .....	187
<b>Figura 13.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°2 .....	193
<b>Figura 14.</b> Síntesis de la estructura discursiva informante clave N°3. ....	196
<b>Figura 15.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°4. ....	201
<b>Figura 16.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°5. ....	206
<b>Figura 17.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°6. ....	210
<b>Figura 18.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°7. ....	214
<b>Figura 19.</b> Síntesis de la estructura discursiva informante clave N°8. ....	217
<b>Figura 20.</b> Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°9. ....	220
<b>Figura 21.</b> Síntesis de la estructura discursiva del Focus Groups Docentes. ....	238
<b>Figura 22.</b> Síntesis de la estructura discursiva del Focus Groups Estudiantes.....	244
<b>Figura 23.</b> Aspectos favorecedores del Aprendizaje Significativo. ....	268
<b>Figura 24.</b> Competencias Profesionales Profesionales.....	268
<b>Figura 25.</b> Dimensiones y criterios de la formación docente. ....	270
<b>Figura 26.</b> Elementos claves en la formación docente en universidades en el contexto de frontera. .....	272
<b>Figura 27.</b> Elementos del trabajo colaborativo.....	273
<b>Figura 28.</b> Criterios para la configuración de grupos de trabajo colaborativo. ....	274
<b>Figura 29.</b> Estructuración del trabajo colaborativo. ....	276
<b>Figura 30.</b> Aspectos claves del rol del estudiante en el trabajo colaborativo.....	278
<b>Figura 31.</b> Criterios para configurar el espacio colaborativo. ....	279
<b>Figura 32.</b> Metodologías activo participativas vinculadas al trabajo colaborativo. ....	280
<b>Figura 33.</b> Métodos de evaluación del trabajo colaborativo. ....	285
<b>Figura 34.</b> Modalidades del trabajo colaborativo.....	286
<b>Figura 35.</b> Síntesis del Modelo Colaborativo Comprensivo. ....	288
<b>Figura 36.</b> Síntesis del Modelo Colaborativo Comprensivo .....	289

## INTRODUCCIÓN

El presente documento presenta los resultados obtenidos de la investigación de la tesis doctoral titulada “*Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes: estudio de caso de una Universidad Pública Chilena en contexto de frontera*”, el estudio se vincula a las líneas de investigación de *Ámbito y Mejora en Educación: Desarrollo Organizacional, Gestión del Conocimiento Colectivo, Tecnologías Aplicadas a la Educación, Evaluación de Instituciones y Sistemas, Desarrollo Social y Comunitario*. Los motivos que explican el estudio se encuentran en motivaciones de índole pedagógica, organizacional y personal, los cuales se presentan a continuación.

Desde el punto de vista pedagógico, es de suma importancia poder contribuir con ciertos elementos para fortalecer la formación docente inicial desde la óptica de la didáctica en el aula. Hoy en día a través de las actualizaciones curriculares en casi todos los sistemas educativos, surge la necesidad de centrar la atención en la formación de los profesores en universidades fronterizas. De esta manera, a lo largo del estudio se profundizará en las dimensiones de la formación docente inicial en contexto de frontera, considerando ámbitos como el modelo de formación docente, las estrategias institucionales, el rol del docente y del estudiante de pedagogía entre otros, especialmente en una Universidad Pública Chilena en contexto de frontera. Desde el trabajo colaborativo, considerando la faceta metodológica, considerando factores como el docente, las propias estrategias, y el rol del propio estudiante y futuro pedagogo. Además, de contemplar el estado general del arte en entorno un panorama a las distintas experiencias nacionales e internacionales en los distintos escenarios educativos universitarios.

Por otro lado, desde el punto organizacional y considerando lo relevante que es implementar estrategias colaborativas en el aula, resulta aún más significativo poder vincular con las instancias y estrategias colaborativas entre los propios docentes que implementan las asignaturas de prácticas pedagógicas. Para ello, es necesario también profundizar en las dimensiones del trabajo colaborativo entre docentes, tales como las modalidades y estrategias colaborativas, como también considerar las distintas experiencias nacionales e internacionales que han desarrollados en los espacios educativos universitarios.

Por último, desde el ámbito personal, la experiencia del investigador en el campo de la didáctica en la formación docente y en el ámbito de la coordinación de los procesos de práctica en la Universidad es de suma relevancia, así como la vinculación con la formación de los y las estudiantes de pedagogía, además de conocer las distintas metodologías de aprendizaje entre las que destacan la metodología colaborativa. De este modo, explorar la formación docente a través de las estrategias colaborativas desde la didáctica en el aula y del trabajo colaborativo entre los y las docentes que imparten la asignatura de taller de prácticas pedagógicas, resulta un desafío pedagógico poder investigar y luego contribuir a través del diseño e implementación de un Modelo Comprensivo, basado en acciones, indicadores de logro y estrategias contextualizadas, que involucren instancias de trabajo colaborativo entre docentes y la aplicación de estrategias didácticas en el aula que conlleven y aporten a la formación docente con la impronta del sello regionalista y de frontera de la Universidad.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El trabajo colaborativo, según Revelo (2018), ha sido considerado por diversas investigaciones como una de las metodologías claves en el aprendizaje de los y las estudiantes en los diversos centros educativos del mundo. Ya sea desde la óptica de metodología de aula, como también fuera de ella, es decir el trabajo entre los y las docentes. De acuerdo con Huang y Brown (2019), en la década de los noventa en los Estados Unidos, se designó al trabajo colaborativo como una de las mejores estrategias de aprendizaje. Dicha perspectiva ha sido la base de otras investigaciones en el ámbito escolar y universitario a nivel global.

Estudios más recientes en Europa han indagado en experiencias exitosas entorno al trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje en el ámbito universitario, en particular en contexto de frontera. Una de ellas es la investigación de Eshuis et al. (2019) que evidenciaron efectos en los aprendizajes vinculados a la reflexión, retroalimentación y el apoyo de la instrucción pedagógica en torno al logro de metas. Esta experiencia se basó en el uso de los tics (computadoras) en los y las estudiantes.

En España, se analizó el trabajo colaborativo y cooperativo entre los y las docentes como estrategia de cambio en la educación y sus beneficios educativos. En ese sentido Cotán et al. (2019), describió los beneficios en su implementación, puesto que más allá de alcanzar aprendizajes, el trabajo colaborativo tuvo consecuencias a nivel de compromiso con el equipo de trabajo y en asumir acuerdos en beneficio de los aprendizajes y el equipo. Vinculado a lo anterior, algunas investigaciones se basan en la efectividad del aprendizaje colaborativo desde la óptica de las interacciones entre los integrantes. Ayodele y Olalekan (2019) sostienen la idea de que los beneficios de trabajar no en forma aislada y que el hecho de interactuar entre pares genera un mejor y mayor aprendizaje.

En la misma línea de los beneficios para lograr aprendizajes bajo la modalidad colaborativa, para Le et al. (2018), es importante mencionar que el aprendizaje colaborativo como metodología involucra no solo traspaso o generación de conocimientos, sino también una instancia de reflexión tanto interna como grupal, pero va mucho más allá, puesto que establece una cultura colaborativa en los centros educativos geolocalizados en

fronteras. Esta idea de innovar y de implementar una diversidad de estrategias metodológicas en los y las docentes universitarios bajo la modalidad colaborativa. El aporte de Hervás (2020) que abordó la nueva perspectiva de formación inicial del profesorado, que diversifica las estrategias metodológicas para atender a los diversos estilos de aprendizaje del estudiante, en coherencia pedagógica con el reto de apostar por un nuevo perfil de maestro o maestra y de docente universitario fronterizo.

En ese contexto la investigación de Hervás (2020), se basó en el uso de la aplicación didáctica de un sitio wiki para la enseñanza de un grupo de estudiantes. Este ejercicio dio como resultado el trabajo grupal de los y las estudiantes, la diferenciación de trabajos y el rol del docente al incluir secuencias didácticas que vayan en línea opuesta a la clase tradicional expositiva. De este modo, el docente debe crear un ambiente de interacción, comunicación e indagación a través del aprendizaje colaborativo. En el contexto de fortalecer la formación inicial y basada en la relación de aprendizaje colaborativo, para Zelaieta et al. (2018), se aborda como un indicador de calidad en los sistemas educativos europeos, específicamente en el sistema de educación superior español, lo cual a continuación se detalla:

La convergencia o armonización dentro de la educación superior en Europa se ha presentado como una oportunidad para transformar las estructuras actuales del sistema universitario español en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los y las estudiantes. El uso de grupos de aprendizaje cooperativo crea oportunidades que no existen cuando los y las estudiantes trabajan individualmente y como agentes pasivos en otras metodologías como la clase magistral (Gaebel y Zhang, 2018).

De lo cual se puede desprender una necesidad de cambio a las nuevas generaciones, que invitan a trabajar e interactuar bajo una modalidad de trabajo en equipo y no de forma aislada o pasiva. Para Pérez et al. (2018), la sociedad del conocimiento se construye bajo una perspectiva que los individuos requieren desde el punto de vista educativo, estrategias innovadoras y que promuevan el pensamiento multicultural, identitario, que caracteriza a la educación en contexto de frontera. De este modo, se considera que el mundo está cambiando y los sistemas educativos deben estar adaptados a esta nueva realidad. A su

vez, de acuerdo con Velázquez (2018), surge la necesidad de implementar un modelo de enseñanza-aprendizaje, que conlleve metodologías activas y en ese sentido, el trabajo colaborativo involucra innovación en el contexto universitario.

Uno de los cambios que involucra la implementación de la metodología colaborativa en los y las docentes, según Falcione et al. (2019), es la transformación de sus prácticas basado en el constructivismo y centrado en los y las estudiantes. Guerra (2019), explica que desde el uso de la tecnología en la formación docente inicial las nuevas propuestas educativas se vinculan con la aplicación de metodologías colaborativas para desarrollar los aprendizajes puesto que el uso pedagógico de la tecnología como recurso de comunicación propicia instancias colaborativas entre los integrantes.

Por otro lado, Krichesky y Murillo (2018) argumentan que desde la óptica de los mismos docentes que implementan instancias colaborativas entre sus estudiantes, genera en ellos una continua reflexión pedagógica sobre su quehacer docente en universidades fronterizas. Dado que comienzan a transformar su práctica pedagógica enfocada más en los y las estudiantes, como agentes protagonista de su propio aprendizaje.

En Chile, estudios en el ámbito educativo han demostrado las ventajas del trabajo colaborativo tanto en el aula como fue de ella. Unas de las investigaciones que ha analizado la implementación de esta metodología en el ámbito universitario es la de Gutiérrez y Godoy (2020) en donde se pudo establecer además de los aprendizajes en los y las estudiantes, el trabajo colaborativo desarrolla entre otras cosas las habilidades de supervivencia en el contexto social y dinámico imperante al cual se deben enfrentar una vez egresen de su educación universitaria en contexto de frontera. Además, sostiene que los y las docentes deben tener una participación activa y las universidades implementar entre otras metodologías la investigación auténtica mediante el aprendizaje basado en proyectos.

Además, el Ministerio de Educación de Chile (2020), mediante la formulación de decretos y proyectos a nivel del sistema escolar la aplicación del trabajo colaborativo. Al respecto, entiende que el trabajo colaborativo más allá de una metodología que propicia aprendizajes, genera cambios en los individuos y genera un cambio cultural institucional

con foco en los aprendizajes y no en la enseñanza. Por lo tanto, para Molina y López (2019), existe cierta evidencia educativa a nivel internacional y nacional de los efectos positivos de implementar la metodología colaborativa. El trabajo colaborativo se ha caracterizado por ser una temática con recurrencia en el marco literario especializado, además de que los profesores lo consideran como una gama de estrategias necesarias.

El trabajo colaborativo, según García y Tejedor (2018), ha sido investigado frecuentemente, ya que son los mismos docentes quienes la consideran como necesaria, además de la importancia y excepcionalidad de su aplicación. Para dar mayor solides a esta conclusión y señalar la serie de dificultades que se existen en su implementación en Chile, Rivera y Aparicio (2020), explican que existen dificultades que van de la mano de la formación inicial, donde muchas veces no existen instancias formativas colaborativas, sino más bien predomina el individualismo y el escaso tiempo para poder implementar la estrategia. De este modo se entiende que se debe fortalecer la formación inicial docente y nuevamente predominan el individualismo por el trabajo colaborativo.

Es así que resulta fundamental que los y las docentes tengan el conocimiento y la expertiz para llevar a cabo la metodología, sin la rigurosidad en la creación de grupos y sus distintos roles, el aprendizaje colaborativo no conducen a un aprendizaje. Además de dificultades en el individualismo y la falta de tiempo, Craig et al. (2020) indica que existen falencias en la implementación propia, una experiencia en la Universidad de Chenghi en Taiwán demostró algunas dificultades del logro de aprendizajes bajo la modalidad colaborativa, principalmente a la conformación de los grupos y específicamente al aspecto del género. En general la diversidad de género en los grupos de trabajo afecta de manera importante al aprendizaje colaborativo (Chen y Kou, 2019).

De esta forma, Herrera (2021) señala que existen estudios que demuestran las ventajas de desarrollar el trabajo colaborativo y los cambios positivos que genera a nivel de aula y el trabajo entre los propios docentes, con atención especial en universidades que se encuentran en zonas fronterizas. Sin embargo, su implementación como estrategia para desarrollar aprendizajes ha tenido algunas dificultades en diversos escenarios educativos, ya sea por la forma de trabajo (individualismo), tiempo, formación inicial y fallas en su implementación.

Por lo tanto, considerando la evidencia internacional entorno a los beneficios del trabajo colaborativo y la relevancia de mejorar la formación inicial docente, este estudio tiene como propósito poder ahondar en la formación docente a través de las estrategias de trabajo colaborativo desde la metodología dentro y fuera del aula desarrolladas en la asignatura de prácticas pedagógicas en una Universidad Pública en contexto de frontera de la ciudad de Arica, para establecer líneas de acción entorno a evidenciar aquellas estrategias que potencien el trabajo colaborativo y con ello favorecer la formación inicial docente.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

A continuación, se presentan las interrogantes que guiaron el proceso de investigación.

P Gral. 1- ¿Cuáles son las estrategias de trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad pública en contexto de frontera?

P Gral. 2- ¿Cuáles son las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad Pública en contexto de frontera?

P Gral. 3- ¿Cuáles son las condiciones del contexto de frontera que inciden en la formación docente e implementación del trabajo colaborativo en una Universidad Pública?

P Gral. 4- ¿De qué manera se puede fomentar y/o mejorar el trabajo colaborativo desde la óptica del trabajo entre los y las docentes, y de las estrategias metodológicas, en las asignaturas de prácticas pedagógicas?

Preguntas específicas son:

PE 1- ¿Cuáles son las estrategias utilizadas de trabajo colaborativo durante las asignaturas de prácticas pedagógicas en la formación docente de los y las estudiantes de pedagogía?

PE 2- ¿Cuáles son los principales nudos críticos en la implementación del trabajo colaborativo en asignaturas de prácticas pedagógica?

PE 3- ¿Cuáles son las buenas prácticas en la implementación del trabajo colaborativo en las asignaturas de prácticas pedagógicas?

PE 4- ¿De qué forma es en la que trabajan colaborativamente los y las docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?

PE 5- ¿Cuántos docentes son los que implementan la metodología colaborativa y que trabajan colaborativamente con otros docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?

PE 6- ¿Cuáles son los nudos críticos que obstaculizan el trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?

PE 7- ¿Cuáles son las buenas prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que implementan la asignatura de práctica pedagógica?

PE 8- ¿Cuáles son las condiciones de trabajo colaborativo que genera la universidad a los y las docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?

PE 9- ¿Cuáles son las condiciones del contexto de frontera que inciden en la implementación del trabajo colaborativo?

PE 10- ¿De qué manera se puede mejorar la formación docente en torno al trabajo colaborativo en una Universidad Pública bajo el contexto de Frontera?

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Vinculados a las interrogantes, a continuación, se detallan los objetivos de la investigación. Se tienen cuatro objetivos generales:

O Gral. 1- Analizar las estrategias para el trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad pública de contexto de frontera.

O Gral. 2- Analizar las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad Pública en contexto de frontera.

O Gral. 3- Definir las condiciones del contexto de frontera que inciden en la formación docente e implementación del trabajo colaborativo en una Universidad Pública.

O Gral. 4- Generar y aplicar un modelo pedagógico para fomentar y/o mejorar el trabajo colaborativo desde la óptica del trabajo entre los y las docentes, y de las estrategias metodológicas, en las asignaturas de prácticas pedagógicas.

Los objetivos específicos son:

OE 1- Analizar las estrategias utilizadas del trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad Pública de contexto de frontera

OE 2- Identificar los principales nudos críticos en la implementación del trabajo colaborativo en asignaturas de prácticas pedagógica.

OE 3- Identificar buenas prácticas en la implementación del trabajo colaborativo en las asignaturas de prácticas pedagógicas.

OE 4 -Describir la forma en la que trabajan colaborativamente los y las docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica.

OE 5- Averiguar la cantidad de docentes que implementa la metodología colaborativa y que trabaja colaborativamente con otros docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica.

OE 6- Indagar en las buenas prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que implementan la asignatura de práctica pedagógica.

OE 7- Revelar las condiciones de trabajo colaborativo que genera la universidad a los y las docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica.

OE 8- Identificar las condiciones del contexto de frontera que inciden en la implementación del trabajo colaborativo.

OE 9- Proponer medidas fundamentadas y validadas para mejorar la formación docente en torno al trabajo colaborativo en una Universidad Pública bajo el contexto de Frontera.

En la tabla 1, se presenta la matriz que corresponde al núcleo de la información y orientación entre los objetivos, las preguntas, técnicas e instrumentos a utilizar en correspondencia con los objetivos generales y específicos del estudio.

**Tabla 1.**

*Matriz núcleo de la información*

<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Objetivos Generales</b>
¿Cuáles son las estrategias de trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad pública en contexto de frontera?	O Gral. 1- Analizar las estrategias para el trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad pública en contexto de frontera.
¿Cuáles son las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad Pública en contexto de frontera?	O Gral. 2- Analizar las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad Pública en contexto de frontera.
¿Cuáles son las condiciones del contexto de frontera que inciden en la formación e implementación del trabajo colaborativo en una Universidad Pública?	O Gral. 3- Definir las condiciones del contexto de frontera que inciden en la formación e implementación del trabajo colaborativo en una Universidad Pública.
¿De qué manera se puede fomentar y/o mejorar el trabajo colaborativo desde la óptica del trabajo entre los y las docentes, y de las estrategias metodológicas, en las prácticas pedagógicas?	O Gral. 4- Generar y aplicar un modelo pedagógico para fomentar y/o mejorar el trabajo colaborativo desde la óptica del trabajo entre los y las docentes, y de las estrategias metodológicas, en las asignaturas de prácticas pedagógicas.

*Nota.* Preguntas y Objetivos generales de la investigación.

**Tabla 2.**

*Preguntas de Investigación, Objetivos, Fuentes y Método*

<b>Preguntas de Investigación</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Fuentes</b>	<b>Método / Estrategias</b>
PE 1- ¿Cuáles son las estrategias utilizadas de trabajo colaborativo durante las asignaturas de prácticas pedagógicas en la formación docente de los y las estudiantes de pedagogía?	OE 1- Analizar las estrategias utilizadas del trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad Pública de contexto de frontera	Autoridades Universitarias Docentes Estudiantes	Entrevista semi estructurada
PE 2- ¿Cuáles son los principales nudos críticos en la implementación del trabajo colaborativo en asignaturas de	OE 2- Identificar los principales nudos críticos en la implementación del trabajo colaborativo en asignaturas de	Análisis documental	Focus groups

prácticas pedagógica?	prácticas pedagógica.		
PE 3- ¿Cuáles son las buenas prácticas en la implementación del trabajo colaborativo en las asignaturas de prácticas pedagógicas?	OE 3- Identificar buenas prácticas en la implementación del trabajo colaborativo en las asignaturas de prácticas pedagógicas.	Autoridades Universitarias Docentes Estudiantes Análisis documental	Entrevista semi estructurada Focus groups
PE 4- ¿De qué forma es en la que trabajan colaborativamente los y las docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?	OE 4 -Describir la forma en la que trabajan colaborativamente los y las docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica.	Autoridades Universitarias Docentes Estudiantes Análisis documental	Entrevista semi estructurada Focus groups
PE 5- ¿Cuántos docentes son los que implementan la metodología colaborativa y que trabajan colaborativamente con otros docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?	OE 5- Averiguar la cantidad de docentes que implementa la metodología colaborativa y que trabaja colaborativamente con otros docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica.	Autoridades Universitarias Docentes Estudiantes Análisis documental	Entrevista semi estructurada Focus groups
PE 6- ¿Cuáles son los nudos críticos que obstaculizan el trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?	OE 6- Averiguar la cantidad de docentes que implementa la metodología colaborativa y que trabaja colaborativamente con otros docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica.	Autoridades Universitarias Docentes Estudiantes Análisis documental	Entrevista semi estructurada Focus groups
PE 7- ¿Cuáles son las buenas prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que implementan la asignatura de práctica pedagógica?	OE 7- Indagar en las buenas prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que implementan la asignatura de práctica pedagógica.	Análisis documental	Focus groups
PE 8- ¿Cuáles son las condiciones de trabajo colaborativo que genera la universidad a los y las docentes	OE 8- Revelar las condiciones de trabajo colaborativo que genera la universidad a los y	Autoridades Universitarias Docentes	Entrevista semi estructurada

que imparten la asignatura de la práctica pedagógica?	las docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica.	Estudiantes Análisis documental	Focus groups
PE 9- ¿Cuáles son las condiciones del contexto de frontera que inciden en la implementación del trabajo colaborativo?	OE 9- Identificar las condiciones del contexto de frontera que inciden en la implementación del trabajo colaborativo.	Autoridades Universitarias	Entrevista
PE 10- ¿De qué manera se puede mejorar la formación docente en torno al trabajo colaborativo en una Universidad Pública bajo el contexto de Frontera?	OE 10- Proponer un modelo pedagógico fundamentado y validado para mejorar la formación docente en torno al trabajo colaborativo en una Universidad Pública bajo el contexto de Frontera.	Docentes Estudiantes Análisis documental	semi estructurada Focus groups

*Nota.* Preguntas y Objetivos generales de la investigación.

El objetivo específico número diez apunta principalmente a contribuir al mejoramiento de la formación inicial a través del diseño e implementación de un modelo pedagógico para fomentar y/o mejorar el trabajo colaborativo en las asignaturas de prácticas pedagógicas. Este modelo se sustentará por medio del marco teórico, la información contribuida por los informantes claves y la propia experiencia del investigador.

## **RELEVANCIA DEL ESTUDIO**

Es importante señalar que el trabajo colaborativo se ha venido implementado desde hace décadas en los distintos sistemas educativos. La evidencia nacional e internacional ha sido enfática en señalar que implementar el trabajo colaborativo tanto como metodología de aprendizaje en el aula como también en el trabajo entre docentes, tiene consecuencias positivas de distinta índole en universidades de tipo fronterizas. Indudablemente, la temática del trabajo colaborativo ha sido recurrente en distintas investigaciones, y presenta un desafío poder desarrollar una investigación que tenga ciertos elementos particulares que

permitan ser una contribución al contexto de formación docente inicial en una Universidad Pública en Contexto de Frontera.

A su vez, considerando el contexto de la Universidad que ha adherido desde el año 2012, un proceso de innovación curricular que considera los profesores en su modelo educativo como un agente mediador del aprendizaje y el que ha de tener la misión de implementar el currículo en el aula, lo que implica una serie de actuaciones que debe desarrollar en lo profesional y disciplinar. Por esta razón, es relevante poder analizar la formación inicial docente y las estrategias de trabajo colaborativo en la asignatura de Prácticas Pedagógicas. Puesto que las asignaturas de prácticas pedagógicas son instancias en que los y las estudiantes de pedagogía se vinculan desde el espacio universitario con el espacio educativo escolar, y es por ello, que resulta relevante ahondar el trabajo colaborativo desde la óptica metodológica en la asignatura de taller prácticas como también la forma de trabajo colaborativo entre los propios docentes.

Es en este contexto de cercanía fronteriza, que la Universidad de Tarapacá ubicándose en el norte de nuestro país, limita pedagógicamente con la Universidad Jorge Basadre Grohmann, ubicada en la ciudad de Tacna, en Perú. Ambas, se encuentran distanciadas a sólo 55 km., presentando características similares tanto en su demografía como en la cultura. Es necesario analizar el potencial que presenta dicha universidad sobre el desarrollo académico tanto de sus docentes como de sus alumnos, donde se fomente el trabajo colaborativo y constante. El acceso a la información primaria y secundaria de dicha universidad, hace posible la realización del presente estudio de investigación.

A su vez, considerando que el profesor es el principal factor de los aprendizajes en el aula, es importante tener información y panorama sobre la implementación del trabajo colaborativo y con ello, establecer medidas de mejora través de un modelo que entregue insumos pedagógicos que vayan a fortalecer los procesos atingentes de mejoramiento en el contexto de la Educación Superior en la ciudad de Arica.

# **I. MARCO CONTEXTUAL**

# CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

## 1.1. Contexto Universitario Chileno

Uno de los ámbitos, de acuerdo con Márquez (2017), en el que se refleja de manera permanente los cambios que experimentan las comunidades humanas es la educación. A lo largo de la historia, se han experimentado cambios y reformas destinadas a atender las necesidades, aspiraciones e intereses de la sociedad en materia de formación. Entre las que destacan; el uso de nuevas formas de fomentar o estimular el aprendizaje para promover en los y las estudiantes el mayor número de competencias, haciendo posible dar respuestas oportunas y exitosas a las continuas demandas sociales de un mundo cada vez más globalizado, orientando la mirada en este sentido, hacia la figura del docente.

Ciertamente, de caras a una educación para el nuevo Milenio, Quezada (2021), establece dos ideas claves: un banco del tiempo elegido, que configura el otorgamiento de un crédito-tiempo para el estudiante al finalizar el periodo de escolarización para su orientación vocacional; y lo que la Comisión denominó la educación para toda la vida, fundamentada en cuatro pilares: *aprender a conocer*, como articulación armónica entre una amplia cultura general con un número reducido de materias que sirvan de eje a los diversos contenidos o saberes; *aprender a hacer*, que explica la necesidad de un aprendizaje que favorezca la adquisición de competencias que garanticen el ejercicio profesional en contextos de cambios, así como el trabajo en equipo; *aprender a convivir*, expresado en el diálogo pacífico y permanente; y *aprender a ser*, que integra los tres pilares anteriores en un conjunto de atributos, que abarcan desde la memoria y la racionalidad, hasta las nociones estéticas y éticas.

Precisamente, en este contexto, para Balley y Peralta (2021), no solo el papel del docente resulta clave al constituir el vínculo físico entre el conocimiento que debe adquirirse y adaptarse para la posterior construcción de saberes por parte de quien aprende, es decir del estudiante en contexto de frontera. Sino, además, se requiere de un docente formado para enfrentar con éxito los nuevos desafíos de la educación, indicando a este respecto,

González (2020) indica que el reto para quienes cumplen un importante papel en el engranaje del proceso educativo consiste en generar, buscar, adecuar y utilizar estrategias atractivas que permitan lograr dichas adquisiciones con el máximo de calidad, tanto en el plano conceptual como operativo.

Partiendo de dicha premisa, para Mancachí et al. (2020), se requiere de instituciones y docentes comprometidos, convencidos de la necesidad de innovar continuamente para responder, más allá de los planteamientos y propósitos de diversas propuestas pedagógicas y andragógicas, a las exigencias de los nuevos tiempos en que deben asumirse a los educandos como sujetos sociales, históricos y culturales, ubicados en contextos de frontera. En ese sentido Zavala et al. (2020), exponen que las debilidades en el marco del compromiso de formación profesional, constituyen potencialmente, un riesgo para la construcción del conocimiento al dar un tratamiento reduccionista a las bondades de los modelos teóricos de enseñanza y de aprendizaje que vienen utilizándose tradicionalmente. Según Vázquez et al. (2017), no se trata de desecharlos en su totalidad, sino de tomar de estos, lo que beneficie la puesta en práctica de estrategias para el trabajo colaborativo contenido en los cuatros pilares descritos en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la Unesco antes referido.

Esta estrategia conocida como trabajo colaborativo, encuentra su sustento filosófico, según Bishnoi (2017) en el llamado aprendizaje colaborativo, propuesta asociada a la corriente del constructivismo social, cuyo argumento postula la cultura y el contexto como elementos claves en la formación del entendimiento. El proceso de aprendizaje y sus resultados, está vinculado consecuentemente a la naturaleza social de los seres para dar lugar como sostiene Roselli (2016); un constructo que identifica un campo de fuerte actualidad, tanto en educación presencial como virtual para implementar, fuera y dentro del aula, la colaboración socio cognitiva, concentrándose en tres fuentes teóricas convergentes: la teoría del conflicto, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida, de la que se derivan como ejes para el trabajo docente-estudiante: estímulo del diálogo, escucha del otro, evaluación recíproca, colaboración para la negociación y creación de consenso; organización de la actividad; estudio y apropiación de la información bibliográfica; elaboración conceptual; escritura colectiva.

Por otra parte, García et al. (2015) afirman que el trabajo colaborativo tiene su fundamento teórico en la teoría social de Vygotsky, en la cual, el docente tiene un rol social, de acuerdo a las demandas que la propia sociedad, y se le exige en términos educativos y colaborativos; sumando a esta estrategia la teoría de Piaget, la que aporta en palabras de Gómez (2017) el papel del conflicto en el desarrollo cognitivo del estudiante universitario mediante divergencias bajo la confrontación de ideas o puntos de vistas diferentes surgidas de las interacciones con otros, favoreciendo la adquisición, desarrollo y consolidación de habilidades y destrezas, propias del trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo.

En este contexto, Nissen et al. (2018) explica que es clave el papel del docente universitario en contexto de frontera como articulador del proceso del aprendizaje colaborativo, pues tiene la responsabilidad de guiar y propiciar la confrontación o divergencia entre sus estudiantes, estimulando situaciones de aprendizaje colaborativo. Porque en suma, se trata como indica Popescu et al. (2018) de una estrategia para el desarrollo de actividades de coordinación, comunicación, colaboración y negociación para alcanzar el fin de mejorar la productividad.

Según Prendes et al. (2021), los aspectos inherentes al trabajo colaborativo para el aprendizaje significativos en la formación universitaria de docentes, ha venido cobrando tanta importancia, que hoy, es tema central de diversas investigaciones a nivel mundial. Se ha asumido como una estrategia aplicada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estudiantes en interacción bien, desde la óptica de las estrategias de aplicación en el aula, como también fuera de ella, es decir el trabajo entre los y las docentes y sus estudiantes. Sobre este aspecto, Makel et al. (2019) sostiene que el trabajo colaborativo en universidades fronterizas, es una de las mejores estrategias para fomentar el aprendizaje, sirvió de base a otros estudios en el ámbito escolar y universitario a nivel global.

En este sentido, Garrote et al. (2019) en España, analizó el trabajo colaborativo y cooperativo entre los y las docentes como estrategia de cambio en la educación y sus beneficios educativos. En dicha investigación se describen los beneficios de su implementación, puesto que más allá de alcanzar aprendizajes, el trabajo colaborativo genera altos niveles de compromiso con el equipo de trabajo, conduciendo a sus miembros,

asumir acuerdos en beneficio de dichos aprendizajes y los objetivos, así como metas del grupo.

Sobre la efectividad del trabajo colaborativo desde la óptica de las interacciones entre los integrantes de un equipo o grupo, teniendo a este respecto que Van Gasse et al. (2017) sostienen que el trabajar no en forma aislada, genera beneficios en términos de aprendizaje significativo, por cuanto la interacción entre pares genera una mejor y mayor adquisición y desarrollo de competencias en los y las estudiantes, debido a que la estrategia del trabajo colaborativo involucra el traspaso o generación de conocimientos, así como también, instancias para la reflexión tanto individual como colectiva, al tiempo de establecer una cultura colaborativa desde el punto de vista organizacional.

Asimismo, en cuanto a la idea de innovar y de implementar una diversidad de estrategias novedosas en la formación universitaria de docente bajo la modalidad colaborativa, la investigación de Hansen (2020) abordó el trabajo colaborativo desde el proceso de formación profesional de docentes, atendiendo a diversos estilos de aprendizaje del estudiante. El estudio tiene fundamentos andragógicos que respondieran a los retos de construcción de un nuevo perfil del docente universitario. Hansen (2020), usó como aplicación didáctica un sitio wiki para la enseñanza de un grupo de estudiantes, evidenciando por una parte, la diferenciación de trabajos y el rol del docente al incluir secuencias didácticas en línea opuesta a las clases tradicionales de carácter expositivo; y por otro, la necesidad de crear ambientes de interacción, comunicación e indagación a través del aprendizaje colaborativo.

García et al. (2015), señalan que, en este contexto de retos y necesidades para favorecer el proceso de formación universitaria en contexto de frontera de los nuevos docentes requeridos por el Tercer Milenio, con base en estrategias de trabajo colaborativo, se han abordado igualmente, indicadores de calidad en los sistemas educativos europeos, específicamente en el sistema de educación superior. La convergencia o armonización dentro de la educación superior en Europa se ha presentado como una oportunidad para transformar las estructuras actuales del sistema universitario español en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los y las estudiantes. El uso de grupos de aprendizaje cooperativo crea oportunidades que

no existen cuando los y las estudiantes trabajan individualmente y como agentes pasivos en otras metodologías como la clase magistral (García et al. 2015).

Estudios más recientes en Europa han indagado en experiencias exitosas entorno al trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en el ámbito universitario. Una de ellas es la investigación de Eshuis et al. (2019), quienes evidenciaron los efectos en los aprendizajes vinculados a la reflexión, la retroalimentación y el apoyo de la instrucción pedagógica en torno al logro de metas, fomentando divergencias mediante experiencias basadas en el uso de los tics, computadoras en los y las estudiantes.

Estos estudios referenciales, permiten evidenciar la necesidad de generar cambios en los procesos y estrategias que se ejecutan en las aulas de clases de las universidades, in situ y virtuales, estimulando el trabajo colaborativo, con reales intercambios de experiencias, donde las controversias y discusiones, sean productos de la interacción entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, no de forma aislada o pasiva. En ese sentido Bailey (2017) argumenta que la sociedad del conocimiento a la que está destinada la sociedad, se construye bajo la perspectiva según la cual, los individuos requieren en materia educativa, de estrategias innovadoras y que promuevan el pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos.

En este orden de ideas, Oviedo y Zhuma (2019) argumentan que uno de los cambios que involucra la implementación del trabajo colaborativo en la formación universitaria de docentes en contexto de frontera, consiste en la transformación de las prácticas con base en los postulados del constructivismo para el desarrollo de aprendizajes significativos. En el cual se hace uso de la tecnología como recurso de comunicación que según García (2014) constituyen instancias colaborativas entre los integrantes del proceso de enseñar y aprender, como ha sido demostrado en más de 160 estudios a nivel mundial, en los que se establecieron la relación entre el rendimiento académico y la utilización del aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, Borjas, y Herrera (2018) mencionan que el trabajo colaborativo, desde la óptica del docente que enseña, y que consecuentemente implementan instancias colaborativas entre sus estudiantes universitarios, genera una continua reflexión en torno al

quehacer andragógico sobre el ejercicio de la praxis educativa. El cual favorece la transformación de sus modos de concebir el proceso de enseñanza en cuanto a su planificación, sus estrategias y recursos posibles, enfocando todas las posibilidades en escenarios en los cuales, es el estudiante el agente protagonista de su propio aprendizaje.

En el caso de América Latina, Bahena y Morales (2019) señalan que países como Chile, Colombia y México son pioneras en el desarrollo de investigaciones destinadas a evidenciar los atributos del trabajo colaborativo en el ámbito educativo, haciendo énfasis en sus ventajas, tanto en el aula como fue de ella. El estudio llevado a cabo por Sagredo et al. (2020), en el que se estableció que este tipo de estrategia favorece la adquisición, desarrollo y consolidación de competencias y habilidades de supervivencia en el contexto social y dinámico imperante, al cual se deben enfrentar los profesionales de la docencia una vez egresen de las universidades.

En el caso concreto de Chile, el MINEDUC, según Rivera (2020), ha propiciado mediante la promulgación de decretos y aprobación de proyectos destinados a la aplicación del trabajo colaborativo, concretamente para el sistema escolar, asumiendo este, como una metodología que propicia aprendizajes, genera cambios en los individuos y en la cultural institucional, focalizando su interés en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Por lo tanto, y de acuerdo a lo expuesto anteriormente, para Abad y González (2020), existe cierta evidencia educativa a nivel internacional, sobre los efectos positivos de implementar el trabajo colaborativo como estrategia en el aula universitaria, al tiempo de servir de mecanismo para modificar sustancialmente la realidad en el proceso de formación docente. Bizama et al. (2020) sostienen que sea considerada como estrategia necesaria, una excepción, puesto que predomina la efectividad y el individualismo en las instituciones educativas.

Ciertamente, y aun cuando el trabajo colaborativo viene siendo objeto de interés en investigaciones, su aplicabilidad como afirma Peñaloza (2017), sigue siendo una excepcionalidad. Vinculado a las dificultades en su aplicación en Chile, Quintana et al. (2018) señalan que dichas dificultades van de la mano de la formación inicial del docente, donde muchas veces no existen instancias formativas colaborativas, sino más bien

predomina el individualismo y el escaso tiempo para poder implementar la estrategia. Haciéndose necesario que el estudiante cuente en la universidad, con un profesorado con el conocimiento y la experticia para implementar el trabajo colaborativo mediante la creación de grupos o equipos de trabajo, con roles definidos, de modo que se fomente el aprendizaje significativo colaborativo.

Además de dificultades que se encuentran en el individualismo y la falta de tiempo, existen falencias en la implementación de esta estrategia. En tal sentido, indican Chen y Kou (2019), que una experiencia en la Universidad de Chenghi en Taiwán demostró algunas dificultades del logro de aprendizajes bajo la modalidad colaborativa, principalmente en lo relativo a la conformación de los equipos o grupos, específicamente en lo que respecta al género de sus integrantes, aspecto este, que afecta de manera importante al aprendizaje colaborativo.

De esta forma, Blanchard y Muzás (2018) indican que las ventajas de desarrollar el trabajo colaborativo y los cambios positivos que genera en materia de educación universitaria en contexto de frontera, es decir, en la formación de profesionales. Sin embargo, su implementación como estrategia para desarrollar aprendizajes significativos es estudiantes, ha tenido algunas dificultades en diversos escenarios, bien, por las formas tradicionales de desarrollar el trabajo, caracterizado fundamentalmente por el individualismo, las debilidades en la administración del tiempo y en la formación inicial, así como fallas referidas a su implementación como estrategia dentro y fuera del aula de clases.

Por ello, considerando la evidencia internacional entorno a los beneficios del trabajo colaborativo y la relevancia de mejorar la formación inicial docente, este estudio tiene como propósito ahondar en la formación universitaria de docentes a través de las estrategias del trabajo colaborativo, considerando en este sentido, la asignaturas: prácticas pedagógicas en una universidad pública chilena, en contexto de frontera de la ciudad de Arica, para establecer líneas de acción que optimicen el diseño e implementación de estrategias que potencien el trabajo colaborativo, favoreciendo así, la formación inicial docente.

Los registros de universidades chilenas que datan del período colonial, indican que estas surgieron bajo el amparo de las órdenes religiosas. La primera universidad de la cual se tiene registro da del año 1622, la Universidad Santo Tomas, la cual comenzó a funcionar como indica la Biblioteca Nacional de Chile (2018) en un convento dominico en la ciudad de Santiago, en el que se dictaban las cátedras de tecnología y arte.

Posteriormente, Huerta y Gaete (2018) explican que concretamente en el año 1623, la Compañía de Jesús en Chile funda el Convicto San Francisco Javier, dedicado principalmente a la formación de sacerdotes y misioneros católicos; sin embargo, la demanda de la sociedad por disciplinas como la matemática, filosofía, medicina y Derecho, dio lugar a que en 1647 el rey Felipe V, ordenara la clausura de la Universidad de Santo Tomas y la fundación en Santiago de la Real Universidad de San Felipe, con cátedras como: Tecnología, Filosofía, Derecho, Medicina y Matemáticas. Esta universidad funcionó regularmente hasta el año 1813. Posteriormente, tras la independencia de Chile, experimentó modificaciones derivando en 1843 en la fundación de la Universidad de Chile, la que tuvo como primer rector al venezolano Andrés Bello en sus primeros años.

Así, según Errázuriz (2017), la Universidad de Chile se consolidó como la principal institución de educación superior del país, se mantuvo posicionada en este sitio, pues aún, con la creación de la Universidad Católica en 1888, no sufrió cambios significativos en su posición de prestigio. Posteriormente, y con el paso de los años, terminó por consolidarse como universidad nacional por excelencia, extendiéndose a través de sedes en diversas provincias del territorio chilenos.

De acuerdo con Cuello (2019), en 1960, se inicia un movimiento que demandaba por una reforma universitaria, orientada hacia una mayor dedicación a la investigación y al estudio de problemas sociales, síntoma de las grandes diferencias políticas que existían en el pueblo chileno, las cuales se expresaron de forma importante con el golpe de Estado de 1973, suceso histórico en el cual, la universidad experimentó grandes cambios en su estructura física, perdiendo sedes en todo el país. Esta misma situación, afectó a otras ocho universidades chilenas, dos de carácter público y seis privadas.

**Tabla 3.***Fundación de las universidades chilenas*

<b>Año de Fundación</b>	<b>Nombre</b>	<b>Matrícula Actual</b>
1842	Universidad de Chile	23.548
1888	Universidad Pontificia de Chile	17.192
1919	Universidad de Concepción	17.154
1928	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	13.149
1931	Universidad “Federico Santa María”	5.617
1947	Universidad Técnica del Estado (USACH)	15.918
1954	Universidad Austral de Chile	8.516
1956	Universidad Católica del Norte	7.897
<b>Total de la matrícula</b>		<b>10.899</b>

*Nota.* Año de fundación y matrícula actual de Universidades en Chile extraído de Cruz (2004).

Posteriormente, Cuello (2019) señala que, en 1981, la dictadura militar que regía los destinos del pueblo chileno, ordena la realización de una reforma en las universidades nacionales, dividiendo las universidades estatales en las sedes que tenían a lo largo y ancho del territorio, pues el propósito era la creación de universidades privadas. El resultado de esta reforma, fue la creación de un total de once nuevas universidades, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 4.***Fundación de las universidades privadas. Gobierno Militar DLF N° 2, 1981*

<b>Año de Fundación</b>	<b>Nombre</b>	<b>Acreditación</b>	<b>Matrícula Actual</b>
1982	Diego Portales	Exam	9135
1982	Gabriela Mistral	Exam	2306
1982	Central de Chile	Exam	6441

1988	Mayor	CSE	12708
1988	Fines Terrae	CSE	2717
1988	La República	CSE	3667
1988	Bolivariana	CSE	1903
1989	Andrés Bello	CSE	14584
1989	Adolfo Ibáñez	Exam	2858
1989	ARCIS	CSE	4562
1989	Las Américas	CSE	14855

*Nota.* Año de fundación y matrícula actual de Universidades privadas en Chile extraído de Cruz (2004).

Para 1986, se crea un Consejo de Rectores a nivel nacional, contando con 25 miembros, rectores de todas las universidades públicas y sus derivadas.

**Tabla 5.**

*Fundación de las Universidades derivadas. Consejo de Rectores DFL N°2, 1981*

<b>Año de Fundación</b>	<b>Nombre</b>
1981	Antofagasta, Atacama, La Serena, Valparaíso, La Frontera, Magallanes
1982	Tarapacá, Católica de Temuco
1984	Arturo Prat
1985	Playa Ancha, Metropolitana
1988	Bio-Bio
1991	Católica de Concepción, Católica del Maure
1993	Los Lagos, Tecnológica metropolitana

*Nota.* Año de fundación de Universidades derivadas en Chile extraído de Cruz (2004).

En 1990, explica Rifo (2017), que, con la finalización de la dictadura militar, se crea la Ley 18.962 Orgánica Constitucional de la enseñanza más conocida como la Ley LOCE, que contemplaba la creación del Consejo Superior de Educación (CSE), el cual tenía como finalidad supervisar y acreditar a las nuevas universidades privadas. Con ello, nacieron veintinueve universidades, pero seis de estas fueron eliminadas y otras se fueron unificando, debido al proceso de acreditación.

**Tabla 6.***Fundación de las universidades privadas autónomas Ley 18.902, 1990, L.O.C.E*

<b>Año de Fundación</b>	<b>Nombre</b>		
1990	Adventista	Viña del Mar	Marítima
	Autónoma del Sur	Del Desarrollo	San Sebastián (Concepción)
	Bernardo O Higgins	Del Pacífico	Santo Tomás
	Blas Cañas	SEK	
	Los Andes	Mariano Egaña	
1991	UNIACC		
1992	Vicente Pérez Rosales		
1993	Del Mar José S Ossa		
1994	Iberoamericana		
1997	Alberto Hurtado, Cervantes		

*Nota.* Universidades fundadas en Chile en la década de los años noventa extraído de Cruz (2004).

Actualmente, de acuerdo con Barrientos y Araya (2018), Chile cuentan con aproximadamente 50 instituciones de educación superior, públicas (estatales) y privadas; sin que los problemas que le han aquejado desaparezcan, sobre todo, aquellos referido a los beneficios, la burocracia y los recursos requeridos para una educación superior de calidad.

## **1.2. Universidades en Chile**

En Chile, Díaz (2017) indica que el actual sistema educacional superior es diverso, existen universidades estatales y privadas, pero también existen otros tipos, a muchas de las cuales, los aspirantes deben rendir una prueba de selección universitaria (PSU), requerida, además, para la obtención de beneficios estudiantiles otorgados por el Estado. Un ejemplo de ello, es que, para la obtención de la beca de gratuidad para estudiar, la cual ofrecen 53 casas de estudio (universidades, instituciones y centro de formación técnica).

En cuanto a la jerarquización de la educación superior, el Centro Nacional Tuning, en Chile, contempla a las universidades como las instituciones del más alto nivel. Fleet et al. (2020), explica que, en ella, se puede ver la realización de funciones entorno a la investigación, docencia y extensión, titulando licenciados y otros grados académicos para los egresados, con títulos que solo pueden conceder de forma exclusiva las universidades.

Para Arellano y Donoso (2020), los Institutos Profesionales, pueden otorgar títulos profesionales de nivel superior, que no sean exclusivo de las universidades y también se otorgan títulos de nivel técnico profesional. Posibilitando a más personas a estudiar carreras no tan duraderas. Por su parte, los Centros de Formación Técnica, tienen como objetivo la formación técnica del estudiante para insertarse, una vez egresado, en el sector productivo de bienes y servicios del país.

A continuación, se puede observar en la Tabla 7, los nombres de las instituciones en Chile, desde universidades que pertenecen al CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), hasta las universidades privadas que no pertenecen al CRUCH, los institutos profesionales y los centros de formación técnica.

**Tabla 7.**

*Universidades pertenecientes al CRUCH, 2013*

<b>Universidades pertenecientes al CRUCH 2013</b>		<b>Sigla</b>
	Universidad Arturo Prat	UNAP
	Universidad de Antofagasta	UA
	Universidad de Atacama	UDA
	Universidad de Chile	UCHILE
	Universidad de La Frontera	UFRO
	Universidad de la Serena	ULS
	Universidad de Magallanes	UMAG
<b>Universidades Estatales</b>	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	UPLA
	Universidad de Santiago de Chile	USACH
	Universidad de Talca	UTALCA
	Universidad de Tarapacá	UTA
	Universidad de Valparaíso	UV
	Universidad del Bio - Bio	UBB

<b>Universidades No Estatales del CRUCH</b>	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	UMCE
	Universidad Tecnológica Metropolitana	UTEM
	Pontificia Universidad Católica de Chile	PUC
	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	PUCV
	Universidad Austral de Chile	UACH
	Universidad Católica de la Santísima Concepción	UCSC
	Universidad Católica de Temuco	UCT
	Universidad Católica del Maule	UCM
	Universidad Católica del Norte	UCN
	Universidad de Concepción	UdeC
	Universidad Técnica Federico Santa María	UTFSM

*Nota.* Universidades no estatales y estatales que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Extraída de .Contraloría General de la República (2013).

**Tabla 8.**

*Universidades privadas ( No pertenecientes al CRUCH)*

<b>Nombre</b>	<b>Sigla</b>
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	UAHC
Universidad Adolfo Ibáñez	UAI
Universidad Adventista de Chile	UnACh
Universidad Alberto Hurtado	UAH
Universidad Autónoma de Chile	UAUTONOMA
Universidad Bernardo O'Higgins	UBO
Universidad Bolivariana	UB
Universidad Católica Raúl Silva Henríquez	UCRSH
Universidad Central de Chile	UCENTRAL
Universidad Chileno Británica de Cultura	UCBC
Universidad de Aconcagua	UAONCAGUA
Universidad de Arte y Ciencias Sociales	UARCIS
Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación	UNIACC
Universidad de las Américas	UDLA
Universidad de los Andes	UANDES
Universidad del Viña del Mar	UVM
Universidad del Desarrollo	UDO
Universidad del Mar	UDELMAR
Universidad del Pacífico	UPACIFICO
Universidad Diego Portales	UDP
Universidad Finis Terrae	UFT
Universidad Gabriela Mistral	UGM
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	UNICIT
Universidad Internacional SEK	UISEK
Universidad La Araucana	ULAARAUCANA
Universidad la República	ULARE
Universidad Los Leones	ULEONES
Universidad Mayor	UMAYOR
Universidad Miguel de Cervantes	UMC
Universidad Nacional Andrés Bello	UNAB

Universidad Pedro de Valdivia	UPV
Universidad San Sebastián	USS
Universidad Santo Tomás	UST
Universidad Tecnológica de Chile	UINACAP
Universidad de Ciencias de la informática	UCINF

*Nota.* Universidades privadas que no pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Extraída de Contraloría General de la República (2013).

Seguidamente, se muestra en la Tabla 9, los institutos profesionales que se encuentran en todo el territorio chileno:

**Tabla 9.**

*Institutos Profesionales*

<b>Nombre</b>
Instituto Internacional de Artes Culinarias y Servicios
Instituto Nacional del Fútbol -INAF
Instituto Profesional Acuario Data
Instituto Profesional Adventista
Instituto Profesional Agrario Adolfo Matthei
Instituto Profesional AIEP
Instituto Profesional Alemán Wilhelm Von Humboldt
Instituto Profesional Campus
Instituto Profesional Carlos Casanueva
Instituto Profesional Chileno Británico de Cultura
Instituto Profesional Chileno Norteamericano
Instituto Profesional CIISA
Instituto Profesional de Arte y comunicación - ARCOS
Instituto Profesional de Artes Escénicas Karen Connolly
Instituto Profesional de Chile
Instituto Profesional de Ciencias y Artes – INCACEA
Instituto Profesional de Ciencias y Educación Hellen Keller
Instituto Profesional de ENAC
Instituto Profesional de Estudios Bancarios Guillermo Subercaseaux
Instituto Profesional de los Ángeles
Instituto Profesional del Comercio
Instituto Profesional Diego Portales
Instituto Profesional DUOC UC
Instituto Profesional EATRI
Instituto Profesional Escuela de Cine de Chile
Instituto Profesional Escuela de contadores Auditores de Santiago
Instituto Profesional Escuela Moderna de Música
Instituto Profesional ESUCOMEX
Instituto Profesional Hogar Catequístico
Instituto Profesional INACAP
Instituto Profesional IPEGE
Instituto Profesional La Araucana
Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior - IPLACEX
Instituto Profesional Libertador de los Andes
Instituto Profesional Los Lagos
Instituto Profesional Los Leones
Instituto Profesional Mar Futuro

Instituto Profesional Pro jazz
Instituto Profesional Providencia
Instituto Profesional Santo Tomás
Instituto Profesional Valle Central
Instituto Profesional Vertical
Instituto Profesional Virginio Gómez
Instituto Superior de Artes y Ciencias de La Comunicación

*Nota.* Institutos Profesionales Chilenos. Extraída de Contraloría General de la República (2013).

**Tabla 10.**

*Centros de Formación Técnica*

Nombre
Centro de Enseñanza de Alta Costura Paulina Diard
Centro de Formación Técnica Estudio Profesor Valero
Centro de Formación Técnica Universidad de Valparaíso
Centro de Formación Técnica Los Lagos
Centro de Formación Técnica Alfa
Centro de Formación Técnica Alpes
Centro de Formación Técnica Andrés Bello
Centro de Formación Técnica Barros Arana
Centro de Formación Técnica Cámara de Comercio de Santiago
Centro de Formación Técnica CANON
Centro de Formación Técnica CEDUC - UCN
Centro de Formación Técnica CEITEC
Centro de Formación Técnica CENCO
Centro de Formación Técnica Centro Tecnológico Superior INFOMED
Centro de Formación Técnica Cepa de la III Región
Centro de Formación Técnica CEPONAL
Centro de Formación Técnica CRECIC
Centro de Formación Técnica Crownliet
Centro de Formación Técnica de ENAC
Centro de Formación Técnica de la Industria Gráfica
Centro de Formación Técnica de Tarapacá
Centro de Formación Técnica del Medio Ambiente
Centro de Formación Técnica Diego Portales
Centro de Formación Técnica DUOC UC
Centro de Formación Técnica EDUCAP
Centro de Formación Técnica ESANE del Norte
Centro de Formación Técnica Escuela Culinaria Francesa - ECOLE
Centro de Formación Técnica de Artes Aplicadas Oficios del Fuego
Centro de Formación Técnica Escuela de Intérpretes INCENI
Centro de Formación Técnica Esperanza Jóven
Centro de Formación Técnica Finning
Centro de Formación Técnica Fontanar
Centro de Formación Técnica ICEL
Centro de Formación Técnica INACAP
Centro de Formación Técnica Instituto Central de Capacitación Educacional - ICCE
Centro de Formación Técnica Luis Alberto Vera
Centro de Formación Técnica Instituto de Secretariado - INSEC
Centro de Formación Técnica Instituto Superior Alemán de Comercio - INSALCO
Centro de Formación Técnica Instituto Tecnológico de Chile - ITC

Centro de Formación Técnica IPROSEC
Centro de Formación Técnica Javiera Carrera
Centro de Formación Técnica Jorge Álvarez Echeverría
Centro de Formación Técnica Juan Bohon
Centro de Formación Técnica La Araucana
Centro de Formación Técnica Laplace
Centro de Formación Técnica Los Leones
Centro de Formación Técnica Lota Arauco
Centro de Formación Técnica Magnos
Centro de Formación Técnica Manpower
Centro de Formación Técnica Massachusetts
Centro de Formación Técnica Osorno
Centro de Formación Técnica Proandes
Centro de Formación Técnica Prodata
Centro de Formación Técnica Profasoc
Centro de Formación Técnica PROTEC
Centro de Formación Técnica Salesianos Don Bosco
Centro de Formación Técnica San Agustín De Talca
Centro de Formación Técnica Santo Tomás
Centro de Formación Técnica Simón Bolívar
Centro de Formación Técnica Teodoro Wickel Kluwen
Centro de Formación Técnica UCEVALPO
Centro de Formación Técnica UDA

*Nota.* Centros de Formación Técnica en el sistema chileno. Extraída de Contraloría General de la República (2013).

En Chile, según Safacorda (2019), en 2013 existían 25 universidades pertenecientes al CRUCH (16 Estatales y 9 Privadas), 35 universidades privadas no pertenecientes al CRUCH; 44 institutos profesionales; y 62 CFT. En total existen 166 instituciones de educación superior en Chile, según datos del MINEDUC (2020). Asimismo, son parte del sistema educacional instituciones acreditadas y no acreditadas, lo que refleja su calidad dentro de los estándares, beneficios para la comunidad educativa, y garantías de una formación profesional de calidad.

En este sentido, es importante señalar que la acreditación es pública y la entrega la Comisión Nacional de Acreditación sobre la calidad de la educación, según MINEDUC (2020) se tienen, un total de 81 instituciones acreditadas. A este proceso se someten instituciones, carreras, programas y especialidades para contar con la certificación de calidad; sin embargo, se trata de un proceso voluntario, exceptuando en las carreras de pedagogía y medicina, en las cuales son obligatorias.

Por otra parte, en Chile la acreditación tal como explica MINEDUC (2020) se da en dos sentidos: primero, de manera institucional, mediante la certificación del cumplimiento del proyecto que la institución ofrece y también su auto regulación y aseguramiento de la calidad; la segunda, referida a las carreras, busca establecer la calidad y criterios de las comunidades académicas y educativas en cuanto a lo que se ha declarado y se ha establecido como necesario de cumplirse.

A su vez, en relación al financiamiento en la educación superior con fuentes entregadas por MINEDUC (2020), autores como Améstica et al. (2014) sostienen que en Chile existe una diversidad de mecanismo Estadales para el financiamiento de las instituciones de educación superior y a sus estudiantes, siendo clave el financiamiento del área investigativa de las universidades como organizaciones multiproducto, en donde se generan conocimientos, se investiga y se difunden saberes. Esto genera que exista una brecha diferencial entre las distintas instituciones, correspondiendo el grueso del financiamiento a las universidades, por cuanto estas representan el 87% de investigación de visibilidad internacional, aspecto que es clave en la actividad científica del país, generando un significativo aporte del Estado. Desde 1980 Chile cuenta con un modelo de financiamiento para la educación superior denominado mixto, pues abarca tanto al sector público como privado de la educación, basado en aranceles y la prestación de servicio que ofrecen las instituciones, con un escaso aporte del Estado, existiendo un sistema de autofinanciamiento con amplia autonomía para generar sus propios ingresos.

Entre los criterios para la asignación de recursos públicos, de acuerdo con Araneda et al. (2018), se priorizan los fondos concursables y financiamiento por resultados; es decir, se valora la competición, lo cual permite tener recursos, para una mejor calidad en la educación, investigación y administración. Para poder tener un mayor aporte del Estado, las instituciones deben competir para obtener programas de becas y ayudas, lo que usualmente depende de la obtención de una mayor matrícula, de fondos de investigación y de contar con un personal altamente calificado académicamente.

Así, los mecanismos de financiamiento de la educación superior en Chile, García de Fanelli (2019) indica que son el aporte fiscal directo, aporte fiscal indirecto (AFI) y el fondo de desarrollo institucional (FDI). También se encuentra el subsidio a la investigación

científica y tecnológica, FONDECYT, FONDECYT Regular, centro de excelencia FONDAP, incentivo a la cooperación internacional y posgrados, mientras que en materia de ayudas estudiantiles existen las becas de arancel primer año, segundo año, especiales y complementarias, existiendo, además, un aporte sin un uso específico, consistente en donaciones de particulares, protegidas por ley.

### 1.3. Matrículas en la educación superior chilena

Las matrículas de los y las estudiantes a la educación superior, son consideradas un factor importante dentro de los esquemas de financiamiento estatal para las instituciones de educación superior en Chile. Según el Servicio de Información de la Educación Superior (2019), desde el año 2010 al 2019, se matricularon un total de 1.268.510 de estudiantes considerando niveles de pregrado, posgrado y pos título, lo que representó un incremento del 28,7%, como puede observar en la tabla 11.

**Tabla 11.**

*Evolución matrícula total por tipo de institución y sexo período 2010-2019*

Tipo de institución	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>CFT</b>	<b>128.571</b>	<b>138.635</b>	<b>140.048</b>	<b>144.383</b>	<b>148.012</b>	<b>146.546</b>	<b>141.720</b>	<b>136.789</b>	<b>136.741</b>	<b>137.949</b>
Mujeres	68.359	73.526	74.700	76.215	77.535	75.947	73.940	71.879	72.653	73.801
Hombres	60.212	65.109	65.348	68.168	70.477	70.599	67.780	64.910	64.088	64.148
<b>IP</b>	<b>224.339</b>	<b>267.766</b>	<b>301.156</b>	<b>332.147</b>	<b>357.395</b>	<b>378.802</b>	<b>384.667</b>	<b>377.353</b>	<b>374.897</b>	<b>381.412</b>
Mujeres	108.377	133.648	152.492	168.454	181.710	190.735	193.346	190.181	188.880	191.946
Hombres	115.962	134.118	148.664	163.693	175.685	188.067	191.321	187.172	186.017	189.466
<b>Universidades</b>	<b>632.708</b>	<b>662.698</b>	<b>685.716</b>	<b>707.841</b>	<b>709.723</b>	<b>707.695</b>	<b>720.791</b>	<b>734.151</b>	<b>750.639</b>	<b>749.149</b>
Mujeres	326.494	344.860	359.622	370.352	372.625	373.663	384.305	395.051	407.538	407.112
Hombres	306.214	317.838	326.094	337.489	337.098	334.032	336.486	339.100	343.101	342.037
<b>Total general</b>	<b>985.618</b>	<b>1.069.099</b>	<b>1.126.920</b>	<b>1.184.371</b>	<b>1.215.130</b>	<b>1.233.043</b>	<b>1.247.178</b>	<b>1.248.293</b>	<b>1.262.277</b>	<b>1.268.510</b>
Mujeres	503.230	552.034	586.814	615.021	631.870	640.345	651.591	657.111	669.071	672.859
Hombres	482.388	517.065	540.106	569.350	583.260	592.698	595.587	591.182	593.206	595.651

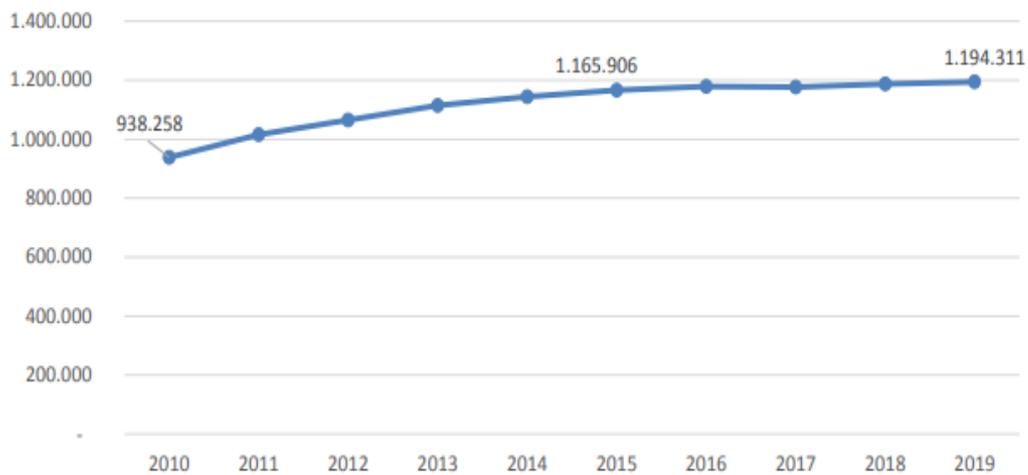
*Nota.* Evolución histórica de la matrícula total (2010-2019 extraída de SIES (2019)).

Puede observarse en la tabla 11, las universidades son las que concentran la mayor cantidad de matrículas, continuando los IP y por último los CFT. En general, las matrículas

de pregrado, en el año 2019, un total de 1.194.311, experimentaron un aumento en comparación con años anteriores:

**Figura 1.**

*Evolución matrícula total del pregrado período 2010-2019.*

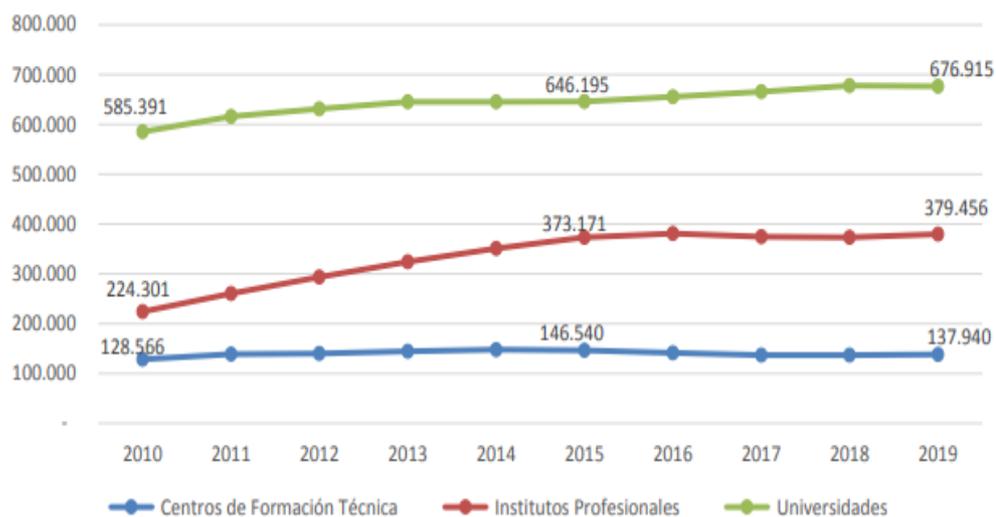


*Nota:* El gráfico muestra la evolución de la matrícula del pregrado en las universidades chilenas, la cual fue aumentando desde el 2010 al 2019. Tomado de SIES (2019).

Con respecto a las matrículas según las instituciones de nivel superior, las universidades concentran el 56,7% de matrículas, los IP 31,8% y los CFT 11,5%.

**Figura 2.**

*Matrícula de pregrado por tipo de institución período 2010-2019.*



*Nota:* El gráfico muestra la evolución de la matrícula de pregrado por institutos profesionales, centro de formación técnica y universidades, en el período 2010-2019. Tomado de SIES (2019)

Según el SIES (2019), para los periodos 2010 a 2019, las universidades privadas parte del CRUCH, incrementaron su matrícula en un 19,4%; las estatales que son parte del CRUCH incrementaron su matrícula un 14,6%; las privadas que son parte del CRUCH lo hicieron en un 44,1% y las privadas un 4,3%.

**Tabla 12.**

*Matrícula de pregrado por institución y sexo. Período 2009-2018*

Tipo de Institución	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
CFT	128.566	138.574	140.031	144.365	148.010	146.540	141.711	136.777	136.521	136.866
CFT Estatal									209	1.074
IP	224.301	260.692	293.519	324.579	351.004	373.171	380.988	374.709	373.104	379.456
U. Cruch Estatal	162.284	159.643	158.192	166.232	169.614	171.384	174.242	177.931	185.531	185.928
U. Cruch Privada	119.524	123.054	124.799	129.501	131.781	133.564	138.613	141.039	144.287	172.223
U. Privadas	303.583	333.114	348.275	349.600	343.972	341.247	342.926	346.836	348.162	316.615
U. (* Carrera en Convenio)										2.149
<b>Total general</b>	<b>938.258</b>	<b>1.015.077</b>	<b>1.064.816</b>	<b>1.114.277</b>	<b>1.144.381</b>	<b>1.165.906</b>	<b>1.178.480</b>	<b>1.177.292</b>	<b>1.187.814</b>	<b>1.194.311</b>

*Nota.* Evolución histórica de la matrícula de pregrado (2009-2018). Tomado de SIES (2019).

Con respecto a las matrículas de posgrado, en el 2019 fue de 48.396, aumentando con relación a años anteriores. El 53,8% se concentró en universidades del CRUCH y el 46,2% en privadas.

**Tabla 13.**

*Evolución matrícula de posgrado por tipo de programa y tipo de institución período 2010-2019*

Tipo de universidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Doctorado</b>	<b>4.055</b>	<b>4.052</b>	<b>4.471</b>	<b>4.653</b>	<b>4.925</b>	<b>5.172</b>	<b>5.545</b>	<b>5.536</b>	<b>5.939</b>	<b>6.048</b>
U. Cruch Estatal	1.756	1.764	2.028	2.029	2.163	2.223	2.372	2.343	2.464	2.490
U. Cruch Privada	1.798	1.951	1.980	2.074	2.187	2.342	2.564	2.554	2.719	2.958
U. Privadas	501	337	463	550	575	607	609	639	756	600
<b>Magíster</b>	<b>29.343</b>	<b>30.428</b>	<b>36.730</b>	<b>42.073</b>	<b>41.881</b>	<b>39.944</b>	<b>42.039</b>	<b>43.162</b>	<b>40.936</b>	<b>42.348</b>
U. Cruch Estatal	10.919	9.553	12.221	12.794	12.704	11.584	11.435	10.805	9.938	10.071
U. Cruch Privada	7.040	6.764	6.964	7.285	8.140	8.229	9.268	8.560	8.297	10.504
U. Privadas	11.384	14.111	17.545	21.994	21.037	20.131	21.336	23.797	22.701	21.773
<b>Total general</b>	<b>33.398</b>	<b>34.480</b>	<b>41.201</b>	<b>46.726</b>	<b>46.806</b>	<b>45.116</b>	<b>47.584</b>	<b>48.698</b>	<b>46.875</b>	<b>48.396</b>

*Nota.* Evolución histórica de la matrícula de posgrado (2010-2019). Tomado de SIES (2019).

Con respecto a los pos títulos, en el año 2019 las universidades chilenas alcanzaron una matrícula de 25.803 estudiantes, experimentando una baja en comparación con el año anterior 2018; sin embargo, si representó en comparación con el período 2010 y 2019, un aumento significativo en estudios a nivel de pos títulos en general, tal como se refleja la tabla 14.

**Tabla 14.**

*Evolución matrícula de pos título por tipo de programa 2010-2019*

Tipo de programa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Especialidad médica u odontológica	2.695	2.650	3.144	4.017	4.297	4.365	4.513	4.958	4.796	4.637
Postítulo	6.117	11.060	11.946	12.090	11.720	9.170	7.536	6.558	5.602	4.788
Diplomado (superior a 1 semestre)	5.150	5.832	5.813	7.261	7.926	8.486	9.065	10.787	17.190	16.378
<b>Total general</b>	<b>13.962</b>	<b>19.542</b>	<b>20.903</b>	<b>23.368</b>	<b>23.943</b>	<b>22.021</b>	<b>21.114</b>	<b>22.303</b>	<b>27.588</b>	<b>25.803</b>

*Nota.* Esta tabla muestra la evolución del pos título por tipo de programa durante los años (2010-2019). Tomado de SIES (2019).

La exposición realizada evidencia con respecto a las matrículas en general, que la misma ha evolucionado positivamente en el sistema de educación superior chileno, ubicándose de manera exponencial dicho crecimiento en las universidades privadas y en los institutos profesionales en comparación con las estatales.

#### **1.4. Ranking de las Universidades Chilenas**

Mondaca et al. (2019) menciona que para las familias chilenas es fundamental conocer sobre las futuras universidades y su ranking; en relación con los objetivos del ranking está es informar a los futuros estudiantes universitarios sobre los perfiles académicos y el desempeño de las universidades chilenas y la calidad de algunos de sus programas de estudio. Seguidamente, aportar a los gestores universitarios una característica más general de cada institución acreditada y de su calidad. Por otro lado, también crear una conciencia colectiva entorno a la diversidad, la complejidad y la calidad que tienen las instituciones de

nivel superior en el país. Por último, también servir como un instintivo o insumo para el mejoramiento de la calidad de cada una de las instituciones para aumentar su calidad y su nivel.

En este orden de ideas, para conocer los avances que tienen las instituciones en Chile, el diario La Tercera (2019), publicó un ranking 2019 de las universidades con diversas bases de datos posicionándolas en un índice global como se muestra en la Tabla 15:

**Tabla 15. Ranking de Universidades Chilenas 2019**

RK '19	Universidad	Índice global '19	RK '18	Índice global '18	Movimiento '18 a '19	Percepción de calidad 40%	Gestión 15%	Académicos 15%	Alumnos 15%	Investigación 15%
1	PUC de Chile	93,42	2	92,74	1	100	93,92	82,67	100	79,52
2	U. de Chile	92,91	1	93,1	-1	96,93	86,41	84,02	98,30	92,16
3	U. de Concepción	83,92	3	82,98	=	89,82	84,46	88,79	92,23	54,47
4	U. Técnica Federico Santa María	81,82	4	81,07	=	94,31	70,57	68,17	94,67	60,58
5	U. Adolfo Ibáñez	80,49	6	79,22	1	88,35	71,90	87,16	95,14	46,82
6	PUC de Valparaíso	79,54	5	79,95	-1	85,40	72,69	95,76	90,23	43,83
7	U. Austral de Chile	76,27	7	73,4	1	81,18	77,94	81,40	87,68	44,98
8	U. de Talca	76,18	8	72,94	1	78,70	78,10	85,29	89,92	44,69
9	U. de Santiago de Chile	75,85	9	76,37	-2	85,28	76,31	69,19	90,59	42,13
10	U. de Los Andes	73,10	10	71,56	=	79,77	76,76	67,14	95,49	35,19
11	U. de La Frontera	72,97	11	70,01	=	72,08	79,03	88,73	88,90	37,57
12	U. Diego Portales	71,31	12	69,85	=	77,32	67,10	61,83	91,31	48,99
13	U. del Bío-Bío	69,12	13	68,30	=	70,93	68,06	86,43	85,75	31,42
14	U. de Valparaíso	68,19	14	67,83	=	75,51	69,27	62,46	88,24	33,27
15	U. Católica del Norte	67,80	15	67,49	=	70,03	76,26	58,29	88,22	42,50
16	U. del Desarrollo	66,41	16	64,88	2	73,80	73,26	47,74	89,05	35,91
17	U. Andrés Bello	65,14	17	64,18	2	69,66	68,08	48,60	84,25	47,57
18	U. Católica del Maule	64,26	18	65,40	-2	69,41	71,76	65,33	85,36	20,85
19	U. de Antofagasta	63,70	19	62,92	2	63,94	68,51	64,34	83,43	37,89
20	U. Alberto Hurtado	63,53	20	65,38	-3	61,10	61,10	92,45	86,44	25,86
21	UC de la Santísima Concepción	63,03	21	63,78	-1	69,70	69,70	58,69	84,80	30,83
22	U. Católica de Temuco	62,67	22	61,36	=	68,27	68,27	59,49	81,51	26,91
23	U. de Tarapacá	61,69	23	60,72	3	60,28	60,28	72,11	83,39	30,62
24	U. de Magallanes	61,37	24	58,91	4	61,55	61,55	66	81,62	34,98
25	U. Mayor	61,11	25	61,14	-1	68,04	68,04	49,51	86,07	20,06
26	U. de La Serena	60,47	26	61,34	-3	63,54	63,54	56,19	86,36	32,84
27	U. de Playa Ancha	59,56	27	60,75	-2	58,65	58,65	69,15	82,48	19,29
28	U. Finis Terrae	58,56	28	58,94	-1	62,70	62,70	41,76	85,50	29,68
29	U. Central de Chile	57,48	29	58,48	=	64,09	64,09	46,26	81,24	27,14
30	U. Metropolitana de Cs. de la Educ.	56,97	30	57,63	=	58,78	58,78	52,66	87,78	23,75

RK '19	Universidad	Índice global '19	RK '18	Índice global '18	Movimiento '18 a '19	Percepción de calidad 40%	Gestión 15%	Académicos 15%	Alumnos 15%	Investigación 15%
31	U. Tecnológica Metropolitana	56,72	32	56,29	1	63,04	63,04	49,54	83,29	21,63
32	U. Autónoma de Chile	56,69	33	55,33	1	52,58	52,58	55,17	83,09	36,38
33	U. San Sebastián	56,47	31	57,5	-2	60,69	60,69	27,51	84,51	29,32
34	U. de Los Lagos	56,32	34	55,24	=	59,01	59,01	51,50	79,16	27,72
35	U. de Atacama	55,13	36	54,12	1	60,38	60,38	47,75	81,48	26,38
36	UC Cardenal Raúl Silva Henríquez	54,37	35	55,12	-1	55,57	55,57	46,37	80,99	17,93
37	U. Santo Tomás	50,64	37	51,78	=	57,21	57,21	32,17	78,68	20,91
38	U. Bernardo O'Higgins	50,36	40	48,61	2	44,51	44,51	49,51	79,23	22,25
39	U. Arturo Prat	49,77	38	49,28	-1	49,20	49,20	40,51	80,70	24,29
40	U. Academia de Humanismo Cristiano	47,62	39	48,99	-1	44,44	44,44	47,83	80,01	21,41
41	U. de Viña del Mar	44,92	41	46,52	=	48,4	48,4	37,36	75,26	5,60
42	U. de Las Américas*	43,81				47,93	47,93	29,35	73,21	3,62
43	U. Miguel de Cervantes*	40,33				34,87	34,87	46,67	72,67	22,61

Nota. RK'19=Índice global, percepción de calidad, académicos, alumnos, investigación, movimiento y gestión, 2019. Tomada de La Tercera (2019). <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/tabla-de-posiciones/949054/>

El ranking evalúa la calidad, alumnos, institución e investigación de universidades acreditadas en el sistema. Según el diario La Tercera (2019) desde el 2013, siguen liderando las mismas 10 casas de estudio, evidenciando por otra parte, universidades que han subido de puesto con grandes alzas como por ejemplo la Universidad de Magallanes, la Universidad de Tarapacá, Del Desarrollo, entre otras; mientras que 14 universidades han descendido en los estándares expuestos.

Por otro lado, Ranking Web de Universidades (2020) también generó un ranking de las universidades chilenas, que permite establecer algunas comparaciones con las instituciones de educación superior en el mundo, mediante cuatro criterios o indicadores globales: presencia, impacto, apertura y excelencia, ubicando en el contexto nacional a la Universidad de Chile y a la Pontificia Universidad Católica de Chile en posiciones privilegiadas con respecto a las demás instituciones como puede observarse en la siguiente tabla:

**Tabla 16.** Ranking web de Universidades Chilenas 2020

Ranking	Ranking Mundial ▲	Universidad	Det.	Presencia (Posición*)	Impacto (Posición*)	Apertura (Posición*)	Excelencia (Posición*)
1	333	<a href="#">Universidad de Chile</a>	39	69	352	414	405
2	492	<a href="#">Pontificia Universidad Católica de Chile</a>	39	255	851	769	397
3	881	<a href="#">Universidad de Concepción</a>	39	1097	1449	808	949
4	1182	<a href="#">Universidad de Santiago de Chile</a>	39	1369	1775	1011	1429
5	1188	<a href="#">Universidad Técnica Federico Santa María</a>	39	2334	3200	1458	866
6	1316	<a href="#">Universidad Austral de Chile</a>	39	1010	2472	1097	1464
7	1331	<a href="#">Universidad Diego Portales</a>	39	1849	2433	1607	1351
8	1506	<a href="#">Universidad Andrés Bello</a>	39	2001	3725	1291	1323
9	1589	<a href="#">Universidad de Talca</a>	39	1863	2996	1494	1691
10	1643	<a href="#">Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</a>	39	1913	2944	3346	1468
11	1776	<a href="#">Universidad de Valparaíso</a>	39	2280	4278	1708	1578
12	1792	<a href="#">Universidad Católica del Norte</a>	39	2745	3284	1729	1950
13	1826	<a href="#">Universidad de Tarapacá</a>	39	3191	2053	2373	2383
14	1836	<a href="#">Universidad del Desarrollo</a>	39	1216	3635	1701	2014
15	1945	<a href="#">Universidad Adolfo Ibáñez</a>	39	3855	4105	1305	2055
16	2073	<a href="#">Universidad de la Frontera</a>	39	3007	1447	7356	1596
17	2120	<a href="#">Universidad del Bío-Bío</a>	39	1701	3475	2169	2527
18	2284	<a href="#">Universidad Autónoma de Chile</a>	39	4331	5928	1541	1993
19	2458	<a href="#">Universidad de los Lagos</a>	39	3829	2723	2859	3257
20	2581	<a href="#">Universidad de los Andes Santiago de Chile</a>	39	3927	6510	2524	2194
21	2645	<a href="#">Universidad de Antofagasta</a>	39	6538	6713	2378	2210
22	2655	<a href="#">Universidad Católica de Temuco</a>	39	3132	3589	3508	3141

23	2670	<a href="#">Universidad de la Serena</a>		3571	5534	2669	2609
24	2868	<a href="#">Universidad Católica de la Santísima Concepción</a>		2224	5156	2660	3220
25	2912	<a href="#">Universidad San Sebastián Chile</a>		2876	6266	2271	2973
26	3059	<a href="#">Universidad Alberto Hurtado</a>		2739	4900	3144	3495
27	3073	<a href="#">Universidad de Magallanes</a>		3242	5576	4186	3018
28	3098	<a href="#">Universidad Mayor Chile</a>		5173	5160	2164	3626
29	3369	<a href="#">Universidad Católica del Maule</a>		4079	7114	2597	3525
30	3562	<a href="#">Universidad Arturo Prat</a>		5252	7496	3813	3525
31	3691	<a href="#">Universidad Central de Chile</a>		3835	6160	4714	3886
32	3912	<a href="#">Universidad de Atacama</a>		4846	7998	4085	3926
33	4284	<a href="#">Universidad Tecnológica Metropolitana</a>		3706	6815	4169	4673
34	4415	<a href="#">Universidad Bernardo O'Higgins</a>		7389	10665	4827	3926
35	4421	<a href="#">Universidad de Playa Ancha Valparaíso</a>		2820	14732	3566	3471
36	4487	<a href="#">Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</a>		1305	4062	1402	6084
37	4633	<a href="#">Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación</a>		5012	8815	4590	4673
38	4666	<a href="#">Universidad Academia de Humanismo Cristiano</a>		2398	6166	5773	5022
39	4946	<a href="#">Universidad Finis Terrae</a>		10863	10130	7356	3653
40	4975	<a href="#">Universidad Católica Silva Henríquez</a>		623	7765	5655	5178
41	5143	<a href="#">Universidad Tecnológica de Chile INACAP</a>		863	5705	5611	5624
42	6056	<a href="#">Universidad Santo Tomás Santiago de Chile</a>		3496	7461	3775	6084

Nota. RK´ 20= presencia, impacto, apertura, excelencia, 2020. Extraída de Ranking web de universidades (2020). <https://www.revistanuve.com/ranking-web-universidades-2020-chile/>

Estos datos pueden resultar de interés para la selección, por parte de aspirantes al ingreso en carreras profesionales y técnicas en instituciones de educación superior en Chile, así como en la postulación para proyectos de investigación y financiamiento académico destinados a estudiantes y docentes, observándose, además, las diferencias existentes en la ubicación entre las universidades públicas y privadas.

Por otro lado, la acreditación, las expectativas y los estándares de calidad parecen ser indicadores o criterios considerados por la potencial población estudiantil chilena a la hora de seleccionar las universidades, y sobre todo, en términos de inversión, el mantenerse activos hasta el egreso, por cuanto este aspecto en Chile, es un factor importante, debido a que algunas carreras profesionales pueden resultar altamente costosas para las familias, limitándose en consecuencia, al nivel de ingresos de las mismas.

### **1.5. Antecedentes generales de la Universidad de Tarapacá**

Ostria (2018) menciona que la Universidad de Tarapacá nace mediante Decreto con Fuerza de Ley N° 150 del 11 de diciembre de 1981 del MINEDUC, mediante la fusión con el Instituto Profesional de Arica con la sede en Arica de la Universidad del Norte, estableciéndose como una institución educativa de derecho público y autónomo, que forma parte del Estado de Chile y del Honorable Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Desde el punto de vista geográfica, la Universidad de Tarapacá, se ubica en la ciudad de Arica, extremo norte del territorio chileno, perteneciente a la decimoquinta Región de Arica y Parinacota. Siales et al. (2017), señalan que tiene la particularidad de ser una institución de educación superior en contexto de frontera, al encontrarse en una zona bifronteriza con las repúblicas de Perú y Bolivia, lo cual le otorga una dinámica diferente. Además de situarse en la macro zona Andina, lo cual le concede un sello regional y cultural propio, su ubicación le confiere ser articuladora de la integración con los países vecinos mencionados, favoreciendo su relación académica con otras instituciones y alumnos que se incorporan a sus aulas, al tiempo de proyectarse a través de distintos acuerdos de cooperación con el Asia y con Europa, principalmente España.

En cuanto a su matrícula, Ganga (2020) indica que la Universidad de Tarapacá para el año 2019, contaba con un total de 8.819 estudiantes, distribuidos en sus cuatro campus en la ciudad: tres en la región de Arica y el cuarto en Parinacota, con su casa central en el campus Saucache, el campus Velásquez, campus Azapa (carrera de agronomía), y un campus en la ciudad vecina de Iquique con la sede de Esmeralda.

Según Barrientos et al. (2019), la Universidad dentro de su proceso de mejora tuvo una reestructuración la cual contempló la supresión de las cinco Escuelas Universitarias y la creación de dos nuevas facultades: la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Administración y Economía, quedando así su estructura académica compuesta por facultades e institutos existentes: Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Agronómicas, Facultad de Administración y Economía, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Facultad de Educación y Humanidades, Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias de Salud e Instituto de Alta Investigación, impartiendo 37 carreras de pregrado y 19 programas de postgrado, entre ellos, 15 de maestría y 4 de doctorado.

En relación a la calidad en docencia, Pedraja y Araneda (2017) señalan que la Universidad de Tarapacá, cuenta con mayor número de académicos con estudios de postgrado (de doscientos sesenta y ocho académicos, el 24 por ciento, posee el grado de Doctor; el 42 por ciento de Magíster; y un 7 por ciento se encuentra en proceso de consecución de dichos grados), lo cual refleja un excelente índice en productividad académica, además de solvencia financiera reconocida nacionalmente.

En lo referente a los procesos de acreditación, Bernasconi y Rodríguez (2018), la Universidad de Tarapacá ha obtenido la acreditación en tres ocasiones. La primera vez, logró tres años de acreditación, entre el 2004 y el 2007; luego, en la segunda oportunidad, se obtuvo cinco años para el período 2007-2012; y nuevamente, una acreditación de cinco años para el período 2012 al 2017. Las áreas acreditadas han sido: Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Investigación y Vinculación con el Medio. Este importante acontecimiento, posicionó a esta universidad entre un grupo selecto de instituciones de educación superior a nivel nacional. En el año 2015 la institución inició un nuevo proceso de autoevaluación para entrar a un nuevo proceso de acreditación.

Por otra parte, la Universidad de Tarapacá (2020) en el plan de desarrollo estratégico, establece propósitos relacionados con la docencia del pregrado, instalados en el período 2011-2017, mediante los cuales se incorporaron algunos avances e innovaciones:

- a) Perfeccionamiento en docencia universitaria de los académicos a través del Convenio de Fortalecimiento Docente a través de cursos, pasantías, diplomados y maestrías con la Universidad Autónoma de Barcelona (España), dando como resultado 170 académicos formados en docencia universitaria, equivalentes al 44% de los académicos.
- b) Creación del Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia (CIDD), con la finalidad de orientar la innovación curricular, el perfeccionamiento docente y el acompañamiento a los y las estudiantes.
- c) Desarrollo de la docencia financiado a través de 6 Convenios de Desempeño con el Ministerio de Educación: Fortalecimiento de la Docencia, Formación Inicial de Profesores, de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales; Armonización Curricular, Biblioteca y Vinculación con el Medio Regional, con una inversión total de \$ 1.789.553.000.

Finalmente, destaca el hecho que, en la actualidad, la Universidad de Tarapacá es la institución de educación superior con mayor cantidad de carreras pedagógicas del norte de Chile, ofertando en este sentido, un total de 10 carreras, cuyos profesionales de la educación egresados, se desempeñan en gran medida en las ciudades del extremo norte del país.

### **1.5.1. Visión y Misión de la Universidad**

De acuerdo con la UTA (2020), tal Universidad tiene como Visión ser un referente como universidad estatal, regional y fronteriza, reconocida por su calidad, integralidad y aporte a la equidad, al desarrollo y a la integración académica e intercultural en la Macro Región Centro Sur Andina. De esta Visión organizacional, se desprende el sello regionalista, fronterizo e intercultural de la Universidad de Tarapacá el cual le otorga una impronta diferente y que debe ser evidenciar en su Modelo Educativo Institucional, y de cuya

declaración se establecen lineamientos estratégicos para cumplir con dicha Visión Institucional, según la UTA (2020):

- Situar-se estratégicamente como un referente de calidad en el ámbito de las universidades estatales y regionales del sistema de educación superior.
- Consolidarse como una Universidad de excelencia académica, con un modelo educativo propio, en la formación de pre y postgrado, en la Macro Región Centro Sur Andina.
- Favorecer al progreso regional y nacional, generando movilidad y desarrollo social, a través de la formación de profesionales de alta calidad preparados para actuar en ambientes globales.
- Establecerse como una institución referente, en relación con su productividad relativa en materia de generación, promoción y transferencia científico-tecnológica de conocimientos a la comunidad científica regional, nacional e internacional.
- Favorecer al desarrollo regional a través de actividades y proyectos de vinculación y gestión compartida del conocimiento con actores del medio social, cultural y productivo.

Asimismo, con respecto a la Misión, la Universidad de Tarapacá, contempla ser:

Una Institución de Educación Superior regional estatal comprometida con la excelencia académica y el mejoramiento continuo de su calidad. La institución realiza su quehacer en la Región de Arica y Parinacota y en la Región de Tarapacá, con proyección del mismo hacia el país y a la Macro Región Centro Sur Andina (UTA, 2020).

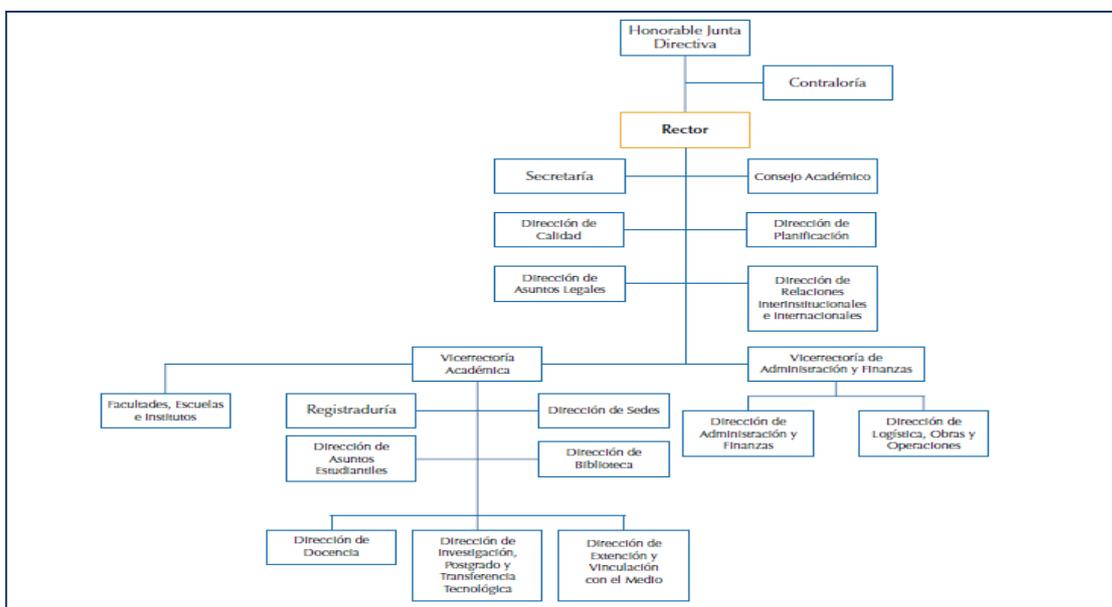
Al igual que la Visión, esta Universidad, orienta todos sus esfuerzos hacia la prosecución de la calidad y la excelencia académica, considerando para ello, sus especificidades o características de su condición regionalista y cultural con la cosmovisión Andina. Es decir, explícitamente se hace referencia a su condición geográfica, lo cual conlleva a estar ubicada en una zona cultural marcada por las tradiciones andinas y con una cercanía fronteriza con Perú y Bolivia.

## 1.6. Estructura Organizacional

Las instituciones de educación superior, para Fernández y Ramos, (2020) explican, que presentan para su correcto funcionamiento una estructura organizacional, en donde se establecen características de su organización, cargos y funciones, fijando las líneas de autoridad, la jerarquía y departamentos, y en este sentido, la Universidad de Tarapacá no es la excepción y su estructura organizacional se presenta en el siguiente organigrama.

**Figura 3.**

*Organigrama Estructura Organizacional Universidad de Tarapacá.*



*Nota:* El organigrama muestra la estructura jerárquica de la Universidad, la cual es liderada por el Rector. Tomada de Universidad de Tarapacá (2020).

En relación al organigrama de la Universidad de Tarapacá, es importante señalar que existen niveles jerárquicos y autoridades de la estructura de gestión académica. Así, de acuerdo a la gráfica 3, y en base al Decreto con Fuerza de Ley N° 250, la universidad está encabezada por la figura del Rector, el cual es el funcionario superior encargado de la dirección y supervisión de todas las actividades académicas, administrativas y financieras. Su autoridad se extiende a todo lo relativo a la institución conforme a los Estatuto, con la sola limitación que emane de las atribuciones específicas otorgadas a la Junta Directiva. A su vez, de la figura de la Rectoría, encuentra estructurada con base en unidades:

direcciones estratégicas de planificación, calidad, asuntos legales, relaciones internacionales, a las que se suman el Consejo Académico y la Secretaría.

En correlación a la estructura académica, el primer nivel lo constituyen las facultades, teniendo como primera autoridad al Decano(a), quien tiene a cargo la dirección de las facultades. En el segundo nivel se encuentran los departamentos adscritos a las facultades, dirigidos por un director, responsable ante la autoridad superior de organizar la enseñanza y la investigación. El tercer nivel corresponde a las carreras que cada Facultad y Escuela universitaria dictan, dependiendo directamente de la respectiva decanatura. El Jefe de Carrera, nombrado por el Decano, es responsable por la calidad de los servicios docentes, la acreditación y la relación con los y las estudiantes.

Siguiendo la estructura organizacional, esta define claramente las funciones y las jerarquías. Además, la estructura institucional es funcional y coherente para el desarrollo de los propósitos institucionales, facilitando el cumplimiento de la misión y los propósitos institucionales en un marco de eficacia y eficiencia (UTA, 2020).

### **1.7. Organización Académica de la Universidad de Tarapacá: Recurso Académico de la Universidad**

La Universidad de Tarapacá cuenta con un equipo directivo, el cual es liderado por el Rector. Con ello su equipo lo compone las Vicerrectorías, Direcciones y Decanos. En la actualidad, presenta un cuerpo académico constituido por 341 docentes, de los cuales, el 37,8% poseen el grado de doctor y el 50,1% tienen el grado de magíster, alcanzando un global de 87,9% de docentes postgraduados dentro del cuerpo académico total universitario.

**Tabla 17.**

*Caracterización equipo directivo según experiencia y grado académico.*

<b>Grado Académico</b>	<b>Número</b>	<b>JCE</b>	<b>% Postgraduados</b>
Doctor	129	127.5	37.8
Magíster	171	162	50.1
Título Profesional	41	36	0
<b>Total UTA</b>	<b>341</b>	<b>325.5</b>	<b>87.9</b>

*Nota.* La tabla muestra la caracterización del cuerpo académico de la Universidad Equipo según grado académico, entre otros. 2019. Tomada de. UTA (2019).

Es relevante mencionar que en los últimos años ha existido un crecimiento importante respecto a los académicos con grado de doctor, por cuanto esto posiciona en buen pie a la universidad en relación a los procesos de investigación, docencia y vinculación con el medio. En este sentido, el personal académico cuenta con sistema basado en un ciclo consolidado para el desarrollo de la carrera académica. En ella se establece los niveles esperados y las herramientas para cumplir dichas metas, las cuales se pueden apreciar en la Figura 4.

**Figura 4.**

*Ciclo de la Carrera Docente Universidad de Tarapacá.*



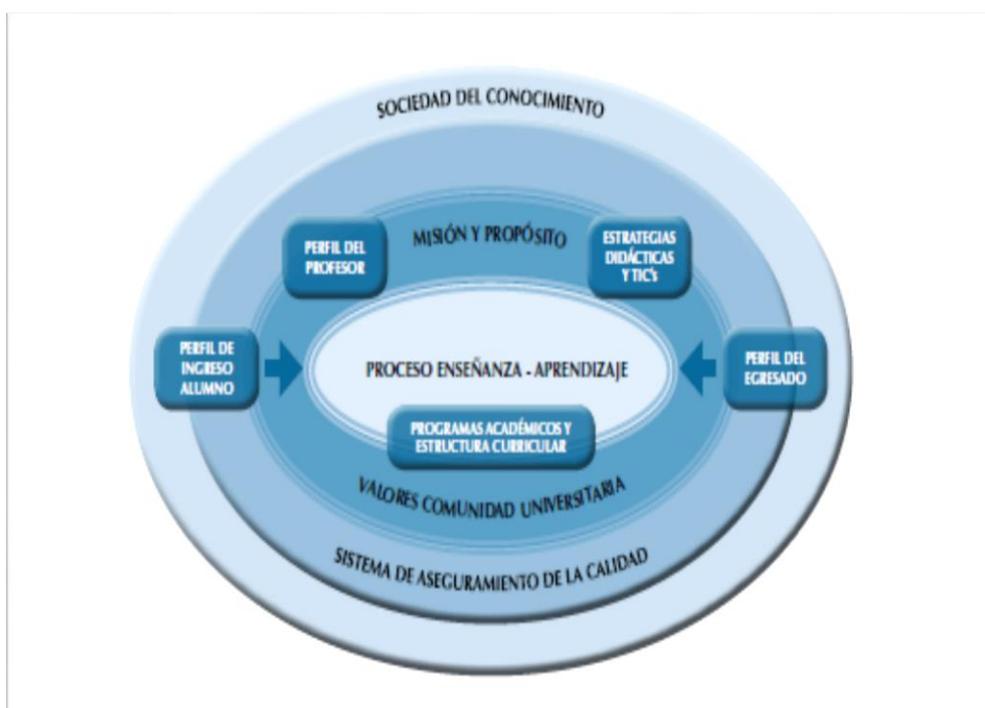
*Nota:* La figura muestra el ciclo de la Carrera del Académico en la Universidad. Tomada de la UTA (2019).

## 1.8. Modelo Educativo Institucional

La Universidad de Tarapacá, posee un modelo educativo aprobado en sesión del Consejo Académico el día 20 de septiembre del año 2011, y oficializado mediante el Decreto Exento N° 00.722/2011. Este modelo tiene como propósito de orientar y establecer lineamientos académicos y científicos para el desempeño de los académicos y estudiantes. Asimismo, estos componentes del modelo educativo se centran en los y las estudiantes y su aprendizaje, como resultado de la interacción de diferentes factores que condicionan el éxito de la labor formativa, tal como se evidencia en la Figura 5.

**Figura 5.**

*Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá.*



*Nota:* La figura muestra el Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá. Tomada de UTA (2019).

En el modelo educativo, Assaél et al. (2018) mencionan que se declara que el estudiante es el centro de la práctica docente, por lo que deben favorecerse las condiciones para que puedan asumir activamente el desarrollo de sus talentos y sus potencialidades, las cuales proyectarán en su formación personal y profesional, alcanzando un perfeccionamiento

integral que les permitirá, en un tiempo determinado, lograr una posición destacada en la sociedad como profesionales de excelencia.

Así, en el modelo educativo se detallan las características que debe desarrollar el estudiante, las cuales para Doménech (2018), son:

- **Anticipatorio:** Que el estudiante desarrolle la capacidad de hacer frente al futuro, al mismo tiempo que evalúa las consecuencias a mediano y largo plazo. Implica usar la creatividad y la imaginación para hacer proyecciones.
- **Participativo:** Que el aprendizaje se construya en comunidad o en sociedad con otros, invitando a la reflexión y creación conjunta propiciando la colaboración y cooperación.

Además, en el modelo se describen las estrategias didácticas que deben ser impartidas por los y las docentes y los perfiles de egreso de los y las estudiantes. Es de suma relevancia señalar el contexto de geolocalización de la Universidad de Tarapacá, a partir del 2010, se inició con la implementación de un modelo educativo-fronterizo, mediante la innovación curricular que toma en cuenta a los y las docentes en el marco de un modelo de educación fronteriza, defendiéndolo como un actor que media entre el desarrollo pedagógico y los factores identitarios, culturales, que darán paso al cumplimiento de su misión dentro del aula; sugiriendo una serie de adecuaciones que debe de desarrollar en lo profesional y disciplinar.

De ese modo, es de gran importancia hacer el análisis y estudio de la formación inicial docente y las estrategias de trabajo colaborativo en la Universidad de Tarapacá en contexto de frontera. Dado que la práctica pedagógica son espacios que los y las docentes de formación inicial se vinculan con el área de enseñanza. Resulta relevante ahondar el trabajo colaborativo desde la óptica de una geolocalización determinada, así como, también la forma de trabajo colaborativo entre los propios docentes. Es en este contexto de educación fronteriza, se precisa analizar el potencial que presenta dicha universidad sobre el desarrollo académico tanto de sus docentes como de los y las estudiantes que se

encuentran en formación inicial, donde se fomente la conformación de estrategias colaborativas entre docentes y en el aula.

## 1.9. Modelo Pedagógico de la Universidad

En el año 2017, el Ministerio de Educación Pública (2017) establece a través del Decreto exento N° 00.149, un modelo pedagógico que expresa los principios y lineamientos orientadores de la práctica docente, constituyendo el puente entre los planteamientos institucionales del Modelo Educativo Institucional (MEI) y la práctica docente en el aula, aportando lineamientos y acciones formativas para cada carrera de manera genérica, para luego especificar a través de cada facultad, las modalidades organizativas, metodologías docentes, estrategias y modalidades de evaluación pertinentes para cada ámbito disciplinar, tal como se expresa en la figura 6.

**Figura 6.**

*Modelo Educativo Institucional y Prácticas Docentes.*



*Nota:* La figura muestra el Modelo Educativo Institucional y Prácticas Docentes de la Universidad de Tarapacá. Tomada de UTA (2019).

De acuerdo a la figura expuesta, se puede observar la articulación de los perfiles de ingreso y de egreso de la universidad, así como los mecanismos existentes para la revisión periódica, lo que permite inferir, que el modelo de formación educativa está en constante revisión.

## **1.10. Principios formativos**

En principios formativos, el estudiante es el centro del quehacer docente. Esta declaración de principios se encuentra descrita en el Decreto Exento N° 00.149 del MEP (2017, p. 9); la formación de personas como profesionales integrales, debe estar orientada a contribuir de manera efectiva al desarrollo social, cultural, económico, científico y tecnológico de la sociedad.

Por lo tanto, en las actividades formativas no solo consideran los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino también otros elementos destinados a contribuir al desarrollo de personas integrales y que se inserten de manera productiva y positiva en la sociedad. Además, se debe materializar el sello regionalista, bicultural y cultural en los futuros profesionales que egresen de la casa de estudios.

### **1.10.1. Concepciones de aprendizaje y enseñanza**

Es importante tener en consideración la concepción de aprendizaje que tiene la Universidad de Tarapacá, en su modelo pedagógico, concepción que es descrita en los siguientes términos por el MEP (2017). Un proceso social complejo de construcción activa que, para ser efectivo, debe contar con propósitos formativos claros y explícitos para sus estudiantes. Estas intenciones son explicitadas en los resultados de aprendizaje de cada asignatura y, de manera más global, en los perfiles de egreso de cada una de las carreras donde se comprometen competencias (MEP, 2017, p.7).

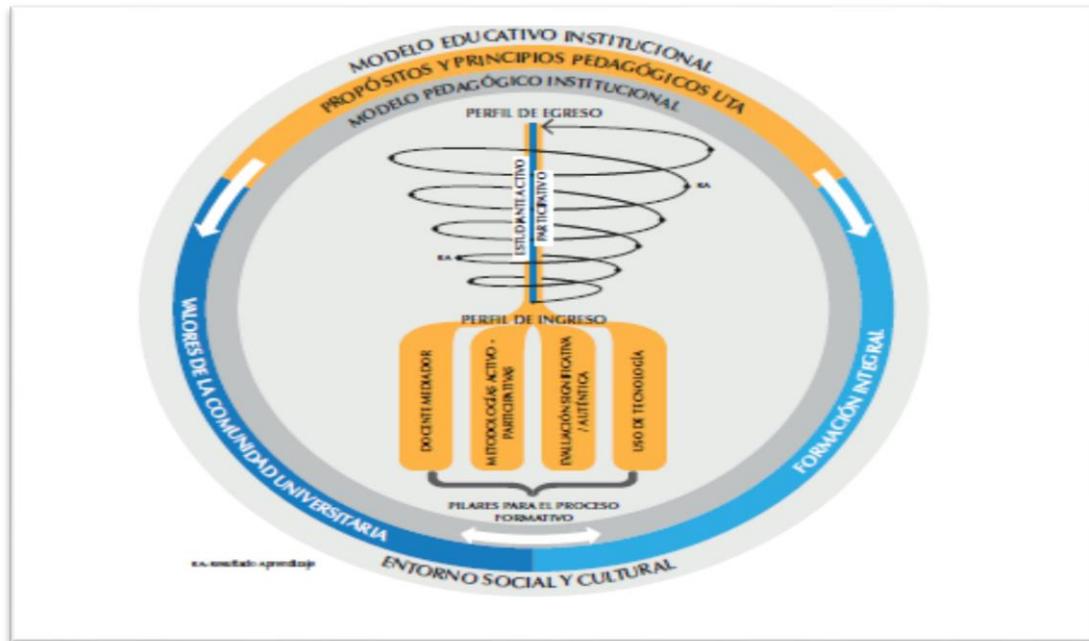
Es decir, los y las docentes planifican los aprendizajes incorporando elementos de innovación y situando al estudiante como protagonista de su formación y aprendizaje, es decir, como sujeto y objeto de dicho proceso. Las metodologías son de naturaleza activo-participativas, considerándose una evaluación auténtica como parte propia del proceso enseñanza-aprendizaje.

A su vez, el modelo pedagógico se sustenta en los pilares del proceso formativo contemplados por la universidad: (a) el docente como mediador de aprendizajes, las

metodologías activo-participativas, las tecnologías para la información, comunicación y aprendizaje; y (b) la evaluación auténtica. Estos se visualizan en la siguiente Figura:

**Figura 7.**

*Proceso Enseñanza-Aprendizaje*



*Nota:* La figura muestra el proceso enseñanza-aprendizaje declarado en el Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá. Tomada de UTA (2019)

### 1.10.2. Proceso enseñanza – aprendizaje

El Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá incorpora las dimensiones cognitivas, sociales, procedimentales y éticas que permiten a los egresados de esta institución de educación superior responder con éxito a los requerimientos inmediatos y futuros de la sociedad. Así, a través del proceso formativo, los aprendizajes se logran mediante aprendizajes activos, en los cuales el docente promueve habilidades en contextos colaborativos, donde la autogestión, el desarrollo del pensamiento y las competencias metacognitivas, favorecen la retroalimentación permanente de los logros alcanzados, al tiempo de aportar una cultura educativa centrada en la calidad y gestión de la información.

De esta manera los y las estudiantes adquieren valores, actitudes, conocimientos y habilidades en contextos colaborativos, bajo las estrategias activas implementadas por los y las docentes; mientras que, de los académicos, por su parte, se espera que un rol protagónico, y como agente innovador a través de metodologías activas.

### **1.10.3. Métodos de enseñanza- aprendizaje**

El interés central del proceso de formación universitaria se encuentra en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Por ello, el modelo pedagógico establece como uno de los pilares del proceso formativo la aplicación de metodologías activo-participativas por parte de los y las docentes de la universidad, las cuales fomentan la acción e interacción, incrementando sus capacidades para promover el desarrollo integral de los aprendizajes, al tiempo de activar una serie de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en situaciones y contextos determinados de actuación.

En este sentido, para promover el desarrollo de un aprendizaje de calidad, la universidad plantea a sus docentes la organización para la selección e implementación apropiada de los métodos que se emplearán en la ejecución de la modalidad organizativa. Los diversos métodos de enseñanza que se utilizan consecuentemente, deben seleccionarse y diseñarse en función del nivel de avance de las áreas disciplinarias y de especialidad, siendo necesario resguardar la coherencia interna de las metodologías de aprendizaje con las de la evaluación correspondiente.

En este contexto, las principales metodologías que este modelo educativo propicia en la universidad son: Lección magistral, estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje colaborativo, contrato de aprendizaje. De este modo, se cuenta con metodologías activas centradas en el aprendizaje, en las cuales los y las estudiantes tienen un rol activo y central para mostrar sus competencias en términos de habilidades y conocimientos.

Por otra parte, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) Como parte del proceso de aprendizaje es un eje central y transversal en la formación de los y las estudiantes. Por otro lado, la evaluación de los sistemas de evaluación según el modelo

educativo está definido a través de la concepción de la evaluación como parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

### **1.11. Rol y perfil del (la) docente universitario (a)**

Desde la perspectiva de Chernenko (2020), el modelo pedagógico tiene como propósito fundamental la formación integral de los y las estudiantes, considerando su desarrollo no sólo en una disciplina determinada, sino también como agentes de cambio social. En consecuencia, los académicos de la institución de educación superior deben cumplir con el rol de formador integral, asumiendo su responsabilidad en el desarrollo integral de los y las estudiantes y en sus resultados académicos, generando actividades que promueven el aprender en forma colaborativa y la reflexión permanente acerca de su proceso formativo.

Asimismo, Simões et al. (2019) explica que los académicos (as) que prestan servicios en la universidad y que desarrollan su labor en la formación pedagógica, se adhieren al modelo pedagógico y sus metodologías; a través de la creación de programas correspondientes a las asignaturas, con posibilidad de acceder a perfeccionamientos internos. De este modo, la responsabilidad asociada a la formación superior considera la profesionalización del rol docente mediante el perfeccionamiento y la capacitación permanente en los diversos aspectos de la pedagogía y andragogía universitaria.

Así, los académicos (as) de la Universidad de Tarapacá se caracterizan por:

- a) Poseer formación académica de alto nivel y experiencia profesional calificada.
- b) Demostrar un alto compromiso con el propósito, la misión y el desarrollo de la Institución y sustentar los valores que nuestra Universidad ha declarado.
- c) Manifestar actitudes colaborativas e inclusivas y habilidades pedagógicas congruentes con una docencia de nivel superior.
- d) Capacitarse periódicamente en los diversos aspectos de la pedagogía universitaria, actualizando su práctica profesional científica para favorecer los procesos educativos.
- e) Cumplir responsablemente con altos estándares de calidad su función de formador integral.

A su vez, la Universidad de Tarapacá concibe al docente o académico en el rol de mediador del proceso educativo, cumpliendo labores de motivación y monitoreo activo de las situaciones e interacciones de aprendizaje, teniendo a este respecto, que entre las acciones más relevantes que los académicos deben tener en consideración al desarrollar su práctica profesional, se encuentran:

- Planificar y organizar su docencia de acuerdo con la incorporación de prácticas propias de la pedagogía universitaria y respondiendo a los estándares definidos por el proceso de innovación curricular, en curso en la Institución.
- Organizar y desarrollar procesos de orientación y tutoría, utilizando diferentes modalidades para promover procesos colectivos e individuales de apoyo.
- Buscar la calidad y excelencia, valorando los resultados del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, involucrándose en los procesos institucionales y comprometiéndose con la mejora continua.
- Actualizar permanentemente los conocimientos disciplinares y de la docencia en educación superior, de acuerdo con las tendencias universitarias e institucionales, e informar la práctica docente con opinión sobre la realidad contextual y social.
- Incorporar los avances y resultados de la investigación científica (docente y disciplinar), fortaleciendo de esta manera el proceso formativo.
- Trabajar en equipos docentes, planteando colectivamente procesos de mejora y compartiendo buenas prácticas.

Sobre este último punto, se entiende que la universidad debe propiciar entre los académicos el trabajo colaborativo, involucrando prácticas de gestión organizacional que propicien en una primera instancia, espacios y tiempos compartidos entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, de modo que puedan compartir buenas prácticas y con ello, establecer elementos de optimización. A su vez, se debe establecer como ya se ha mencionado anteriormente perfeccionamiento continuo en temáticas de trabajo colaborativo.

## **1.12. Perfil de egreso de la Licenciatura en Educación**

El perfil de egreso, de acuerdo con Espinoza (2020), es la visión o proyección del profesional que una institución educativa quiere desarrollar. Por lo tanto, su definición y alcances son fundamentales para poder lograrlo de manera efectiva. De este modo, antes de poder describir el perfil de egreso y las competencias de los profesores formados en la universidad, es importante detallar brevemente el perfil de egreso del estudiante.

En ese sentido, el modelo educativo de la Universidad de Tarapacá establece el compromiso institucional con la formación de profesionales cualificados, competentes y autónomos, que, junto a su desempeño laboral, integren las dimensiones de formación humana y formación disciplinar, destinadas a contribuir con la satisfacción de necesidades, intereses y expectativas de la sociedad.

Por otra parte, Piñel (2019) señala que el éxito de la tarea formativa se refleja en la expresión de conductas profesionales ajustadas a los perfiles de egreso de cada una de las carreras y programas que imparte la universidad en el desarrollo de sus propósitos educativos. Junto con estas habilidades y conocimientos disciplinarios se espera, además, que los egresados desarrollen como parte de su formación, valores humanísticos y ciudadanos, particularmente el respeto por los demás, la valoración e integración intercultural y el compromiso con el desarrollo de la sociedad, exhibiendo igualmente, un conjunto de competencias transversales que los identificarán como miembros egresados de la institución.

En relación al perfil de egreso del licenciado en educación es importante considerar que el egresado de pedagogía, deberá asumir la formación continua durante su vida profesional, tal como lo sostiene Escudero (2018) para quien; los formadores no deben transmitir la noción que se está preparado para todo, ni los nuevos profesores deben creer que lo están, aun cuando tengan conocimientos más actualizados que los de los colegas con los que estén trabajando.

De esta forma, el Licenciado en Educación, formado en la Universidad de Tarapacá es como se indica en su Plan de Estudios de la Universidad (2017, pp. 8,9); un profesional

que posee sólidos conocimientos que le permiten promover aprendizajes profundos, la motivación, la comprensión, la meta cognición y el deseo de seguir aprendiendo para generar formación humana integral. El accionar de este graduado está orientado a desarrollar sus competencias neurodidácticas para gestionar, en sus estudiantes, experiencias significativas y desafiantes de aprendizaje, que eleven los niveles de razonamiento y mejoren la comprensión de los contenidos. Aplica metodologías innovadoras basadas en los avances neurocientíficos y sistematiza su acción pedagógica a través de la investigación acción.

De la exposición realizada acerca del perfil de egreso del Licenciado en Educación pueden destacarse, que el profesional de la educación debe desenvolverse en ambientes colaborativos con diversos agentes, manteniéndose actualizado en las metodologías activas y en el ámbito investigativo. Sin embargo, no hace referencia explícita al contexto fronterizo y cultural dentro de su declaración del perfil.

### **1.13. Competencias transversales del Modelo Educativo Institucional**

Teniendo en cuenta la relevancia de las competencias formadoras de cada carrera, el Modelo Educativo Institucional, Martínez y González (2019), indica que debe considerar igualmente, las competencias transversales genéricas y profesionales que deben desarrollarse a la par de otras específicas. Esto responde a la necesidad de formar profesionales de la educación integrales, con capacidad para adaptarse y desenvolverse de manera óptima en la sociedad actual. De este modo, las competencias transversales profesionales del modelo educativo están declaradas en todos los perfiles de egreso, considerando el área de gestión y desarrollo curricular mediante, teniendo a este respecto, que la Universidad de Tarapacá, cuenta con una matriz con las competencias del modelo con sus respectivos niveles de logro e indicadores, que permite el seguimiento y monitoreo de las competencias a lo largo del proceso formativo. (Ver Tabla 18).

**Tabla 18.**

*Competencias transversales del Modelo Educativo Institucional.*

<b>Ámbito</b>	<b>Definición</b>	<b>Competencia</b>
<b>Competencias comunicativas</b>	Hacer adecuado uso de la lengua castellana para comunicarse efectivamente, de manera oral o escrita, en situaciones comunicativas de carácter formal y manifestar sentimientos, actitudes, expectativas, deseos, opiniones o derechos de manera oportuna y adecuada a la situación, respetando a los demás.	Buen manejo de la lengua castellana
		Habilidades sociales
<b>Orientación a la excelencia y mejoramiento continuo</b>	Capacidad para transferir el conocimiento y la experiencia, de modo que pueda ser utilizado como un recurso por otros.	Gestión del conocimiento y de la información basado en TICS
	Capacidad de investigar, analizar y utilizar información adecuada para el desarrollo laboral y profesional.	
	Capacidad para identificar problemas y oportunidades personales y del entorno, generar ideas y definir los escenarios adecuados para convertirlos en realidad a través del proceso de creación.	Autogestión e innovación
<b>Compromiso con la sociedad</b>	Mantener una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad.	Orientación a la calidad
	Anticiparse, reconocer y satisfacer oportuna y efectivamente las expectativas y requerimientos de la comunidad científica, social o profesional donde se inserta.	compromiso social
	Capacidad de relacionarse con valores y principios fundamentales hacia la sociedad	

*Nota.* La tabla muestra las Competencias transversales declaradas en el Modelo Educativo Institucional de la Universidad de Tarapacá. Tomada de UTA (2019).

### **1.14. La formación inicial docente en la Universidad de Tarapacá**

El sustento teórico que se utiliza en el modelo de formación docente fue planteado en el Convenio de Desempeño FIP UTA1309, sin perjuicio de lo contenido en dicho modelo teórico, no oficializado, estableciéndose como instancia del trabajo colaborativo como fundamento para la práctica como base de la enseñanza; aspecto argumentado Chan et al. (2019) quienes pusieron de relieve que la enseñanza, lejos de ser una actividad técnica, se encuentra regida por un tipo de conocimiento vinculado a la acción, es decir, a la práctica.

En este sentido, investigaciones desarrolladas en el campo de la formación pedagógica, han puesto énfasis como lo indican Brunet y Bocker (2017), en este componente de la formación profesional con base en la valorización de la práctica como campo de aprendizaje principal. Sin embargo, según Ibáñez y Soria (2017) se mantiene una brecha

entre la teoría y la práctica, que fragmenta el diálogo entre las áreas de conocimiento que concurren en la formación académica, evidenciando programas separados en componentes independientes, sin considerar, que esta noción mecanicista, conflictúan la interrelación de los elementos que componen el complejo ambiente del aula.

Ruffinelli et al. (2019), menciona que actualmente, las experiencias exitosas en la formación de profesores consideran cada vez más, que la clave se encuentra en el desarrollo de programas centrados en la práctica, sin que esto en modo alguno, signifique un incremento del número de horas que el practicante debe permanecer en la universidad, por cuanto la vinculación entre teoría y práctica se realiza también con actividades que no necesariamente asocian directamente la inserción del futuro profesor en la escuela y el aula, lo que ocurre especialmente en las prácticas tempranas.

La Universidad de Tarapacá posee en la actualidad 10 carreras de pedagogías. Es por ello, que mantiene un compromiso social en la formación de profesionales capaces de insertarse con éxito en el mercado laboral y contribuir al desarrollo personal, familiar y social, siendo esencial para formar a docentes para las regiones de Arica y Parinacota (XV) y Tarapacá, la cual necesita sistemas de educación continua, con las cualificaciones que esta necesita para llevar a cabo una buena gestión territorial pertinente para el desarrollo regional.

Así, considerando la misión de la Universidad de Tarapacá, esta se focaliza en la docencia de pregrado orientada a la formación de profesionales, promoviendo la educación continua y la movilidad social. Conjuntamente desarrolla investigación científica en aquellas áreas en las cuales posee ventajas competitivas significativas, además de establecer y mantener una vinculación con el medio y contribuir al desarrollo regional.

Contextualizando los desafíos que la actual sociedad demanda, la Universidad de Tarapacá, ha construido su modelo educativo orientado hacia los procesos formativos que la institución desarrolla. En este sentido, la casa de estudios inicia el proceso de innovación curricular oficializado a través del Decreto Exento N°653/2012, referido a incorporar formulario de presentación de planes de estudio por competencias en carreras que otorgan título profesional o título profesional y grado de licenciado. Continuamente se incorporó la

Resolución Exenta N°241/2013, que establece que las carreras vigentes de pregrado deben realizar la revisión, adecuación y actualización de planes y programas de estudio.

Conjuntamente, la institución promueve mediante Resolución Exenta N°353/2013, la creación del Sistema de Créditos Transferibles, que modificó la asignación de dedicación de tiempo, estipulado en horas pedagógicas contempladas en los planes de estudio de las carreras de pre y post grado, todo lo anteriormente señalado se oficializó, gracias a la creación del modelo educativo con el cual se dio paso al rediseño curricular de las carreras de pedagogías.

Asimismo, con la creación del modelo pedagógico UTA, se inicia el proceso de revisión, adecuación y actualización curricular, según Resolución Exenta VRA.N°0.241/2013, con el firme propósito de adecuar el plan de estudio y responder a los requerimientos de calidad de la etapa formativa de los y las estudiantes, logrando la acreditación de la carrera, según los nuevos lineamientos de la formación inicial de profesores, CD FIP UTA1309.

Todo lo anteriormente planteando conlleva a dar respuesta a la preocupación latente por la formación inicial docente en Chile, y el creciente interés en cuanto al protagonismo de las experiencias prácticas basada en espacios contextualizados a cada realidad, aunque la documentación a nivel nacional e internacional es aun escasa en torno a este tema. Por ende, cada institución universitaria en términos generales, se encuentra con una gran diversidad y cantidad de características asociadas a las prácticas que ofrece cada carrera de pedagogía. Sin embargo, en el caso de la UTA, la última innovación curricular, direccionada desde el Convenio de Desempeño Uta 1501, al que se suma MECESUP UTA 1101, plasma su quehacer en que la práctica se debe concentrar como eje del currículo innovador, dándole énfasis al aprender haciendo.

Conjuntamente, estas innovaciones han surgido como necesidad en torno a la formación docente en Chile, impulsado diferentes acciones desde la política pública como los convenios de desempeño (CD FIP UTA1309), que dieron paso al convenio marco de diagnóstico FID UTA1656 y, actualmente al Plan de Implementación Vinculación, Fortalecimiento Académico e Investigación, que no es más, que un enfoque en red nacional en la FID, UTA1756, que requiere unificar criterios sobre la innovación curricular implementada en las carreras de pedagogías.

Igualmente, el aseguramiento de la calidad de la formación de los futuros académicos de la Universidad de Tarapacá requiere un plan de formación sustentable que permita la adquisición de las capacidades, destrezas y habilidades que permitan el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para ser un futuro docente. Al mismo tiempo, dado que todas las pedagogías han concluido su proceso de rediseño curricular y, ya se encuentran en etapa de implementación, se plantea la evaluación de dicho proceso, a la luz de la vinculación con la comunidad escolar y las investigaciones pedagógicas desarrolladas en la institución.

En este sentido, Popova et al. (2018) argumentan que las prácticas pedagógicas se han visualizado en las últimas décadas como el eje central de la formación inicial docente, siendo el espacio donde se adquieren, concretan y demuestran los aprendizajes adquiridos que forman parte de la formación profesional. Por ello, su gestión y articulación deben operar de forma clara y cohesionada para no transformarse en un espacio de tensión, perfilándose en una variable muy especial al momento de implementar en el currículo formador de las carreras de pedagogías.

Es así que, dan cuenta de los elementos señalados, en cuanto a las ventajas y desventajas de su construcción, implementación y seguimiento en la formación inicial docente de la Universidad de Tarapacá, buscando como fin último la propuesta de un rediseño curricular y estandarización de los procesos de prácticas formativas de los y las estudiantes, enfatizando la identidad profesional de un futuro docente en la zona norte de Chile.

#### **1.14.1. Estructura curricular del modelo de formación inicial de profesores**

El modelo de formación inicial de profesores de la UTA (2017), presenta la siguiente estructura curricular:

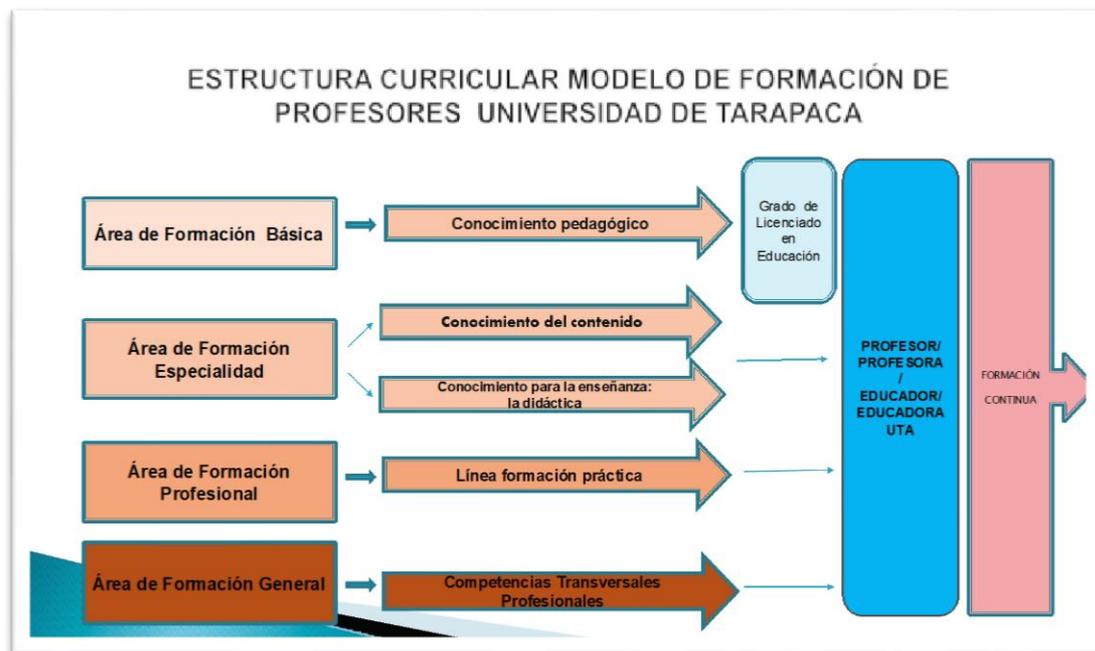
- **Área básica:** común a las 10 carreras de pedagogía, asociada al conocimiento pedagógico de todos los académicos.
- **Área de especialidad:** para cada una de las carreras de pedagogía, subdivididas en dos ámbitos de igual importancia: (a) Línea del conocimiento del contenido

(historia y geografía, ciencias naturales, ciencias de la actividad física, lenguaje, lengua extranjera, matemáticas); y (b) Línea del conocimiento para la enseñanza: la didáctica específica.

- **Área de formación profesional:** abarca las prácticas docentes.
- **Área de formación general:** atiende las competencias transversales profesionales – valores y principios del Modelo Educativo.

**Figura 8.**

*Estructura Curricular Modelo de Formación Docente.*



*Nota:* La figura muestra la estructura curricular del Modelo de formación docente de la Universidad de Tarapacá. Extraída de UTA (2019).

Por otra parte, el plan de estudio debe considerar:

### **Área de Formación Básica**

- Corresponde a las trece asignaturas de la licenciatura en Educación, las cuales deben ser unidas tempranamente, que favorezcan a la formación continua.

- Se debe contemplar una evaluación para la obtención del grado de Licenciado en Educación.
- Concentrar electivos de formación profesional con una línea que favorezca la formación continua. La universidad debe asegurar la formación continua a través de programas de diplomados, pos títulos y postgrados,
- Psicología: Una o más (Psicología evolutiva, educativa y del aprendizaje).

### **Área Formación de Especialidad**

- La didáctica de la especialidad: Mínimo dos asignaturas.
- Incorporar electivos de la especialidad con una línea que favorezca la formación continua. La universidad debe asegurar la formación continua a través de programas de diplomados, pos títulos y postgrados.

### **Área de Formación Profesional**

- Prácticas docentes: un mínimo de cuatro, y cuyo inicio no exceda del IV Semestre.
- Evaluaciones de medio término: Se sugiere que se articule con las prácticas progresivas, y en concordancia con los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas por los y las estudiantes en las respectivas asignaturas
- La actividad de titulación ligada al ámbito pedagógico.
- Incorporar electivos profesionales con una línea que favorezca a la formación continua.

### **Área de Formación General**

- Compromiso con la interculturalidad: se debe manifestar en el plan formativo, porque forma parte de los principios y valores de inclusión, respeto y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad”, (UTA, 2011, p. 2).

Esto se debe cristalizar tanto en asignaturas de formación general y básica, como también establecer como propósito central en el plan de estudio, enfatizando una línea intercultural e inclusiva.

Asimismo, la interculturalidad en materia de la formación de profesionales de la docencia a la que se alude, se sustenta en la investigación realizada por académicos de la misma universidad, como indica Sánchez et al. (2018) lo siguiente; el caso de los futuros profesionales de la educación, formados en la Universidad de Tarapacá, deben desarrollar su práctica profesional en ese contexto educativo que se caracteriza por la diversidad cultural. Es decir, en situaciones en donde deben atender procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas que presentan estudiantes de las minorías étnicas locales unida a los hijos de migrantes. Frente a ello la formación inicial docente, al interior de esta casa de estudios, fomenta el desarrollo de habilidades y competencias de inclusión e interculturalidad en sus futuros pedagogos.

Agregan a este respecto Sánchez et al. (2018), que esta interculturalidad en la formación de la educación, se basa en el conocimiento de la historia e identidad cultural a nivel local, en articulación con lo global. Por ello, puede afirmarse que necesariamente, los procesos de educar y formar en el contexto de la multiculturalidad deben considerar elementos interculturales, puesto que el factor social y cultural lo amerita, tal como lo revelan los resultados obtenidos en la investigación desarrollada por los citados autores en el año 2014, donde los y las estudiantes de pedagogía en proceso de prácticas pedagógicas y que, a su vez, se evaluaron a sí mismos, arrojó que solo el 4,8%, contrastando con el 48% que precisó estar; medianamente Capacitado, sumado a un 12,8% , que afirmó no encontrarse capacitados, confirmándose la situación pluricultural de las aulas de las universidades en contexto de frontera.

A continuación, y de acuerdo a lo descrito durante este apartado, se presenta el Modelo de Formación Inicial Docente de la Universidad de Tarapacá.

**Figura 9.**

*Modelos de Formación Inicial Docente UTA.*



*Nota.* La figura muestra el modelo de formación docente que posee las carreras de pedagogías de la Universidad de Tarapacá. Tomada de UTA (2019).

### 1.15. Estructura curricular de prácticas pedagógicas

Según Capetillo y Gairín (2020), la Universidad de Tarapacá se encuentra en un proceso de diagnóstico y definiciones de la estructura de las prácticas pedagógicas y sus correspondientes asignaturas. Asimismo, esta institución de educación superior ha realizado esfuerzos para llevar a cabo un diagnóstico acertado sobre la realidad de las prácticas pedagógicas, considerando elementos asociados a la conformación curricular de las prácticas pedagógicas con cuatro ejes para el análisis del proceso de formación que realizan las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades y la Facultad de Ciencias.

En este sentido, para Pérez (2018), los cuatro ejes a los que se ha hecho referencia son: (a) ubicación del proceso de práctica pedagógica; (b) análisis de los códigos de cada carrera; (c) observaciones sobre el nombre de la asignatura de prácticas pedagógicas iniciales, intermedias y finales; y (d) la descripción de las horas asignadas y la distribución de estas en el proceso de práctica. Las prácticas pedagógicas se ubican a lo largo del plan de estudio, tal como se detalla en la tabla 19:

**Tabla 19.***Ubicación de las prácticas pedagógicas X Semestre*

<b>CARRERAS DE 10 SEMESTRES</b>	<b>Práctica I</b>	<b>Práctica II</b>	<b>Práctica III</b>	<b>Práctica IV</b>	<b>Práctica V</b>
Pedagogía en Física y Matemática	III semestre	VI semestre	VIII semestre	X semestre	-----
Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales	III semestre	VI semestre	IX semestre	X semestre	-----
Pedagogía en Inglés	IV semestre	VI semestre	IX semestre	X semestre	-----
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	III semestre	VI semestre	VIII semestre	X semestre	-----
Educación Física	III semestre	V semestre	IX semestre	X semestre	-----
Pedagogía en Educación Diferencial	IV semestre	V semestre	IX semestre	X semestre	-----
Pedagogía en Castellano y Comunicación	IV semestre	VIII semestre	X semestre	-----	-----
Pedagógica en Matemática	III semestre	VI semestre	VIII semestre	IX semestre	X semestre

*Nota.* La tabla muestra la ubicación de las prácticas pedagógicas con duración de 10 semestres. Tomada de. UTA (2019).

Según la información proporcionada, en la actualidad existen cuatro prácticas pedagógicas en las carreras con ocho semestres de duración, sin embargo, su ubicación semestral difiere según la carrera.

**Tabla 20.***Ubicación de las prácticas Carreras VIII Semestres*

<b>CARRERAS DE 8 SEMESTRES</b>	<b>Práctica I</b>	<b>Práctica II</b>	<b>Práctica III</b>	<b>Práctica IV</b>
Educación Parvularia	II semestre	V semestre	VII semestre	VIII semestre
Pedagogía en Educación Básica	II semestre	IV semestre	VI semestre	VIII semestre

*Nota.* La tabla muestra la ubicación de las prácticas pedagógicas con duración de 8semestres. Tomada de. UTA (2019).

En relación a las carreras de ocho semestres, también se contemplan cuatro prácticas, sin que se visualice la misma ubicación semestral por carrera, como se visualiza en la tabla 21:

**Tabla 21.***Nombres y ubicación de prácticas carreras X semestres.*

<b>CARRERAS DE 10 SEMESTRES</b>	<b>Práctica I</b>	<b>Práctica II</b>	<b>Práctica III</b>	<b>Práctica IV</b>	<b>Práctica V</b>
Pedagogía en Física y Matemática	Práctica I Observación e Integración	Práctica II Tutoría en Aula	Práctica III Apoyo a la Docencia	Práctica Profesional en Física Práctica profesional en Matemática	-----
Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales	Práctica I o Inicial	Práctica II o Intermedia	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II	-----

Pedagogía en Inglés	Práctica I Observación	Práctica II Apoyo a la Docencia	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II	-----
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Práctica Profesional de Apoyo a la docencia I	Práctica Profesional de Apoyo a la docencia II	Práctica Profesional de Apoyo a la docencia III	Práctica Profesional	-----
Educación Física	Práctica I Observación e Integración (Pre-básica y Básica)	Práctica II Tutoría de Aula. (Educación Media)	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II	-----

*Nota.* La tabla muestra la ubicación de las prácticas pedagógicas de carreras de 10 semestres. Tomada de UTA (2019).

**Tabla 22.**

*Nombres y ubicación de prácticas carreras X semestres (1)*

CARRERAS DE 10 SEMESTRES		Práctica I	Práctica II	Práctica III	Práctica IV	Práctica V
Pedagogía en Educación Diferencial	en	Práctica I	Práctica II	Práctica III Etapa Infanto Juvenil	Práctica Profesional	-----
Pedagogía Castellano y Comunicación	en y	Práctica I (Apoyo a la Docencia)	Práctica II (Tutoría Aula)	Práctica Profesional	-----	-----
Pedagogía Matemática	en	Práctica I	Práctica II	Práctica III	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II

*Nota.* Tabla de prácticas de carreras de 10 semestres Tomada. UTA (2019).

**Tabla 23.**

*Nombres y ubicación de prácticas pedagógicas carreras VIII semestres (2)*

Carreras de 8 semestres		Práctica I	Práctica II	Práctica III	Práctica IV
Educación Parvularia		<b>Práctica Inicial</b>	<b>Práctica de Primer Ciclo</b>	<b>Práctica de Segundo Ciclo</b>	<b>Práctica Profesional</b>
Pedagogía en Educación Básica	en	Práctica Inicial (Observación e Integración Disciplinar)	Práctica de Tutoría en Aula	Práctica profesional I (1° a 4° Básico y Jefatura de Curso)	Práctica profesional II (5° y 6° Básico y Jefatura de Curso)

*Nota.* Tabla de prácticas de carreras de 10 semestres. Tomada de UTA (2019).

De acuerdo a los nombres de cada carrera pedagógica, se puede describir lo siguiente (UTA, 2019):

- Existen diferencias de nombres según la carrera.

- De acuerdo a la definición del nombre de la asignatura, las prácticas pedagógicas de Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, Pedagogía en inglés, Profesor de Educación Física, Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Educación Básica, consideran anualmente el ejercicio de Práctica Profesional I y II.
- Finalmente, las prácticas iniciales e intermedias los siguientes conceptos en el nombre de la asignatura: Observación, Apoyo a la docencia y Tutoría de aula.

### **1.15.1. Programa de Asignaturas de Prácticas Pedagógicas**

El programa de asignatura, como señalan Thomas et al. (2017), es un instrumento de trabajo que organiza el proceso enseñanza - aprendizaje que desea lograr el docente con los y las estudiantes. Este programa se vincula con los planes de estudios y los principios formadores del modelo educativo, detallándose las competencias que deben desarrollar en las asignaturas, al tiempo de asociar el perfil de egreso con el plan de estudio.

Por otro lado, de acuerdo con el Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá, los programas académicos deben responder a la perspectiva formativa que se centra en el estudiante, quien asume gran parte de la responsabilidad de su proceso de formación a través de un trabajo autónomo que lo desafía a investigar su realidad, resolviendo problemas y tomando decisiones. Según UTA (2019) de manera práctica, la elaboración de un syllabus se basa en la información señalada en las fichas de programa de estudio, allí se establecen entre otros elementos la descripción de la asignatura, los estándares que se deben desarrollar, los resultados de aprendizajes, las competencias y sub competencias a desarrollar por lo estudiantes y a partir de aquello, el docente organiza los medios, recursos, didáctica y evaluación que tendrá la asignatura.

Por su parte, el sistema universitario chileno presenta más de doscientos años de experiencia; los cuales, según Zúñiga et al. (2020), han proporcionado una diversidad de Universidades a lo largo del país, y atendiendo a lo extenso del territorio chileno, posee características geográficas heterogéneas que permiten entre otras cosas, que algunas universidades presenten un sello regionalista, estatal y en el caso de la Universidad de Tarapacá una impronta de Contexto de Frontera.

## **1.16. A modo de conclusión**

El sistema universitario chileno presenta más de doscientos años de experiencia; los cuales han proporcionado una diversidad de Universidades a lo largo del país. Considerando lo extenso del territorio chileno, lo cual otorga características geográficas heterogéneas, lo cual permite entre otras cosas que algunas universidades presenten un sello regionalista, estatal y en el caso de la Universidad de Tarapacá una impronta de Contexto de Frontera.

Bajo este contexto anteriormente analizado la Universidad de Tarapacá presenta el sello de ser una Universidad Estatal, Regionalista y con un contexto cultural andino y bajo el contexto de frontera. Estos sellos son plasmados tanto en la Misión y Visión, y desde el punto de vista educativo se materializa bajo un modelo pedagógico definido bajo el constructo del constructivismo, donde se establecen claramente los lineamientos didácticos, las concepciones de aprendizaje, las metodologías y los roles tanto de docentes como los y las estudiantes. Siendo estos últimos el eje central de la formación universitaria. En relación a la formación docente inicial, es interesante recordar que la Universidad de Tarapacá presenta una gran cantidad de carreras de pedagogías y de procesos de prácticas.

De este modo existe una preocupación latente por la formación inicial docente en Chile, y el creciente interés en cuanto al protagonismo de las experiencias prácticas basada en espacios contextualizados a cada realidad, aunque la documentación a nivel nacional e internacional es escasa en torno a este tema. Por ende, cada institución universitaria en términos generales, se encuentra con una gran diversidad y cantidad en las características de las prácticas que ofrece cada carrera de pedagogía, sin embargo, en el caso de la UTA, la última innovación curricular, direccionada desde el Convenio de Desempeño Uta 1501, el que se suma al MECESUP UTA 1101 plasma su quehacer en que la práctica se debe concentrar como eje del currículo innovador, dándole énfasis al aprender haciendo. De esta forma, la Casa de Estudios en un mundo globalizado debe materializar tanto en los procesos formativos y de formación docente con su compromiso con la calidad educativa a través de su sello regionalista, estatal y fronterizo.

## **II.MARCO TÉORICO**

## **CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE**

### **2.1. La Educación superior: Orígenes y evolución histórica**

Al considerar los alcances de la formación docente y su contexto, pero también sus orígenes y evolución en el tiempo. En este sentido Brubacher y Rudy (2017) señalan sus antecedentes en la historiografía durante la Edad Media y más remotamente, en el legado griego de Alejandría y Nalanda, argumentado en los registros que hablan de una gran colección de libros en la famosa biblioteca. Posteriormente, la formación universitaria se trasladó al siglo XI, concretamente a las ciudades de Salerno y Bolonia (Italia) y París (Francia), donde surgieron las primeras profesiones como medicina, derecho y teología.

Durante la modernidad como expresa Ziakun (2020), las universidades pasaron por un proceso de secularización por parte del Estado, que dio lugar a las instituciones públicas, donde las ideas ilustradas y modernistas fueron abordadas en sus claustros surgidos como espacios de conocimiento y vinculadas a las ideas del ciudadano, la libertad e igualdad, heredadas de la Revolución Francesa. Posteriormente, en tiempos de la Revolución Industrial, las universidades se focalizaron en entregar una educación vinculadas al desarrollo de las capacidades industriales y tecnológicas.

En la actualidad planetaria, contextualizada en la globalización que caracteriza el siglo XIX, Shahjahan y Edwards (2021) señalan que las universidades juegan un rol distinto en relación a las épocas anteriores. Hoy, son espacios de aprendizaje, de formación, investigación y difusión de conocimientos, que hacen vida en escenarios productos de las migraciones y del mismo proceso de globalización, que le demandan nuevas funciones para enfrentar con éxito los también nuevos desafíos.

Para Sharipov (2020), la educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. Ciertamente, la concepción de la educación superior, según Martí et al. (2018) tiene una connotación vinculada a la

responsabilidad social y a la creación de saberes. Sin embargo, a pesar de estar en la era del conocimiento, aún la formación docente debe ser depurada, redimensionando necesariamente aquellos aspectos que han quedado atrás, por no responden a las necesidades, intereses y expectativas de la sociedad mundial, ni a los modos de aprender del ser humano del siglo XXI.

Esta realidad, Vargas (2019), evidencia la necesidad de enfrentar los desafíos de la formación docente inicial desde la experiencia y la práctica, pero, sobre todo, atendiendo al conjunto de saberes que, traducidos en competencias y habilidades consolidadas para el ejercicio profesional, respondan a la necesidad de educar a las generaciones más jóvenes, favoreciendo, más allá de su adaptación a la sociedad a la cual están destinados, su inserción para representar roles transformadores de sus contextos.

### **2.1.1. La Formación docente: Concepto**

La formación ha sido y es en la actualidad, objeto de diversas conceptualizaciones y referencias teóricas. Por ello, al abordar el concepto de formación docente, se deben considerar ciertas nociones, y en ese sentido, Medina (2017) lo describe como un proceso complejo que incorpora una dimensión personal de desarrollo humano global, el cual es preciso tomar en cuenta frente a otras concepciones eminentemente técnicas.

Por otro lado, desde la concepción formal del término, Cabezas et al. (2020), describen este proceso como un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y buscado, realizado a través de medios que son ofrecidos o que el mismo sujeto busca, por lo que posee un componente individual, en donde existen medios que el mismo individuo debe buscar y conseguir.

Otra definición del concepto de formación docente, con una connotación distinta la aportan Duk et al. (2019), quien vincula este proceso al rol que el docente desempeña en la sociedad y en la cultura, identificando al menos, cuatro enfoques derivados, a saber:

- Paradigma conductista: concibe la formación como entrenamiento y repetición.
- Paradigma tradicional de oficio: asume al docente como una persona que domina la técnica y el arte de educar.
- Paradigma personalista o humanista: hace énfasis en la persona y en la calidad humana del docente.
- Paradigma indagador, reflexivo o crítico: la formación se realiza desde una óptica de investigación y reflexión sobre su práctica, lo cual implica formar docentes reflexivos acerca de su propia práctica y con pensamiento crítico.

En relación a las dos primeras concepciones, es decir, los paradigmas conductista y tradicional de oficio, Ledezma (2017) señala que la formación tiene un rol más bien instrumental y técnico. En los dos modelos posteriores: paradigmas humanista y reflexivo/crítico, se concibe la formación del docente como persona y con carácter reflexivo, como un agente social.

De este modo, según Peralvo et al. (2018), se evidencia en todos estos paradigmas, el papel clave del docente en la sociedad, por cuanto de una u otra forma, le asumen como un agente de cambio, con el desempeño de un rol preponderante en los espacios educativos formativos en un proceso continuo, no limitado al ámbito de la formación universitaria, sino a las experiencias de una educación para toda la vida. Un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En esa trayectoria, la etapa de formación inicial de grado universitario tiene especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente.

### **2.1.2. La Formación docente en la actualidad: Desafíos**

El siglo XXI, inauguró una nueva era caracterizada los avances en materia de ciencias y tecnológica, de cambios continuos y por un mundo cada vez más complejo, crecientemente diverso e interconectado. En este nuevo contexto, la educación debe ser concebida como indican Hargreaves y Fullan (2014) en base a paradigmas que no solo satisfagan las actuales demandas de los y las estudiantes, sino que oriente las conductas institucionales para anticipar y resolver las demandas emergentes, haciendo de las universidades

escenarios idóneos para la aplicación de nuevos tipos enseñanza, favorecedores de aprendizajes significativo, lo que es posible a través de una formación docente de calidad.

A este respecto, Carranza (2017) sostiene, que es tiempo de dejar atrás los tradicionales modelos de formación docente, los cuales a nivel mundial han permanecido vinculados a modelos academicistas o técnicos reproductores, los cuales hacen énfasis en una formación del contenido disciplinar no vinculante con el contexto educativo y ciertamente en la actualidad, existe un consenso general que el principal factor de aprendizajes en el aula es el docente, lo que evidencia la importancia de mejorar cualitativamente los programas de formación inicial y con ello la calidad educativa.

Asimismo, Salazar y Tobón (2018) sostienen que la clave para garantizar una formación docente y con ello, la calidad de la educación en el aula, pasa por erradicar el modelo tradicional de formación de docentes como técnicos pasivos, limitados a la transmisión de conocimiento, para asumir un nuevo paradigma: el de formación de profesores profesionales que piensa, investigan y construyen comunidades de conocimiento.

Actualmente, la literatura generada tanto en investigaciones como en prácticas exitosas en materia de formación docente, indican que la preparación académica debe entenderse como la de profesional con un campo de conocimientos y trabajo particular, como lo refieren Hargreaves y Fullan (2014), los cuales describen los aprendizajes como una práctica profesional técnicamente compleja y difícil, que requiere de niveles educativos de orden superior y periodos extensos de formación para toda la vida, representando un logro y, a la vez, una responsabilidad colectiva.

Romo et al. (2020) señala que la formación docente permanente y centrada o contextualizada en la actualidad, debe considerar algunos principios que resultan fundamentales, expresando en este orden de ideas, los siguientes:

- Aprender a trabajar colaborativamente: esto es, diseñar, reflexionar, evaluar y modificar conjuntamente entre colegas y miembros de la comunidad. De este modo, la colaboración profesional construye un conocimiento colectivo para el desarrollo de la institución, de las personas y de la comunidad, lo que resulta

fundamental para crear unas culturas colaborativa que involucre cambios organizacionales en las universidades y en sus académicos, quienes han de estar empoderadas del trabajo colaborativo y su metodología para la formación docente.

- Aprender mediante procesos reflexivos individuales y colaborativos a resolver problemas en contextos de la práctica: es decir, en procesos donde la teoría se vincule con la práctica docente.
- Aprender en ambientes colaborativos y de interacción social.
- Elaboración de proyectos vinculados a la acción docente a través de metodologías como la investigación-acción.

En virtud de lo señalado, Barrientos (2018) afirma que la formación inicial del docente, debe partir de experiencias colaborativas en un contexto real para la práctica educativa, entendiendo que dicha formación no termina con el egreso de la universidad, por el contrario, se trata de un perfeccionamiento continuo en espacios de reflexión y colaboración entre profesionales. Con ello, el nuevo docente no sólo tendría experiencias más significativas, sino también aprendería de sujetos educativos in situ.

### **2.1.3. La formación inicial docente en universidades en contexto de frontera**

La investigación se sitúa en el contexto de la formación inicial del docente en universidades fronterizas y se plantea ser un aporte, en cuanto a la definición de nuevas pautas educativas. El componente de contexto de frontera, según Bulankina et al. (2019) se encuentra vinculado a la preparación profesional del docente, la cual se entiende como una nueva formación personal integradora, que subyace en la formación de la autodeterminación cultural del individuo en un entorno educativo profesional determinado y organizado en el marco de la interacción cultural. Lo cual debería implicar, una constante actualización sistemática en las universidades fronterizas.

Sin embargo, para Finkelstein et al. (2017), no se ha definido un enfoque pedagógico positivo en la formación inicial del docente en contexto fronterizo dentro la política educativa o los programas de preparación de maestros. El conocimiento y la cultura no son

estáticos, puros o congelados, de hecho, la fluidez del contexto de frontera desafía a los educadores a repensar los límites lingüísticos, sociales, teóricos y geopolíticos.

Montes et al. (2019), indican que la mayoría de las discusiones sobre formación inicial docente fronteriza se han limitado a la educación superior y los paradigmas teóricos. Estas discusiones han criticado los enfoques tradicionales de enseñanza, aprendizaje y han ofrecido alternativas positivas, haciendo énfasis en la diferencia-comparando: hombre-mujer, blanco-negro, oeste-este, como una forma de entender la dominación sociocultural. En consecuencia, la crítica educativa se ha aislado en las aulas y las revistas, de modo que ha tenido poco impacto en la cultura y los entes educativos como tal.

La educación en el contexto de frontera, Ricoy (2018), señala es un sector dinámico, acompañado de un creciente cuerpo de investigación sobre el aseguramiento de la calidad y las regulaciones, la gestión de programas y la regulación gubernamental del comercio de servicios educativos. Empero, la revisión de la literatura sugiere que hay relativamente poca investigación sobre la formación inicial de docentes en contexto de frontera.

Para Montes et al. (2019), un desafío potencial que puede experimentar la formación inicial docente en contexto de frontera es la provisión de un plan de estudios, que aún suscita acalorados debates sobre las mejores prácticas para impartir en universidades fronterizas. La enseñanza fronteriza es, sin duda, un sitio complejo de compromiso intercultural que requiere que los y las docentes muestren un conjunto de cualidades personales, conocimientos culturales y disciplinarios, habilidades lingüísticas y de enseñanza, conocimientos de políticas y procedimientos para poder trabajar con éxito en el aula.

Así, la formación inicial del profesorado, según Finkelstein et al. (2017), representa un tema importante, condición obligatoria para asegurar un elemento clave, capaz de satisfacer las demandas sociales y económicas actuales. De ese modo la formación docente es un aspecto indispensable en la gestión, razón por la que se implementan programas en universidades de todo el mundo; sin embargo, las que se ubican en sitios fronterizos, recobran un significado distinto. Dichos programas se llevan a cabo con el propósito de proporcionar a los y las docentes las herramientas y el mejor entorno para desarrollar su

profesión. Se trata de un proceso continuo y de por vida en el que se espera que los y las docentes mejoren sus conocimientos, dominen nuevas habilidades y cambien sus prácticas, ya que el avance en su carrera docente es finalmente para sus estudiantes y función educativa en el contexto de frontera. Por eso, el docente y su formación inicial deben ser vistos como una inversión necesaria y la misión de las Universidades son, por un lado, elaborar políticas eficientes de recursos humanos y, por otro, asegurar los medios para su ejecución a través de una gestión y liderazgo eficientes.

Por lo tanto, el desarrollo de las iniciativas de formación inicial de los y las docentes en contexto de frontera, para Bulankina et al. (2019) se considera una inversión estratégica de tiempo, dinero y esfuerzos que hacen los administradores de recursos humanos en educación. Estas inversiones deben realizarse y llevarse a cabo, ya que el desarrollo profesional docente actúa como un indicador clave en la gestión y el desarrollo de los recursos educativos. Sobre todo, las inversiones en el avance de los y las docentes, en última instancia, dan como resultado la mejora del rendimiento de todos los y las estudiantes.

## **2.2. A modo de conclusión**

Las universidades han pasado por un proceso de secularización del Estado y surgieron las universidades públicas. La educación superior debe asumir el liderazgo social en la creación de conocimiento global para abordar los desafíos globales, incluida la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

La capacitación docente requiere maestros comprometidos con el proceso pedagógico, involucrados en el trabajo educativo, orientados al desarrollo humano que trascienda el aprendizaje de contenidos, que proceda en el orden técnico del desempeño futuro y trabaje en colaboración, y cuya formación desde la perspectiva de las competencias se presenta desde dos perspectivas: por un lado, se encuentran en el diseño de programas de formación que tienen la competencia como elemento esencial y, por otro lado, el proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene como eje central la capacidad de aprender a aprender.

Actualmente, las universidades chilenas que ofrecen carreras en pedagogías, concentran su trabajo educativo en ofrecer dispositivos curriculares de calidad para tener un sistema de prácticas profesionales relevantes para los perfiles de graduación de cada una de las definiciones de la institución universitaria con pautas de formación docente inicial nacional e internacional para garantizar un proceso con estándares de calidad acorde con los cambios y desafíos del siglo XXI.

Hoy en día, la tarea de las entidades de formación docente es garantizar la calidad de la formación inicial del profesorado y enfrentar los desafíos de una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos. Un profesional de la educación recién graduado que reproduce esquemas aprendidos en sus años iniciales de capacitación ya no es suficiente, sino que es un maestro bien preparado, comprometido con su trabajo, flexible y capaz de responder a nuevas necesidades y demandas, innovador con recursos para Transforma tu realidad inmediata.

Finalmente, debe considerarse que existen condiciones en el contexto fronterizo que influyen en el desarrollo universitario de un país, teniendo como favorables el sello fronterizo y multicultural, que genera un logro y también un sello que lo distingue del resto de las regiones, además de tener la posibilidad de un acceso más fácil a la colaboración internacional, proporcionando una mayor accesibilidad debido a la movilidad que se puede generar de los y las estudiantes, académicos e investigadores para el desarrollo de cada país.

Sin embargo, una dificultad que puede considerarse es el individualismo y la discriminación, además de la falta de contextualización que existe con respecto a la región por parte de las políticas públicas. También dependiendo de las relaciones que existen en las fronteras de cada país, es otro factor que también influye en las relaciones académicas.

## **CAPÍTULO 3. EL TRABAJO COLABORATIVO COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE: ESTADO GENERAL DEL ARTE: EVIDENCIA INTERNACIONAL Y NACIONAL DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **3.1. Conceptualizaciones del trabajo colaborativo**

La preparación profesional del docente, Alliaud (2018) señala que ocurre en la formación inicial, pero también durante la labor profesional a través de interacciones entre profesores, espacios de aprendizajes, o bien, mediante la reflexión personal o común sobre las experiencias en clases. De hecho, el aprendizaje a través de la colaboración docente ha sido reconocido como efectivo en investigaciones internacionales, como por ejemplo el estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey) el cual está relacionado con los altos niveles de autoeficacia y con mayores grados de satisfacción de los y las docentes por su labor.

Actualmente, existe un consenso a nivel mundial, según la cual, el trabajo colaborativo es una estrategia que favorece el aprendizaje en contextos escolares y universitarios. En la literatura existen diversas definiciones, teniendo en este sentido en primer término que Cusi et al. (2020), explica que el trabajo colaborativo solo cobra sentido en situaciones en las cuales, dos o más personas aprenden juntas, coincidiendo con la exposición de Duran y Miquel (2019), para quienes el proceso de interacción es la premisa básica para la construcción del consenso, donde se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.

Por su parte, Llerena et al. (2020) el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción entre los integrantes del equipo. Se da cuando existe reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

En cuanto al aprendizaje en el contexto del trabajo colaborativo especialistas como Nakata et al. (2020) explican que este puede concebirse como el proceso mediante el cual, se da el

desarrollo de destrezas y habilidades de trabajar en grupo. Mientras que para Koivuniemi et al. (2018), es la instancia de aprendizaje que se concreta mediante la participación de dos o más individuos en la búsqueda de información, o en la exploración tendiente a lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación, que está referido a la estrategia de coordinar actividades de coordinación, comunicación, colaboración y negociación para alcanzar el fin de mejorar la productividad.

De acuerdo a las definiciones expuestas, pueden establecerse elementos claves en el trabajo colaborativo y el aprendizaje derivado de este. El primero de ellos, es la interacción entre los integrantes, concepto fuertemente ligado a la comunicación y a la negociación de los y las estudiantes tal como lo plantean Nagy et al. (2020) en su definición, por cuanto como proceso integral, involucra la toma de decisiones y acuerdos por consenso para lograr objetivos, aunque en su dinámica puedan aparecer diferencias o distintos puntos de vistas. En segundo término, debe considerarse aspectos como la responsabilidad, la cual es fundamental para la oportuna y correcta distribución de actividades y tareas y consecuentemente, para el cumplimiento exitoso de las mismas, así como la reciprocidad, en cuanto a los aportes de todos los miembros del grupo de aprendizaje al logro del objetivo.

De manera puntual, con relación a la distribución de autoridad, señala Ryberg (2019) que la noción de autoridad no es jerarquizada, sino que su relevancia consiste en que todos los miembros tienen la posibilidad de argumentar sus opiniones y puntos de vista, de tal modo, que la comunicación se da en un contexto colaborativo y basado en las experiencias, siendo clave comprender que en el aprendizaje colaborativo existe el aprendizaje social e individual, que lleva a cada integrante a mostrar un estilo y ritmo propio, y donde el respeto por los tiempos del otro hace énfasis en las interacciones entre los pares.

También, Zhang et al. (2019), señalan que el aprendizaje colaborativo desarrolla aspectos de autoaprendizaje y una formación integral, indicando con esto, que involucra el desarrollo de otros tipos de habilidades y actitudes, las cuales abarcan aspectos para potenciar a los individuos en su proceso interno y sociales como, empatía, tolerancia, comunicación asertiva, respeto, entre otros. Además, los y las estudiantes trabajan colaborativamente desarrollando habilidades sociales y comunicativas.

En conclusión, de acuerdo a las definiciones se puede llegar a la siguiente definición: el aprendizaje colaborativo es una estrategia de aprendizaje que se propicia a través de las interacciones entre pares, considerando las diferencias individuales, pero por, sobre todo, adquiriendo aprendizajes tanto individuales como grupales, por lo que puede establecerse lo siguiente:

- En relación al rol del profesor: El aprendizaje colaborativo el profesor tiene un rol más de mediador. Es decir, va mediando (observando y retroalimentando) las interacciones de aprendizajes entre los y las estudiantes.
- Responsabilidad: La responsabilidad en el aprendizaje colaborativo es individual y grupal.
- División del trabajo: en la colaboración, los participantes realizan el trabajo en forma conjunta. Por lo tanto, no hay división de grupo. Además, el aprendizaje colaborativo la división del trabajo es en conjunto y se potencia con ello la interacción y el debate, además, los grupos son heterogéneos.
- Tarea: no existe la división de tareas entre los integrantes de los grupos. Sino más bien se realizan en forma conjunta.
- Responsabilidad en el aprendizaje: La responsabilidad de realizar las actividades de aprendizaje es de todos los miembros. No se delega la responsabilidad en algunos, sino que todos los integrantes se deben comprometer para el cumplimiento y el aprendizaje
- Aprendizaje y conocimiento: según Barkley y col (2007), las actividades en el aprendizaje colaborativo generan personas reflexivas y autónomas, donde el razonamiento y la discusión son elementos que se desarrollan en el aula, es decir, más vinculado a estudiantes universitarios.
- Tamaño de los grupos: el tamaño, la literatura y la experiencia han demostrado que se desarrollan en grupos reducidos con el objetivo de maximizar el aprendizaje entre ellos, tanto grupal como individual.

### **3.1.1. Antecedentes**

#### **3.1.1.1. Antecedentes históricos**

Según Artiles et al. (2019), desde hace décadas que en los ámbitos universitarios y escolares se viene aplicando la metodología del aprendizaje colaborativo. Algunos autores sitúan sus antecedentes en este sentido, lo sitúan en la década de los años 50 en investigaciones llevadas a cabo por M.L.J. Abercrombie quien aplicó un nuevo método para realizar tareas que no fuesen de carácter individual, sino grupal, a través del consenso, lo cual terminó demostrando, que los y las estudiantes que trabajaron en forma grupal tuvieron mejores resultados que los que trabajaron en forma individual. Posteriormente Bruffe en 1970 abordó esta metodología en la educación superior.

#### **3.1.2. El trabajo colaborativo en universidades en contexto de frontera**

El trabajo colaborativo en universidades en contexto fronterizo, según Magne et al. (2017), contemporáneo se enfrenta cada vez más desafíos de cruzar dominios culturales, funcionales y ocupacionales-profesionales. A medida que las universidades se ubican en la encrucijada de múltiples dominios organizacionales con intercambio funcional y cultural, se exponen a vínculos entre las actividades profesionales del personal y notar las oportunidades en las que la gente puede colaborar. Por lo tanto, es más probable que actúen como catalizadoras y líderes de iniciativas colaborativas. Esto puede resultar en que tomen un papel activo en su desarrollo como entes de esfuerzos colaborativos para su propio desarrollo profesional y el beneficio de sus respectivas universidades.

De acuerdo con Cusi et al. (2020), a través de un análisis de la literatura, se discuten tres dimensiones complejas de trabajo colaborativo: cultura en sus diversas hipóstasis, integración entre profesiones-ocupaciones y el nivel de interacción-compromiso. La modernización educativa, crea simultáneamente la necesidad de que el personal colabore, generando nuevas oportunidades para que las organizaciones; el personal se conecte y se mantengan comprometidos para lograr objetivos comunes. El trabajo colaborativo en las Universidades en contexto de frontera ayuda a que las organizaciones puedan lidiar con las complejidades del cambiante y cada vez más mundo competitivo.

El trabajo colaborativo en Universidades en contexto de frontera, según Nakata et al. (2020), crea mayores eficiencias mediante la puesta en común de los recursos organizacionales que permiten respuestas locales, contextuales y culturalmente apropiadas a las demandas concretas que crean un marco de geolocalización específica. En este contexto, las colaboraciones pueden ocurrir con mayor facilidad debido a la mayor movilidad del personal y los sistemas de apoyo tecnológico. Sin embargo, para ayudar a lidiar con los desafíos organizacionales, el trabajo colaborativo debe realizarse con éxito porque su éxito, finalmente definirá el éxito y la longevidad de una organización.

Según Zhang et al. (2020), el sector de la educación superior en contexto de frontera demanda una cantidad mayor de trabajo colaborativo entre y dentro de las instituciones de educación superior. La aguda necesidad de un uso más eficiente de los recursos cada vez menores que se asignan a las Universidades ha llevado a centrarse en capitalizar las oportunidades fronterizas, creadas por la globalización, para impulsar trabajos colaborativos. La literatura sobre universidades en contexto de frontera explora la creciente importancia de las colaboraciones entre el personal académico dentro y entre universidades a nivel nacional e internacional, así como entre sectores que a menudo involucran colaboraciones interdisciplinarias en torno a la docencia, la investigación y los compromisos de la industria.

### **3.2. Elementos del trabajo colaborativo**

El éxito en la implementación del trabajo colaborativo, requiere entre otras cosas la aplicación de elementos claves. Barreto (2020), considera algunos elementos para desarrollar el aprendizaje colaborativo, los cuales se detallan en la figura 10:

**Figura 10.**

*Elementos del Trabajo Colaborativo.*



*Nota:* La figura muestra los elementos que constituyen el trabajo colaborativo.

En la Figura 10 se explica tal como sigue:

- **Trabajo en equipo:** los y las estudiantes guiados por el (la) profesor (a) trabajan conjuntamente para el logro de los objetivos. Este trabajo es de forma colaborativa, en donde se comparten los roles y las responsabilidades se van desarrollando los liderazgos dentro del grupo. Se establece un doble objetivo, uno individual y otro grupal.
- **Responsabilidad:** la responsabilidad es individual y a su vez grupal. Es decir, el éxito de la actividad depende de todos, sin que ningún estudiante quede rezagado sin participar o concluir su tarea. En este aspecto los y las estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los y las estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito. Los y las estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Al mismo tiempo, todos en el equipo deben comprender las tareas que corresponden a los compañeros. La responsabilidad recae tanto en el profesor como en los y las estudiantes.
- **Comunicación:** debe existir una alta interacción entre los integrantes, donde el debate y la discusión son elementos esenciales para lograr acuerdos con un objetivo en común. Curiche (2015) describe que los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de una constante interacción pedagógica entre los integrantes del grupo

para la consecución de los objetivos, donde la interacción y las decisiones que deben tomar los grupos muchas veces los integrantes deben ceder y establecer consenso. Por lo tanto, la colaboración y negociación son elementos esenciales para alcanzar el fin de mejorar la productividad.

- Interdependencia positiva: se entiende que cada integrante del grupo tiene un rol preponderante en el éxito del logro de objetivos. Su trabajo es esencial tanto a nivel individual y grupal. Por lo tanto, la colaboración contempla el involucramiento activo de sus miembros, quienes deben llevar a cabo de forma conjunta las actividades, dependiendo uno de los otros en la consecución y el logro de los objetivos planteados. De este modo, el aprendizaje como el éxito dependerá de la interconexión de sus miembros.

Entendiendo que todos los elementos forman parte del éxito del trabajo colaborativo, para efectos de esta investigación se considerará la interdependencia positiva, como elemento clave en el desarrollo íntegro del trabajo colaborativo, ya que representa la esencia pura de lo que corresponde a aprender colaborativamente.

### **3.2.3. La configuración del grupo**

Una de las formas, según La Prova (2017), que tienen los y las docentes de estimular los aprendizajes es el trabajo en grupos, por lo tanto, su conformación y éxito son temas relevantes al momento de lograr aprendizajes en los y las estudiantes. De ese modo, a la hora de configurar los grupos surge la interrogante sobre: ¿qué decisiones se deben considerar al conformar los grupos de trabajo?; es decir, la cantidad de integrantes, las actividades a desarrollar, los espacios y los recursos necesarios. Por consiguiente, es fundamental tener evidencia teórica y empírica sobre las condiciones y los tipos de grupos que se van a componer.

En este orden de ideas, es importante considerar el trabajo colaborativo a través de la conformación de grupos, siendo necesario acercarse a una definición del término asociado al ámbito educativo. El grupo educativo, de acuerdo con Nakata (2020) se define como; un conjunto o equipo que en una escuela organiza el profesor o constituyen los alumnos para

realizar en común una tarea. De esta forma, es el docente quien entrega los lineamientos para que, en los centros educativos, los y las estudiantes cumplan una tarea. Vinculado a lo anterior, unido al trabajo colaborativo y a los grupos de trabajo, resulta valiosa la conclusión de Pérez (2018) quien sostiene que; los sistemas cognitivos individuales no aprenden porque ellos son en primer término individuos, sino porque realizan algunas actividades, lectura, construcción, predicción que estimulan algún mecanismo de aprendizaje: inducción, deducción, compilación. Igualmente, las parejas no aprenden porque están de a dos, sino porque ellas realizan algunas actividades que estimulan algunos mecanismos de aprendizaje específicos. La cognición individual, no se suprime en la interacción de pareja, pero sí observamos que la interacción entre sujetos genera actividades extras, explicaciones, desacuerdos, regulación mutua, que despiertan mecanismos cognitivos adicionales, internalización, extracción, conocimiento que son en definitiva a través de los cuales se aprende.

Por otro lado, Chen y Kou (2019) sostienen que la formación de los grupos de trabajos es un elemento clave para el éxito del aprendizaje y, por lo tanto, los y las estudiantes requieren contar con un docente capacitado y en posesión de todos los recursos y estrategias para su desarrollo y rendimiento. Esto no significa en modo alguno, que trabajar en grupos o en parejas suprime el aprendizaje individual, sino más bien, favorece el surgimiento de procesos cognitivos adicionales que se dan a través de interacciones sociales y comunicativas, potenciadas en el estado grupal.

Si bien, no existen garantías que aseguren que el hecho de trabajar en grupos implique que los y las estudiantes aprendan, si, como lo afirma Quaranta (2019) es más frecuente que los y las estudiantes realicen trabajos grupales en contextos colaborativos más que estando solo, sin que necesariamente un modelo único para ello. Por el contrario, se cuenta con diversos tamaños, tiempos y formas en relación a los grupos, aportando en este sentido, Rapún et al. (2019), la distinción entre estos, pues algunos grupos de aprendizaje son apropiados y otros simplemente son disposiciones del aula, que solo duran un tiempo determinado.

A este respecto, Saweda et al. (2019) indican que existen suficientes estudios que confirman la ventaja de configurar grupos pequeños, de aproximadamente 5 o 6 personas,

los cuales tienen buenos resultados y son preferidos para mejorar el aprendizaje. A su vez, el aprendizaje en grupo aumenta con el tamaño del grupo cuando es menor de 5 y luego disminuye constantemente más allá de 6 miembros, además, se evidencian dificultades al momento de trabajar con estudiantes de otras culturas e idiomas.

Otro aspecto a considerar al momento de configurar los grupos es el factor del género. Estudios han demostrado que debe existir un equilibrio en la configuración de los grupos. En este sentido, Chen y Kou (2019) mencionan que en la mayoría de los casos los varones no consideran la opinión y aportes de las mujeres, a su vez mencionan que la diversidad de género en los grupos de trabajo afecta de manera importante al aprendizaje colaborativo.

De acuerdo a lo expuesto por los distintos autores, se desprende que existe consenso en los beneficios de poder configurar los grupos con pocos integrantes (no más de 5) y los argumentos que se plantean van en relación desde lo psicológico y pedagógico. Dado que en los grupos pequeños se puede dar de mejor forma las interacciones de ideas al mismo tiempo y en cambio, en grupos numerosos las calidades de la discusión inhiben la participación de los y las estudiantes.

En relación a los requisitos para la conformación de grupos, especialistas como Quaranta (2019) sostiene que una situación se denomina colaborativa si las parejas están: (a) más o menos en el mismo nivel, es decir existe simetría; (b) tienen un objetivo común; y (c) bajo nivel de división del trabajo, indicando por su parte Chen y Kou (2019) que en primer lugar, los grupos deben ser heterogéneos como se mencionó anteriormente, los niveles de conocimiento, las funciones de aprendizaje y la homogeneidad en las interacciones de aprendizaje; y por otro, el docente debe propiciar la colaboración equilibrada entre los integrantes de los grupos, mientras que con relación a la selección de los integrantes y su distribución, Rapún et al. (2019) sostienen que el docente debe conocer a los integrantes del grupo y decidir la configuración de ellos, no dejar esta opción a los mismos estudiantes.

Por otra parte, Batista (2018), señala que una manera de formar grupos heterogéneos es utilizar la técnica llamada línea de valor; en ella el docente comienza presentando un tema a la clase y pide a cada estudiante que explique cómo se siente con respecto al tema,

usando una escala, por ejemplo, de 1 a 10. Posteriormente, forma una línea basada en rangos, enumerando a los participantes del 1 al 10. Enseguida forma los grupos tomando a una persona de cada extremo de la línea de valor y dos del centro del grupo (por ejemplo, si se tiene a 20 estudiantes, un grupo puede ser formado por el primero, el diez, el once y la última persona de la línea de valor).

Otros métodos creativos son los planteados por Nagy et al. (2020):

- El Matemático. método que tiene muchas variantes. Se da a los y las estudiantes un problema matemático y se les pide que (a) lo resuelvan, (b) identifiquen a los y las estudiantes que tienen respuestas similares y (c) formen un grupo. El problema matemático puede ser simple o complejo.
- Estados y capitales. Para asignar a los alumnos en equipos de dos o cuatro, divida entre dos el número de estudiantes en la clase. Escriba los nombres de quince estados en tarjetas. Después, en otro grupo de tarjetas, escriba los nombres de las capitales. Revuelva las tarjetas y entregue una a cada uno. Después los alumnos deben buscar al compañero que tenga la tarjeta correspondiente, estado o capital. Para formar grupos de cuatro, tenga dos estados adyacentes y sus capitales.
- Áreas geográficas. Liste países o estados y deje que los y las estudiantes se agrupen de acuerdo con los lugares que les gustaría visitar. Algunas variantes podrían ser agruparlos de acuerdo al lugar que menos les gustaría visitar, similares de acuerdo al clima, a características geológicas, a exportaciones, entre otros.
- Personajes literarios. Entregue tarjetas a los y las estudiantes con nombres de los personajes literarios que hayan leído recientemente. Pídales que se reúnan en equipos según personajes de la misma obra, historia o poema.

En síntesis y de acuerdo a lo detallado anteriormente, se pueden establecer los elementos necesarios para la existencia y configuración de los grupos en el trabajo colaborativo, sintetizándolos tal como se indica a continuación:

- En relación al tamaño: Se debe cautelar que los integrantes no excedan de 5 estudiantes.

- Diversidad del grupo: Debe existir una heterogeneidad en los integrantes de los grupos.
- Género: El docente debe propiciar que la configuración de los grupos sea equilibrada en relación al género.

### **3.2.4. Tipos y tamaños de grupos**

Existen distintos tipos de grupos dependiendo de la clasificación, objetivos, funciones o ámbito en que se establece. En términos del trabajo colaborativo Llerena et al. (2020) identifican tres tipos de grupos, formal, informal y grupo. Estos son descritos en los siguientes términos a continuación:

- Grupo formal: son los que se constituyen para actividades que involucran mayor tiempo; es decir, a largo plazo (semanas o meses). Cuando termina la actividad el grupo deja de funcionar. En este caso, el docente estructura las actividades académicas.
- Grupos informales: son aquellos que duran muy poco tiempo. Son conformados para actividades simples en el aula que pueden durar minutos y sirven para generar un cambio en la estructura de la clase. El docente se asegura que los y las estudiantes tengan los materiales y el tiempo para llevar a cabo el desafío.
- Grupo base: poseen características heterogéneas y son los conformados para una actividad académica prolongada (un año aproximadamente) establecida para lograr los objetivos. Según Duk et al. (2019), este tipo de grupo es el más recomendable, pues abarca un mayor tiempo de interacción, cohesión y a la vez, ofrece la posibilidad de un conocimiento mutuo para conseguir los objetivos planteados, lo cual propicia el aprendizaje de competencias en equipo.

Para Rapún et al. (2019), el tamaño del grupo es un elemento clave a la hora de implementar la metodología colaborativa para el logro de los aprendizajes, favoreciendo en este sentido, los grupos pequeños, debido a que a medida que el grupo es más grande, algunos estudiantes se pueden sentir inhibidos y temerosos de participar, o bien, sus acciones se dispersan, afectando la adquisición, desarrollo y consolidación de competencias.

Por ello, especialistas como Ryberg et al. (2019) consideran que idealmente el grupo no debe tener más de 5 integrantes, puesto que con 4 integrantes el trabajo se divide en parejas y con 3 integrantes se formen una pareja y un integrante no es integrado, planteamiento compartido por Safacorda et al. (2019) quienes afirman que los grupos no pueden exceder de 4 integrantes, ya que la posibilidad de que algunos integrantes no realicen la actividad aumenta a medida que aumentan en número.

### **3.2.5. Rol del (la) docente y del estudiante en el trabajo colaborativo**

Macías et al. (2017) menciona que un aspecto importante es el rol y las responsabilidades que asumen tanto los y las docentes como los y las estudiantes en la implementación del trabajo colaborativo en el aula. Tal como se mencionó anteriormente, algunas dificultades en la aplicación de la estrategia metodológica del trabajo colaborativo, residen en la falta de conocimiento por parte de los y las docentes en su aplicación. Consecuentemente, el rol del profesor es fundamental, puesto que es el guía del proceso de enseñanza, es decir, un facilitador que requiere ejercer funciones de observación, monitoreo y de interacción con los equipos de trabajo cuando sea apropiado, realizando sugerencias u orientaciones a los grupos para el desarrollo de tareas.

En la actualidad, el rol del docente se ha redimensionado, según Leiva y Vázquez (2019), hoy no tiene un papel tradicional, conductista y expositivo como metodología de enseñanza, por cuanto ha venido evolucionando desde el surgimiento de los modelos cognitivos, y posteriormente, con los paradigmas vinculados a las teorías del aprendizaje constructivista. Esta idea es afirmada con Bailey et al. (2017), quien señala que el contexto social actual es el rol docente es parte integral de un proceso de cambio cultural, donde este rol se ha transformado en guía y facilitador de las experiencias de aprendizaje, trabajando de manera conjunta con los y las estudiantes para asegurarse que los integrantes de los grupos logren sus metas.

Vinculando con el rol del docente como facilitador, Bishnol (2017), sostiene que rol del profesorado comienza previamente con la planificación de clase y la asignación de los equipos de trabajo. Por lo tanto, es fundamental para la correcta ejecución que exista una

estructuración previa de las actividades colaborativas a desarrollar, para lo cual, deben considerarse una serie de decisiones previas que el docente debe realizar, a saber:

- Definición de los objetivos: el docente debe establecer previamente los objetivos que desea desarrollar con sus estudiantes en el aula.
- Selección de la estrategia de aprendizaje: el docente debe previamente tener conocimiento de las estrategias de aprendizaje y la experticia de las estrategias que involucren trabajo colaborativo.
- Selección de los recursos: es decir, determinar previamente los recursos existentes y que dialoguen con la actividad y los objetivos de aprendizaje.
- Configuración de los grupos: considerando todos los elementos teóricos previamente mencionados como lo son el tamaño, la heterogeneidad, las características, componente del género para la configuración más idónea para desarrollar aprendizajes. El docente debe tener el conocimiento previo de los y las estudiantes, en relación a sus características, comportamiento y formas de aprender de cada uno de ellos. De esta forma, se debe asignar roles en los integrantes de los grupos con el objetivo de cautelar que se logren los aprendizajes en todos los alumnos.
- Evaluación: se debe diseñar una modalidad evaluativa congruente con las características y principios colaborativos. Esta puede suceder tanto individual como grupal. Siendo la coherencia entre lo implementado y evaluado un aspecto relevante a la hora de poder evaluar de manera efectiva y objetiva los aprendizajes.

En síntesis, el docente debe tener un claro conocimiento de su grupo. Eso está asumido tanto en la literatura como en la misma práctica. Sin embargo, en el trabajo colaborativo, se debe cautelar aún más por parte del docente tener el conocimiento de las características de sus estudiantes, sus fortalezas y debilidades, de tal modo, que involucre un espacio de reflexión pedagógica por parte del docente para diseñar las experiencias de aprendizaje en el aula. Por otro lado, es necesario tener un sólido conocimiento teórico sobre los sustentos que conlleva el aprendizaje colaborativo como metodología del aprendizaje.

El trabajo colaborativo, desde la perspectiva de Huang y Brown (2019) es considerado también como una metodología en la cual, el estudiante juega un papel preponderante. Por

ello, en el ejercicio de su rol debe considerar elementos que aseguren su participación adecuada, activa y equitativa para lograr aprendizajes bajo la modalidad colaborativa, y en este sentido, lo primero es el compromiso, el que, como acción, es tanto individual como grupal.

En este orden de ideas, Ghavifekr (2020) sostiene que el rol de los y las estudiantes debe atender a varios aspectos, destacando el compromiso, la responsabilidad, la motivación, la reflexión y el desarrollo de habilidades de orden superior. Este último elemento es importante, considerando que uno de los objetivos de la educación, sus sistemas e instituciones, consiste en desarrollar en los y las estudiantes habilidades como el pensamiento crítico, reflexivo, así como aquellas capacidades inherentes al análisis de la información, asumiendo una connotación solidaria, dado que no solo debe preocuparse por su propio aprendizaje, sino también, por los logros de los integrantes del grupo, acompañándoles en las instancias donde se van explicando los conceptos.

Atendiendo a lo expresado, surgen elementos y roles de los y las estudiantes que pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- Responsabilidad: los y las estudiantes deben ser responsables de sus obligaciones individuales y grupales. Ghavifekr (2020) describe que los y las estudiantes van definiendo sus objetivos y estándares de exigencia, además, auto regulan su propio aprendizaje
- Motivación: en educación, es un factor esencial para lograr aprendizajes. En el contexto del trabajo colaborativo, los y las estudiantes deben tener la disposición cognitiva y emotiva para poder desarrollar interacciones y lograr objetivos con los demás integrantes. Este rol motivador del estudiante hace que sea capaz de generar instancias de que todos participen y aprendan.
- Colaboración: los y las estudiantes deben desarrollar el aprendizaje a través de las interacciones y de la colaboración mutua. Con ello también deben consensuar ideas y puntos de vistas con el propósito de lograr los objetivos.
- Estratégica: los y las estudiantes deben generar estrategias para resolver el problema. En este rol, el estudiante debe analizar la información y buscar la mejor manera de lograr con éxito los objetivos y los problemas presentados.

Un elemento esencial para la efectividad del trabajo colaborativo está referido a la configuración del espacio educativo, es decir, al aula de clases. En este sentido, Assaél et al. (2018) afirman que; los grupos deben tener espacios suficientes para no interferir con los otros grupos. A su vez, el aula debe tener un tamaño considerable, para que el docente y los y las estudiantes, puedan movilizarse e interactuar con una visión amplia del salón.

Otro aspecto que debe considerarse, de acuerdo con Cuello (2019) es la ubicación de los y las estudiantes en el aula, propiciando la distribución de los muebles en concordancia con las tareas o actividades que serán desarrolladas y los recursos requeridos. En este punto se deben considerar las mesas y las sillas, las cuales deberán estar situadas de tal forma, que favorezcan el trabajo colaborativo. Todos los y las estudiantes deben ubicarse alrededor de una mesa de trabajo, sentarse en círculo, cada uno en una silla, o bien, sentarse en parejas, de manera que queden unos frente a otros.

En relación al (la) docente, este deberá monitorear e interactuar en los distintos espacios donde se ubiquen los y las estudiantes. Ciertamente, esta posición propia del trabajo y el aprendizaje colaborativo, donde todos los integrantes tienen responsabilidad y aprenden, es contraria a la usada tradicionalmente en clases por el profesor, cuando este asumía el rol protagónico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### **3.2.6. Estrategias para el trabajo colaborativo en el aula**

Para Revelo et al. (2018), a la hora de llevar a cabo el trabajo colaborativo, resulta clave que los y las docentes diseñen y apliquen estrategias que promuevan aprendizajes significativos. De este modo, al revisar la literatura surgen valiosas experiencias de técnicas vinculadas a lograr aprendizajes a través de la metodología colaborativa. Una de ellas son las detalladas a continuación:

El trabajo de Ayodole y Olalekan (2017), aborda el trabajo colaborativo y sus técnicas en el ámbito universitario, acuñando el concepto de TACS a las técnicas de aprendizaje colaborativo, al tiempo de aportar indicaciones acerca de cómo usarlas y clasificarlas, organizándolas en las siguientes categorías: (a) diálogo; (b) enseñanza recíproca entre

compañeros; (c) resolución de problemas; (d) organización de información gráfica; y (e) redacción.

Por su parte, García (2019) también alude a las técnicas y estrategias colaborativas, dentro de las cuales destacan el trabajo por parejas o en pequeños grupos, la lluvia de ideas o brainstorming, las herramientas para la creación de mapas conceptuales, simulaciones y juegos de roles, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, la investigación social, los foros de debates, el trabajo por proyectos y los grupos de investigación.

Asimismo, tanto Craig et al. (2020) como García (2019) indican que una de las técnicas colaborativas es el diálogo, en el cual, se da en la interacción y el intercambio en una situación de aprendizaje. Este puede usarse en dinámicas grupales como el debate crítico, la cual representa un desafío para el docente, debido a que debe tener el control del grupo, pero su uso es altamente enriquecedor para los y las estudiantes universitarios aspectos como la expresión oral, el pensamiento crítico, el diálogo y la capacidad de síntesis que son pilares formativos propios de un profesional del siglo XXI.

Otra técnica colaborativa es la Metodología de Trabajo por Proyectos, Bowen et al. (2020) quien argumenta que dicha metodología se sustenta en la comunicación como un factor fundamental dentro del grupo de trabajo, donde se deben tomar decisiones tanto en el inicio, la planificación, la ejecución, el seguimiento y el cierre. En el ámbito universitario la colaboración entre profesionales en torno a un proyecto constituye una excelente manera para adquirir aprendizajes con el consecuente desarrollo individual y colectivo, así como en experiencias desde la perspectiva de investigación – acción colectiva.

Otra metodología expuesta es la llamada lluvia de ideas, la cual es descrita por Salas (2016) como una técnica que busca el establecimiento de la comunicación entre los participantes de un grupo con el propósito de generar un proceso colaborativo mediante la generación de ideas, con una sola finalidad: encontrar un objetivo en común como grupo.

Por otro lado, el trabajo en grupo se puede generar de diversas maneras, Wurdinger y Allinson (2017) mencionan que una de ellas es la de grupos de discusión, también conocido como focus group, el cual tiene una modalidad de entrevista grupal que tiene

como propósito poner en contacto a todos los miembros del grupo para que confronten sus diferentes puntos de vista a través de un diálogo abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación o estudio.

Seguidamente, Gamboa (2017) indica que se tiene como una de las estrategias colaborativa más utilizadas en las carreras de pedagogías y en los procesos de prácticas pedagógicas los llamados Estudios de Caso. Su organización se basa en la distribución de los integrantes del curso, quienes revisan un estudio escrito que contiene un escenario de la vida real en el cual se plantea una situación problemática relacionada con el área de conocimientos.

A su vez, Ghavifekr (2020) señala que la investigación es un eje importante en la formación docente, debe necesariamente hacerse mención de la denominada Investigación en grupo, la que abarca un período extenso de tiempo en el cual los y las estudiantes reunidos en grupos planean, realizan e informan en profundidad, acerca de temas de investigación. Estos proyectos dan oportunidades de estudiar intensamente un tema y de adquirir conocimientos especializados sobre un campo concreto.

Precisamente, acerca de esta técnica especialistas como Torelló y Olmos (2016), sostienen su importancia en el trabajo colaborativo en el aula universitaria, según las experiencias recopiladas por el grupo de investigación CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) para organizar grupos de discusión tendentes a establecer foros académicos para generar intercambios de opiniones, ideas, conocimientos de competencias del profesorado, reflexionando acerca de cómo incrementar la calidad en el desempeño de las funciones que los nuevos contextos exigen.

Ciertamente, la formación docente en la actualidad requiere de individuos que desarrollen pensamientos investigativos. Por ello, Leiva y Vázquez (2019) explican que la técnica colaborativa tiene una gran relevancia en su preparación académica profesional, sobre todo si se desarrolla en equipo. Además, en contextos de prácticas pedagógicas, resulta necesario poder llevar a cabo procesos investigativos.

Esta idea también se encuentra reflejada en la investigación de Belen et al. (2015) en la cual se señala que la incorporación de la investigación en las carreras de formación

docente y las reformas de sus instituciones, tiene por objeto intentar aproximarlas a la lógica de los sistemas universitarios, proceso que se ha desarrollado presentando profundas contradicciones, donde las técnicas colaborativas de escritura son fundamentales, ya sea para desarrollar la habilidad de escritura y redacción o servir de herramienta para el aprendizaje en cuanto ayuda a los y las estudiantes a profundizar su comprensión sobre los contenidos de las asignaturas y desarrollar importantes competencias de pensamiento.

Asimismo, de acuerdo a Macías et al. (2017) las técnicas colaborativas descritas y seleccionadas, son una herramienta metodológica que tiene el docente universitario para formar no solo a estudiantes de educación superior, sino con énfasis a los futuros docentes, quienes serán los encargados de trasladar este tipo de estrategias en los diferentes contextos escolares.

Este punto es de suma relevancia, ya que muchas veces los y las estudiantes asumen modelos de profesor de acuerdo a lo que viven día a día. Por lo tanto, es necesario contar con este tipo de metodologías e instancias formativas en los y las docentes que lleven a cabo la formación y en especial, en las carreras de pedagogías.

### **3.2.7. La evaluación en el trabajo colaborativo**

Las actividades desarrolladas bajo el enfoque colaborativo presentan una diversidad didáctica, las cuales incluyen actividades dentro del aula y otras fuera de los centros educativos. Los procedimientos evaluativos que son elaborados fuera de aula, deben procurar evaluar de manera clara y objetiva dichas instancias de aprendizaje.

En este sentido, autores como Fajardo y Gil (2019) describen a detalle la evaluación bajo el enfoque colaborativo en el contexto universitario, indicando de modo concreto estos últimos especialistas, que el desarrollo de la práctica evaluadora debe atender a tres fuentes: (a) el grado de construcción de los contenidos o materiales elaborados por los grupos, en función de los objetivos de aprendizaje y el contexto educativo; (b) el desarrollo del propio proceso colaborativo y su desempeño por parte de los grupos; y (c) los resultados o productos de aprendizaje. Para cada una de estas tres fuentes, el docente debe

diseñar instrumentos de evaluación pertinentes, considerando el nivel de progresión de los aprendizajes, el contenido estudiado, entre otros aspectos que favorezcan la construcción de una visión completa y coherente del proceso global del aprendizaje grupal colaborativo, pero, además, tanto Brunet y Bocker (2017) plantean un sistema holístico de evaluación, en el cual se involucren los siguientes aspectos:

- a) Todas las dimensiones del aprendizaje colaborativo: esto implica, considerar el rol del docente y del estudiante y los elementos propios del aprendizaje colaborativo.
- b) Inclusión de todas las dimensiones del saber: los aspectos cognitivos, afectivos, socio emocionales, entre otros.
- c) Valoración tanto el proceso mismo de aprendizaje (según el ritmo y calidad de los aprendizajes de los grupos) como de los resultados productos de ese aprendizaje.

Asimismo, partiendo de estos elementos para Kwok y Yang (2017) debe considerarse como referente el concepto de evaluación bajo el enfoque constructivista, el cual le concibe como un proceso de aprendizaje que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en la información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un criterio referencial claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él.

Concebida así la evaluación bajo la sustentación de los modelos constructivista, Derya (2018) afirma que se trata de un proceso, que, atendiendo a las experiencias obtenidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entrega al docente, al estudiante, a los grupos y a las universidades, información valiosa sobre los aprendizajes (nivel, complejidad, calidad), información que retroalimentada permite realizar la mejora continua.

De este modo, considerando los elementos propios del aprendizaje colaborativo, y considerando la postura de Romo et al. (2020) sobre la evaluación colaborativa puede afirmarse sin lugar a dudas, que se trata de un proceso global, permanente, contextualizado, planificado, interactivo, y estratégico que permite: identificar, comprender, valorar y reorientar tanto la evolución del aprendizaje en y con el alumno-grupo, así como en atención a sus potencialidades, reflexionando sobre las experiencias de aprendizaje, compartidas en una situación didáctica de grupo colaborativo.

Por otra parte, el modelo de evaluación descrito y sus tres fuentes para abordar el aprendizaje colaborativo, de acuerdo con Kwok y Yang (2017) se sustentan en las premisas según las cuales, se trata de un proceso grupal seguido en los equipos, donde se requiere por parte de cada equipo de la elaboración de un tipo de contenido que conduzca a la concreción de un producto final. Así, en la evaluación grupal resulta clave la labor de acompañar y verificar el adecuado funcionamiento del equipo, para lo cual, el docente ha de diseñar y aplicar una serie de técnicas e instrumentos de evaluación, como los descritos a continuación:

(A) La evaluación como proceso grupal: existen técnicas directas e indirectas:

**Cuestionarios y escalas:** en el caso de los cuestionarios, existen cuatro tipos para valorar indicadores importantes: el grado de cohesión grupal, el tipo de roles asignados por los alumnos, el desempeño de las funciones de los equipos y el clima existente entre cada uno de éstos.

- Cuestionario de roles grupales: este cuestionario evalúa 12 maneras de comportarse dentro del grupo, en una escala de 5 puntos para valor 2 tipos de conductas: (a) las orientadas a la tarea e incluye dar y solicitar información, definir objetivos y roles, resumir, motivar, comprobar la comprensión; (b) las enfocadas hacia el mantenimiento con actividades que fomenten la participación, la comunicación, relajen la tensión, y permitan observar procesos, resolver problemas interpersonales y dar apoyo.
- Inventario de roles en los grupos: inventario que recoge 26 roles diferentes del trabajo grupal. Se definen tres grandes roles: de tarea (contribuidor, buscador de información, de opiniones, elaborador, coordinador, evaluador, registrador); roles socioemocionales (animador, armonizador, facilitador, observador del grupo), roles individuales (agresor, bloqueador, dominador, evasor y autoconfesor, buscador de ayuda, buscador de reconocimiento). Su aplicación tiene como propósito incrementar el grado de conciencia de los participantes respecto a la variedad y complejidad de roles disponibles.
- Escala de clima de equipo (CES): la calidad del clima socio-afectivo en el grupo influirá mucho en el tipo de dinámica de trabajo. La medición del clima incluye no

sólo las relaciones entre los integrantes del equipo, sino también las que mantiene el grupo con el docente. Sus 99 ítems de verdadero-falso se agrupan en 9 subescalas de 10 ítems cada una (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación) agrupadas en 4 grandes factores: (a) Relaciones: evalúa el grado con el cual los y las estudiantes se apoyan y ayudan entre sí (implicación, afiliación y ayuda); (b) Autorrealización: valoración de los y las estudiantes sobre la importancia en el grupo para la realización tareas; (c) Estabilidad: evalúa el funcionamiento adecuado del grupo (organización, claridad y control); y (d) Cambio: percepción de los integrantes del grupo acerca de la existencia de diversidad, novedad y variación (innovación).

- Cuestionario de Conductas Verbales: instrumento de 6 ítems que mide la conducta del estudiante: (a) solicita ayuda al grupo; (b) ayuda a compañeros que lo solicitan; (c) hace preguntas cuando tiene dudas, (d) da respuesta cuando le preguntan, (e) da explicaciones; y (f) recibe explicaciones de otros. El formato es tipo Likert, con 5 intervalos numéricos (del 0 al 4), con opciones que van desde “Nunca” a “Siempre”.

**Registros de observación:** Además de los autorregistros, se requieren tareas de observación sobre el trabajo del grupo durante clases presenciales, haciendo el proceso global, continuo, contextualizado, planificado, interactivo, y estratégico para identificar, comprender, valorar y reorientar tanto la evolución del aprendizaje en y con el alumno-grupo y sus potencialidades, como la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje, compartidas en una situación didáctica de grupo colaborativo.

**Portafolios o carpetas de aprendizaje:** conjunto de documentos, anotaciones, análisis, reflexiones, figuras entre otros., que elaborados por el estudiante y supervisados por el docente. Se ordenan de forma cronológica y evidencian la evolución, el progreso, y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega de portafolio, así como las estrategias de cada estudiante-grupo para la indagación, el pensamiento reflexivo, el análisis y, en consecuencia, el aprendizaje reflexivo y experiencial. Es una herramienta que supone un valioso indicador cualitativo del progreso del grupo y de cada estudiante, facilitando en estos últimos la toma de conciencia de los procesos (autorreflexión grupal e individual), favoreciendo la realización de dichos procesos al explicitarlos.

**Diarios grupales e individuales:** el objetivo principal es motivar al grupo a experimentar con técnicas como los diarios grupales o los diarios individuales, pues conducen a los y las estudiantes hacia el pensamiento reflexivo y crítico. Se conciben como un elemento de reflexión y supervisión, respecto al progreso en la actividad realizada y la gestión en la dinámica grupal.

- Diarios personales: Este tipo de diarios recogen las experiencias personales de los sujetos en su interacción grupal y de los individuos en conjunto (percepciones, expectativas, consensos, normas compartidas, conductas, incidentes, entre otros.). Incluyen metas personales, objetivos, grado de cumplimiento de los mismos, adaptación de metas individuales a objetivos grupales, reflexiones sobre la actividad grupal, sobre el trabajo de curso, entre otros.
- Diarios de grupo o informes de actividad grupal: incluyen acciones realizadas, tiempos empleados en cada una de ellas, responsables, evolución del trabajo, problemas, dificultades, opiniones diversas; ocurrencias o ideas sobre el funcionamiento del grupo o sobre el desarrollo del tema; una síntesis de los resultados por etapas, una breve valoración del proceso y del producto (memoria), entre otros.

**Entrevista con los equipos:** esta técnica permite al docente una verbalización directa con el grupo para conocer la manera cómo funciona y da cuenta de su desempeño. Este procedimiento de evaluación tiene como objetivo extraer información cualitativa sobre el funcionamiento del equipo, sus dificultades, qué están aprendiendo, cómo se sienten motivacionalmente y su interés hacia la tarea. Permite igualmente, contrastar la información extraída con otros instrumentos y comentar el proceso de aprendizaje durante el desarrollo del curso.

Asimismo, se contemplaron al menos 3 entrevistas, en las cuales se reflexiona sobre los logros y posibles errores intentando buscar entre todos (grupo y docente) posibles alternativas para mejorar el rendimiento grupal. Se evalúa el cumplimiento en términos de compromiso, eficiencia en la gestión de tareas y se marcan nuevas metas de aprendizaje.

La entrevista final es de síntesis y percepción global de la experiencia.

Con relación a las técnicas disponibles para evaluar equipos Iborra e Izquierdo (2010) señalan: (a) las presentaciones en clase (b) presentaciones entre equipos, (c) exámenes de equipo, (d) aplicación de los conceptos a una situación, (e) observaciones de los profesores durante el trabajo en equipo, y (f) evaluación de los demás miembros del equipo, de la contribución de cada uno de ellos para el proyecto.

Por otro lado, Deyra (2018) considera importante garantizar en los procesos de evaluación la responsabilidad individual y la interdependencia positiva (ambos elementos del trabajo colaborativo) las cuales, a su vez, orientan el diseño, así como la implementación correcta, para finalmente, ejemplificar los tipos de evaluación de trabajos colaborativos. En general, la evaluación debe abarcar, no solo hechos aislados, sino un conjunto de consideraciones. Por ejemplo, no todos los y las estudiantes aprenden de manera igual, en consecuencia, es importante contemplar una serie de instrumentos evaluativos; y estas herramientas deben abordar los objetivos que deben aprender los y las estudiantes, así como la ponderación debe ser consecuente con la complejidad y nivel de los aprendizajes evaluados.

Por otra parte, al momento de decidir que evaluar, el docente debe tener en cuenta que existen elementos que deben ser evaluados si se implementa el aprendizaje colaborativo. Wurdinger y Allinson (2017) señalan claramente que se debe evaluar en primer lugar, los aprendizajes adquiridos por el estudiante durante la actividad y, en segundo lugar, se debe tener presente evaluar el grado de participación del estudiante en la actividad grupal. Esto es totalmente concordante, dado que en ambas situaciones se demuestran aprendizajes y también elementos como compromiso, los cuales son dignos de ser evaluados, pues el enfoque colaborativo tiene instancias formativas (para constatar la adquisición de los saberes) y sumativa (cuantifica la evaluación).

A su vez, Deyra (2018) indica que en relación a quien evalúa los aprendizajes, históricamente ha sido el profesor quien realiza esta instancia de aprendizaje, estableciendo los criterios, el momento y el tipo de instrumento evaluativo. Sin embargo, basado en los principios del constructivismo y otorgando un lugar preponderante al estudiante, es que también el estudiante puede evaluarse y para ello existe la evaluación y la autoevaluación.

En cuanto a la autoevaluación Cusi et al. (2020) explican que la misma es percibida como, autorregulación del propio aprendizaje supone, en todo caso, la apropiación de los objetivos del aprendizaje, de las estrategias u operaciones mentales y de acción necesaria para dar respuesta a las tareas propuestas y de los criterios de evaluación implícitos en dichas tareas

Por lo tanto, la autoevaluación es ante todo un proceso reflexivo y de mejora, indicando a este respecto Brown et al. (2017) que la reflexión, escrita u oral, sirve muy bien de contrapeso a la actividad del aprendizaje colaborativo, construyendo el puente entre las experiencias y el aprendizaje; mientras que la reflexión ayuda a los y las estudiantes a ser más autoconscientes a medida que descubren sus procesos de pensamiento y desarrollan patrones de aprendizaje autorregulado. En todo caso, es importante que el estudiante sienta la confianza, responsabilidad y honestidad al evaluar su propio desempeño, por lo tanto, es necesario poder sensibilizar y trabajar previamente este tipo de evaluación con los y las estudiantes para que sea lo más reflexiva posible y objetiva.

Asimismo, la coevaluación o la evaluación a cargo de los compañeros es una instancia evaluativa en donde son los mismos compañeros quienes evalúan el desempeño y los aprendizajes de sus pares. Para Sahin y Killic (2018) la coevaluación o correulación es la contribución del alumnado, junto con la evaluación que realiza el profesorado, al proceso de autoevaluación o autorregulación propuesto en primer lugar, verdadero motor del aprendizaje significativo.

De este modo, se entiende la evaluación como un proceso de 3 aristas en el que interactúan los vértices del triángulo formado por el docente, el estudiante y los demás compañeros, siendo eficaz en la medida en que son los propios estudiantes quienes están más involucrado en la actividad y, por ende, tienen un mayor conocimiento del desempeño de cada integrante. Sin embargo, hay dificultades como la inseguridad de los integrantes al momento de evaluar a un compañero y la capacidad de ser crítico.

## **CAPÍTULO 4. TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES: ESTADO GENERAL DEL ARTE: EVIDENCIA INTERNACIONAL Y NACIONAL DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL CONTEXTO FRONTERIZO**

### **4.1. Concepto y antecedentes**

Muchas investigaciones se refieren al trabajo colaborativo enfocándose en los y las estudiantes y su aprendizaje en el aula. Sin embargo, resulta importante poder ahondar en cómo trabajan, se organizan y se desarrollan los y las docentes que forman a los futuros pedagogos. Es decir, cómo los y las docentes universitarios trabajan colaborativamente.

De este modo, es pertinente considerar algunas definiciones, comenzando por el aporte de Vaillant (2016), para quien el trabajo colaborativo propicia que los y las docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado; trabajar colaborativamente implica compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Así mismo, plantea que lo que debe ser aprendido solo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración y es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear y cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades.

De estas definiciones puede inferirse que la acción colaborativa de tener una meta grupal, y sostiene que trabajar colaborativamente implica tomar decisiones sobre cómo realizar la acción y, por lo tanto, no está ajeno a dificultades, como lo expresa Montero (2011, p. 78) expresa que; el trabajo colaborativo entre docentes es parte de una cultura de colaboración, que implican unas relaciones de confianza entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente.

De esta forma, el trabajo colaborativo entre docentes según lo revisado en la literatura revisada, implica el trabajar en conjunto, dialogar con los pares, intercambiar experiencias y puntos de vistas, tomar decisiones para lograr un objetivo en común, porque finalmente, es un proceso donde todos los involucrados aprenden significativamente.

Ibáñez y Soria (2017) mencionan que las definiciones sobre el trabajo colaborativo, se vincula a sus orígenes, los cuales tienen una larga historia que data desde el siglo XVI, pues para entonces, Comenio, el teólogo, filósofo, pedagogo considerado como el padre de la pedagogía, lo consideraba una estrategia efectiva. Posteriormente, en el siglo XVIII se comenzó a utilizar esta estrategia en grupos de aprendizaje, difundiéndose en Norteamérica, principalmente en Estados Unidos, manteniéndose en los establecimientos de educación públicos hasta finales de los años treinta, cuando es sustituido como modelo por la enseñanza focalizada en la competencia interpersonal para el desarrollo de las capacidades individuales y las destrezas sociales.

Ostria et al. (2018), indican que durante los años setenta, se inició la formación de docentes, enfocándose en el aprendizaje colaborativo. La fundamentación teórica del aprendizaje colaborativo nace principalmente de autores como Vygotsky y Piaget, los cuales promueven un aprendizaje que se fundamenta en la interacción y cooperación social. Luego, los estudios se enfocan en los aprendizajes colaborativos que se generan cuando se da una división de tareas entre los integrantes para luego lograr un objetivo en común.

Es a partir de entonces, cuando el trabajo colaborativo, y con este el modelo de aprendizaje colaborativo, comienza a poner énfasis en aspectos claves como el diálogo, las negociaciones, las palabras y el aprender con una explicación. Lo que aumenta la seguridad del individuo y además fomenta valores, como la solidaridad y el respeto por el semejante.

Por su parte, Pepin, Gueudet y Trouche (2013) coinciden respecto al trabajo colaborativo enfocándose en el uso de TIC que proporciona varias herramientas comunicativas que, si se utilizan de manera oportuna, son una excelente herramienta para el trabajo colaborativo

entre docentes, por lo que la importancia de implementar las nuevas herramientas que se proporcionan en la actualidad, son fundamentales para el trabajo colaborativo.

#### **4.1.1. El trabajo colaborativo entre docentes en universidades en contexto de frontera**

En las dos últimas décadas, para Yu et al. (2019), ha sido posible observar el desarrollo de la capacidad colaborativa en varios niveles interconectados (cultural, profesional y relacional), lo que permitirá a los y las docentes universitarios de frontera estar mejor preparados para un entorno global competitivo y en constante cambio. Estos desafíos exigen nuevas formas de abordar el creciente trabajo colaborativo, es posible que las formas tradicionales de interacciones colaborativas entre docentes, que se empleaban hace dos décadas ya no sean adecuadas para lograr los objetivos organizacionales actuales.

Oviedo y Zhuma (2019), indican que se están empleando nuevos modos de trabajo colaborativo, en particular la colaboración a través de las fronteras del espacio, el tiempo y las fronteras profesionales y culturales, para ayudar a las universidades fronterizas a transformarse con el fin de resistir las presiones económicas, sociales y gestionar los desafíos del dinamismo de geolocalización. El trabajo colaborativo en universidades en contexto de frontera simboliza el surgimiento de nuevos espacios donde el personal universitario, académico y profesional, colabora en diversos proyectos en busca de soluciones a los desafíos que enfrentan las universidades. Este hecho, describe el proceso y el resultado de difuminar los límites entre las identidades, culturas profesionales del personal académico y profesional y el surgimiento de nuevos tipos de profesionales universitarios.

La característica fundamental de los y las docentes de universidades en contexto de frontera, de acuerdo con Nieto y Alfageme (2017) es que ven los elementos de colaboración de su trabajo; la participación y la construcción de conexiones con colegas, otro personal profesional y socios académicos, comunitarios, gubernamentales y de la industria; que son de suma importancia para su trabajo profesional, así como del éxito de la organización.

Hay ciertas características distintivas y críticas de la colaboración entre docentes de universidades fronterizas, Tapia et al. (2020) argumentan, que indican una mayor propensión a ser partícipes de actividades: poseer un alto grado de intencionalidad y agencia mientras opera tanto dentro como a través de los límites establecidos por el entorno organizacional, un mayor sentido de responsabilidad por su propio desarrollo profesional y para liderar el desarrollo de otros, una percepción compartida de su carreras como viajes personales en lugar de los puestos asignados o roles designados, y estrechamente relacionados con esta percepción, una realización de su identidad profesional en términos de fluidez y proceso activo continuo de construcción.

Para Vitalaru y Sanz (2019), la colaboración entre docentes de la educación superior en contexto de frontera a menudo se caracteriza en él; desempeño de funciones híbridas que trascienden los espacios académicos y profesionales. Las condiciones de cambio, conflicto u operaciones fuera de la zona de confort conducen a la creación de identidades múltiples, la hibridación de identidades profesionales de los y las docentes y, con frecuencia, dificultades para reconciliar sus identidades múltiples.

En los últimos años, ha habido un número creciente de referencias de trabajo colaborativo entre docentes en contexto de frontera y a sus identidades profesionales en la literatura de investigación en todo el mundo, lo que puede indicar un fuerte interés continuo hacia el fenómeno de los nuevos profesionales de la educación superior y los espacios que ocupan estos profesionales. Esta atención al trabajo colaborativo entre docentes en universidades fronterizas puede indicar que se ha creado gradualmente un espacio general más legitimado e identificable para sus actividades y práctica profesional.

## **4.2. Elementos claves del trabajo colaborativo entre docentes**

Se ha descrito hasta entonces el trabajo colaborativo como una forma y/o cultura clave para mejorar el trabajo docente y favorecer el aprendizaje del estudiante universitario, resultando relevante atender, además, a una serie de elementos que lo configuran partiendo que se trata de un grupo de personas que laboran en conjunto, aportando ideas, conocimientos y experiencias con la finalidad de llegar a la meta en común. Antes de

indagar en investigaciones sobre los elementos que lo componen, se puede inferir desde la propia experiencia personal los elementos que deben estar para realizar un trabajo colaborativo eficiente. En primer lugar, debe de tener una meta en común; segundo, existir buena voluntad por parte de los participantes; tercero, una eficiente comunicación; y, por último, debe existir franca contribución de parte de cada individuo.

Para realizar la revisión y comparación de la literatura sobre los elementos del trabajo colaborativo, es importante tener algunas referencias, teniendo a este respecto que Yu et al. (2019) abordan principalmente, la cultura colaborativa, como un medio donde se desarrollan e involucran valores, creencias y comportamientos compartidos, siete elementos claves representativos de esta cultura: (a) entorno de la colaboración organizacional, (b) compromiso colaborativo, (c) liderazgo colaborativo, (d) beneficio mutuo y responsabilidad en la colaboración, (e) respeto mutuo y confianza, (f) comprensión mutua y comunicación; y (g) relación e interacción colaborativas.

A este respecto, otros especialistas en la materia como Vaillant (2016) indican que al tener muchos matices el trabajo colaborativo, pueden abordarse una serie de elementos necesarios para que este se realice de manera correcta, vinculados a condiciones como el factor espacio – temporal, así como el sistema de difusión e información.

Como se aprecia en las investigaciones de Yu et al. (2019) y de Vaillant (2016), existen diversos elementos tanto externos como internos, los cuales influyen en el trabajo colaborativo. No solo basta con la estimulación de los y las docentes hacia los y las estudiantes, necesariamente se deben de analizar otros factores que intervienen para lograr el objetivo final del grupo en un ambiente de confianza y respeto, considerándose además como primordial, que todos los y las estudiantes y el docente participen en el trabajo colaborativo, priorizando la calidad de la enseñanza.

El enseñar y practicar el trabajo en grupo es para Bizama et al. (2020), fundamental para la formación del docente inicial, pero también influyen factores que son mayoritariamente externos al grupo, es decir, puede existir la confianza, la motivación, el respeto, el liderazgo, un buen compromiso y una excelente comunicación, pero si no se dedica el

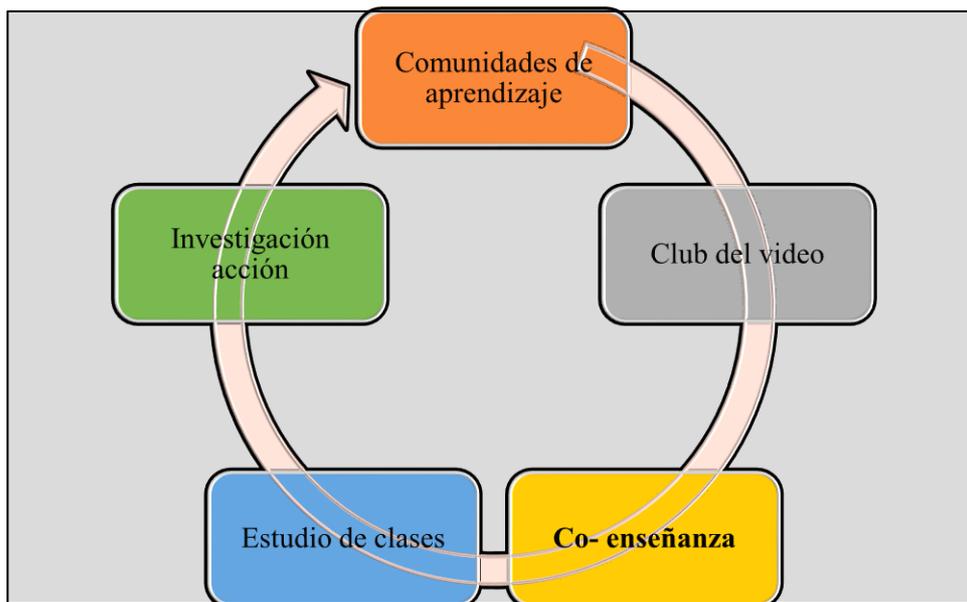
tiempo para ello, es difícil que los participantes se den tiempo para planificar, organizar y atender las especificidades espacio –temporales, el uso de materiales.

### 4.3. Modalidades de trabajo colaborativo

Una forma idónea para conocer las modalidades del trabajo colaborativo, es abordarlas directamente a través del realizado entre docentes. A partir de la revisión de distintos autores se conocen al menos cinco modalidades, las cuales se sintetizan en la siguiente figura:

**Figura 11.**

*Modalidades Colaborativas.*



*Nota:* Modelo que contiene 5 Modalidades colaborativas según Krichesky y Murillo (2011).

Autores como Krichesky y Murillo (2011), sostienen con respecto a la modalidad comunidades de aprendizaje profesional, que se trata de en un proceso de autocrítica y reflexión de manera colaborativa, todo esto con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes, ofreciéndoles un crecimiento académico y profesional a la hora de finalizar sus carreras académicas en la universidad.

En esta modalidad, Oviedo y Zhuma (2019) comentan que el uso de las experiencias de los y las docentes es fundamental para generar un aprendizaje significativo. Muchas veces a los y las estudiantes se les hace llamativo conocer la vida del docente y estos al combinar una experiencia del docente más una asignatura, logran aprendizajes en los cuales las clases se desarrollan a través de reflexiones críticas y compartidas entre todos los miembros de los grupos, quienes identifican valores, normas, prácticas; es decir, el diálogo en esta metodología es una fuente principal de aprendizaje.

Otra modalidad es el denominado; estudio de clases, de origen japonés, que permite a los y las docentes explorar y perfeccionar su quehacer pedagógico por medio del aprendizaje colaborativo entre colegas, señalando a este respecto Van Gasse et al. (2017) indican sobre esta modalidad que ofrece a los y las docentes la oportunidad de examinar y mejorar sus prácticas educativas a través del aprendizaje colaborativo entre ellos, es decir, tienen la oportunidad de comunicar sus reflexiones, prácticas, experiencias todo de manera colaborativa.

Asimismo, esta modalidad, según Zavala et al. (2020) tiene como característica un ciclo de acciones que realizan, desde la planificación, unas observaciones del trabajo realizado, luego una retroalimentación de los errores y aciertos para luego volver a planificar. Esta modalidad tiene por objetivo, por consiguiente, mejorar la enseñanza, desarrollar habilidades de comunicación, observación y reflexión de los mismos docentes; todo con la finalidad de llegar al objetivo en común del grupo y volver a probar las veces que sean necesarios para tener un excelente resultado final.

Como tercera modalidad se cuenta con el denominado el Club de Video, descrito por Molina y López (2019) que sirve para profundizar y explicar el procedimiento que involucra el análisis de grabaciones que se realizan en sus clases, en donde deben de analizar los hechos que sucedan en las clases y llegar a un debate en torno a ellos. Se busca que los y las docentes realicen observaciones detalladas y dando una posible solución en caso de hallar desde su punto de vista un error, pero también si encuentran que se realizó todo de manera correcta y si le gustó la metodología usada por el otro docente, felicitar a su colega. Es importante que el número de integrantes debe ser superior a cinco personas.

Como cuarta modalidad se encuentra la Investigación Acción, descrita por Hernández et al. (2015) como útil para la práctica del trabajo colaborativo. Tiene por objetivo resolver los problemas que tienen los y las docentes diariamente en sus prácticas, por tal razón, también mejora otras praxis realizadas y se lleva a cabo en un proceso de trabajo colaborativo en donde los y las docentes investigan y deben intervenir con su opinión, consejos e ideas entorno a mejorar o resolver algún hecho, problema, y/o práctica realizada en el aula de clase.

La investigación acción, para Herrera (2021), considera que los y las docentes deben realizar una investigación, identificar un problema, plantear una hipótesis, posibles soluciones, objetivos, preguntas de investigación, para luego buscar una bibliografía relacionada para ayudar a aclarar los puntos establecidos o solo para darle más relevancia a la investigación. Pero no solo se necesita bibliografía, se debe realizar un estudio en donde se recolecten datos respecto al problema elegido por el grupo de docentes que puede ir desde aprendizaje de los y las estudiantes hasta el desempeño de los y las docentes.

La finalidad de este tipo de modalidad, según con Pérez (2019), se basa en la búsqueda de mejoras metodológicas en la enseñanza a través de la investigación, agregando la actividad científica a las diversas aulas de la educación en el país, sobre todo en la universidad en donde se puede difundir este tipo de práctica para que se repliquen en los establecimientos y así llevar la investigación científica a todas las aulas. En resumen, esta modalidad fortalece habilidades de comunicación, observación, reflexión, planificación y acción en forma grupal, en donde éstos deben de identificar un hecho y posteriormente implementar la metodología de la investigación.

Por último, se cuenta con la modalidad de Co-enseñanza, de la que señalan especialistas como Castro y Rodríguez (2017), que este tipo de modalidad tiene como objetivo mejorar las didácticas y las gestiones curriculares. Por ende, los y las docentes deben de realizar las actividades de planificación, instrucción y sobre todo una evaluación colaborativa. En estas tres actividades la comunicación entre los y las docentes, entregando sus conocimientos, metodologías y sobre todo se vuelve al tema de los elementos en donde la confianza, meta en común, compromiso, liderazgo, trabajo distribuido de manera equitativa, trabajo en conjunto se llevan a la practica en este tipo de modalidad.

Continuando, Nieto y Alfageme (2017) indican que esta modalidad, se puede implementar con distintos enfoques dependiendo del objetivo final que tenga el grupo de docentes, puede ser observacional, de apoyo, grupos simultáneos, alternativa, complementaria, en equipo, entre otros tipos de enfoques porque un elemento importante para que funcione este tipo de modalidad es el desarrollo de la creación de una unidad curricular que tenga diversos enfoques para ser adaptada a las necesidades que tiene cada aula de clases.

Para poder contextualizar, es importante mencionar que, en el sistema escolar chileno, la estrategia de Co enseñanza se ha ido implementando cada vez más en el marco de la inclusión escolar. Es así, como el año 2019, según normativa vigente se implementa el Decreto N°83, el cual exige trabajar en función de la diversidad en el aula. Se propone incorporar la co-docencia, como eje clave en esta labor, donde el trabajo colaborativo entre el profesor de aula en conjunto con una educadora diferencial son parte esencial de en la construcción de los aprendizajes de los y las estudiantes, además toman un rol vital, ya que son los encargados de liderar esta misión.

Además, el trabajo colaborativo entre docentes tiene un estrecho vínculo con la política nacional docente. En consecuencia, Schilling y Sánchez (2020) señalan que, en el Marco para la Buena Enseñanza de 2008, establece dentro de las responsabilidades profesionales de los y las docentes, construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, promoviendo diálogos en aspectos pedagógicos y didácticos, y participando en espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas y el aprendizaje de los y las estudiantes, buscando formas de enriquecerlas a través de la revisión de diversas fuentes.

De acuerdo a lo analizado de las modalidades, existen diversos tipos y seguramente existirán otros que todavía no se han evidenciado en la literatura educativa, pero se están llevando a la práctica en diversos centros escolares y universitarios, resultando clave la selección y aplicación de las modalidades dependerá también de factores como: recursos, tiempo, conocimiento, entre otros. Lo relevante es que cada docente o institución universitaria adopte según su propio contexto. Por otro lado, los y las docentes, sobre todo en el ámbito universitario, deben desarrollar espacios y acciones pedagógicas colaborativas, a fin de transmitir también a los y las estudiantes que ya existen modalidades que se han llevado a la práctica y han arrojado diversos resultados positivos.

Tampoco, se puede limitar a copiar las modalidades, ni descartar la idea de crear nuevas modalidades, debido a que el tiempo avanza, las nuevas generaciones tienen nuevas necesidades educativas, estas nuevas generaciones que exigen y son completamente diferentes a la anterior, en el pasado funcionó la modalidad de trabajo individualizado, pero hoy en el siglo XIX, trabajar colaborativamente entre docentes con una meta en común, en donde todos son importantes para la formación docente de calidad.

#### **4.4. El trabajo interdisciplinario**

El trabajo colaborativo frecuentemente es asociado directamente a una disciplina, lo cual es correcto y es muy enriquecedor para la práctica y el desarrollo individual de cada docente, debido a la reflexión, comunicación e interacción que se puede generar, compartiendo metodologías, consejos, prácticas y así mejorar el trabajo realizado en aula. Sobre todo, en la universidad el hecho de trabajar de manera colaborativa con un docente de la misma especialidad se da en las investigaciones realizadas, o también en las aulas de clases al momento de compartir experiencias entre colegas, o al simple hecho de mencionar la especialidad u otra asignatura así el estudiante pueda relacionar materias.

Pero también se puede dar el trabajo colaborativo entre colegas de distinta especialidad, es decir, trabajar la interdisciplina. Se valoran los momentos en cuanto se producen investigaciones, conversaciones, prácticas, cuando se involucran dos o más especialistas de diversas disciplinas; es una práctica de gestión pedagógica muy positiva, debido a que el público va a ser más diverso y así conoce otras disciplinas sobre todo en el caso de investigación y también por el caso del aprendizaje que el estudiante será más sencillo al vincular asignaturas; también puede ser considerado una facilidad a la hora de afrontar la carga académica que muchas veces se produce en el ámbito universitario.

A continuación, para enriquecer con investigaciones se profundizará el trabajo colaborativo con un enfoque interdisciplinario. A través de diversas experiencias se puede evidenciar la misma idea entorno a la definición de trabajo interdisciplinario. El trabajo interdisciplinario es un proceso en donde se genera una intervención paralela de disciplinas, con el objetivo de abordar un contenido específico desde la mirada de otras

ciencias, abordar su problemática y beneficios. Al incluir el trabajo colaborativo, podemos complementar que se necesita también sus elementos y modelos para fortalecer el trabajo interdisciplinario.

También se plantea la importancia que tiene el trabajo interdisciplinario en nuestros días. En la actualidad este tipo de trabajo, junto al trabajo colaborativo, es muy exigido en las diversas áreas tanto educacionales como empresariales. En el ámbito de la universidad se involucran modificando las mallas curriculares, programas de asignaturas y son los y las docentes, encargados de la formación de futuros profesores, quienes deben inculcar desde la enseñanza el desarrollo de las capacidades creativas e interdisciplinarias, así como el trabajo en grupo.

De acuerdo a lo anterior, Tapia et al. (2020), quienes han desarrollado una investigación con un enfoque interdisciplinario en la formación inicial docente, explican que existen dos tipos de enfoques en el trabajo interdisciplinario. El primero, referido a un trabajo paralelo entre disciplinas, las cuales deben de planificar y desarrollar diversos enfoques teóricos con la finalidad de exponer un tema específico desde todas las disciplinas.

El segundo enfoque, descrito por Vásquez (2019), como aquel que se da cuando los profesionales no se encuentren en el aula de manera directa, sino, que el estudiante debe de relacionar, sintetizar, analizar la información que va adquiriendo. Este tipo de modelo simplifica la evaluación individual de cada docente. A su vez, el estudiante debe realizar una sección especial en donde se explique el nuevo sistema, debido a que si se imparte de manera espontánea puede generar una dificultad al estudiante, en la investigación se realizó la consulta a estudiantes donde algunos manifestaban la dificultad y otros no.

La dificultad de los y las estudiantes se debe igual por la rutina escolar que traen al sistema universitario y que resulta complejo modificar. Es un esquema predecible y al momento de aplicar una pequeña modificación es una dificultad para los y las estudiantes y docentes, por eso es importante investigar y explicar para que sea más sencillo entender la nueva metodología que sale de lo cotidiano del sistema educacional. Todo comienzo de una nueva experiencia es complejo, pero si se realiza con los elementos del trabajo

colaborativo y además del entusiasmo de los y las estudiantes será mucho más sencilla la aplicación y el desarrollo de la nueva actividad.

Así, se concibe el trabajo interdisciplinario como una tarea sincronizada y cercana, es decir, que los y las docentes deben trabajar de forma colaborativa al cien por ciento, porque su labor debe moverse de forma paralela. Aquí la comunicación y el respeto juegan un papel fundamental. Al momento de presenciar algún hecho o tema, cada disciplina debe aportar desde su base científica, pero, debatiendo con otros colegas de distinta disciplina para de esta manera llegar a una comprensión global y poder trabajar la complejidad que lleva el abordar un tema de distintas perspectivas.

Es importante tener en cuenta que este trabajo interdisciplinario no solo consiste en la transmisión de conocimientos, porque no solo se debe trabajar desde los conocimientos puramente teóricos y conceptuales, sino, también avanzar al momento de decidir la forma interdisciplinaria hacia los procedimientos, actitudes, habilidades que queremos desarrollar en los y las estudiantes y en nosotros mismos. Va mucho más allá de solo enseñar algo novedoso, sino es un proceso de enseñanza – aprendizaje en donde se busca desarrollar y ampliar nuestras metodologías a favor de nuestro objetivo que es el aprendizaje significativo de los y las estudiantes y que sean replicadas las nuevas metodologías, dejando atrás las antiguas.

Por otro lado, los investigadores venezolanos Chacón et al. (2012) en su estudio sobre el trabajo colaborativo para el aprendizaje de futuros profesores de la asignatura de inglés, evidenciaron que en el caso de la modalidad “investigación – acción” los elementos y modalidades del trabajo interdisciplinario, favoreciendo la adecuación de técnicas y estrategias al contexto educativo en el que se utiliza, concluyendo que con esta modalidad se fortalecen los procesos de reflexión de los y las docentes, también de la crítica, tanto individual como colectiva para fortalecer la enseñanza de los y las estudiantes y las mismas prácticas porque el docente nunca deja de aprender, siempre debe ir innovando, formándose en un proceso continuo que incluye tanto al profesional como al futuro profesional.

Considerando lo señalado, debe puntualizarse que, en el caso concreto del sistema de educación superior en Chile, usualmente las carreras presentan entre seis o más asignaturas de forma semestral, en las cuales se exige a los y las estudiantes el desarrollo de diversas habilidades, actitudes y, sobre todo, dominio de conocimiento, debiendo aprobar para su progresión hasta el egreso los contenidos previstos en los programas. Esto provoca dificultades en para trabajar transversalmente, precisamente, los contenidos y trabajar las habilidades requeridas; de allí, que se venga discutiendo acerca de los beneficios disminuir la carga de actividades en las aulas universitarias.

Por otra parte, resulta fundamental considerar no solo los contextos, sin, además, la aplicación de recursos y la necesaria generación de cambios en la metodología de enseñanza en las universidades chilenas, dejando de lado la enseñanza prescriptiva, el trabajo individualizado de los y las docentes y los y las estudiantes, reorientando los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia un trabajo interdisciplinar y colaborativo en todas las diversas áreas.

Asimismo, resulta fundamental generar cambios en los cuales se pueda apreciar la jerarquización prioritaria de la práctica se priorice, el aplicar el trabajo interdisciplinario, colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa universitaria, porque el problema es pensar que la disciplina que se enseña es única y no tiene relación con otras, pero no es así, todas las disciplinas tienen un punto en común y se puede cambiar con buena voluntad la situación a favor de los y las estudiantes.

Por su parte, la investigación brasileña de Errobidart y Rosa (2019), vincula el trabajo interdisciplinario y la docencia universitaria, considerando factores como el conocimiento, experiencias, prácticas y siempre considera que nada es absoluto, ya que existen diversos caminos para la realización de investigaciones o prácticas realizadas en el ámbito universitario, indicando la necesidad de la práctica en el proceso de formación universitaria del docente, es decir, los y las docentes de enseñanza superior debieran aplicar y compartir dinámicas, referencias, experiencias, metodologías tanto a sus colegas como a los y las estudiantes en formación.

En este contexto teórico, la universidad es considerada como un lugar en donde se comparte conocimiento diariamente, se debaten diversos temas y se forman profesionales con la finalidad de responder a las demandas sociales, las cuales se han incrementado, todas las generaciones van exigiendo más y nuevas metodologías y esto en todo ámbito. Por eso la interacción que se genera en las instituciones de educación superior con las redes de comunicación entre docentes y estudiantes, aunque esto muchas veces no se genera sobre todo por el modelo científico usado en muchas universidades de América latina, como es el trabajo individualizado, hegemónico, el usar solo una metodología y evitar otros modos para producir ciencia, ya que se puede estancar solo con lo tradicional.

El trabajo colaborativo y más aún de forma interdisciplinaria podría implicar que existan complicaciones, tal como menciona la autora. El error que se comete cuando una persona comienza a especializar es pensar que su disciplina es la mejor y puede funcionar sin la ayuda de alguna otra disciplina, el ego disciplinar es un factor que puede afectar mucho al trabajo interdisciplinario. También con ello, se puede provocar todo lo contrario a un trabajo interdisciplinario, si no, se comienzan a privilegiar algunos diálogos, diferencias al momento del resultado esperado, objetivos delineados, privilegiando en cambio, el objetivo a lograr, el ego disciplinario que afecta el objetivo del grupo, sin que se permita trabajar en forma adecuada.

Por eso, es importante que exista un compromiso de los participantes y desarrollar un buen trabajo interdisciplinario, donde la importancia de la interacción entre las personas, permita la socialización de conocimientos y hasta se presenten nuevas ideas para lograr los objetivos del grupo. Con una comunicación activa se pueden lograr grandes cosas, sobre todo en el ámbito social, cuando se buscan nuevas actitudes, nuevas prácticas, nuevas significaciones, nuevos procesos, todo con la finalidad de que los y las docentes sean más que reproductores de información teórica y de lo que se dijo en el pasado, sean portadores de conocimientos y teorías, pero basándose en sus prácticas, que desde mi mirada personal se puede considerar más gratificante.

Por otro lado, la enseñanza desde la práctica es algo que se ha enfatizado mucho, por la importancia que se debe tener para comprender el trabajo colaborativo e interdisciplinario, no solo sirve hablar de ello si no se pone práctica. Los y las estudiantes quedan más

gratificados al momento de ver que su docente, él que le está enseñando, pone en práctica lo que se dice en la clase.

Asimismo, existen suficientes investigaciones que evidencian la importancia del enfoque en la formación inicial docente, debido a la importancia de aplicar esto más allá del ambiente universitario, sino en todo el ámbito de la educación para poder modificar las prácticas y así mejorar las enseñanzas realizadas en todas las salas de clase. Se constató que en tres países con una cultura completamente distintas, pero que tienen en común la idea de cambiar la situación universitaria (donde se aprecia muchas veces a los y las docentes trabajando de forma individual y donde los y las estudiantes deben de estudiar seis asignaturas por separado, cuando fácilmente se podrían trabajar de forma colaborativa y más aún interdisciplinaria como por ejemplo la historia y la geografía) que muchas veces se estudia de manera separada cuando tienen muchos factores en común.

#### **4.5. Ventajas y dificultades del trabajo colaborativo entre docentes**

En todo trabajo existen ventajas y desventajas en la metodología, pero se evita referir a la palabra desventajas, mejor se abordarán a partir de dificultades, porque en el trabajo colaborativo, es muy difícil concebir la idea de dificultad. Álvarez y Gómez (2011), que entre sus ventajas se encuentra el incremento del rendimiento académico y/o profesional, el mejoramiento de las habilidades sociales, el perfeccionamiento de la comunicación, el enriquecimiento mutuo, el aumento de la creatividad, el desarrollo de la tolerancia y el respeto, así como el aumento de la motivación y de la seguridad en sí mismo.

También los autores han mencionado anteriormente hablan con respecto a los inconvenientes que trae el hecho de trabajar colaborativamente, algunos de ellos son la diversidad de los integrantes lo que dificulta la coordinación, la diferencia entre los miembros y también la falta de disponibilidad que pueden presentar algunos miembros a la hora de asumir responsabilidades.

Por su parte, Lledó y Perandones (2011) hablan de una serie de ventajas a la hora de la inclusión del trabajo colaborativo en la docencia universitaria primero, la acción sinérgica

suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual. Seguidamente, permite analizar en común los problemas y proporciona mejor educación a los y las estudiantes.

Por otro lado, también es importante enfatizar en la ventaja que se genera a la hora de trabajar con otras personas, sobre todo el hecho de aprender de sujetos que se conocen o bien, que de una u otra forma comparten una misma realidad, viven o vivieron las mismas situaciones, a este respecto Vitalaru y Sanz (2019) comentan que el trabajo de personas que se han enfrentado a iguales desafíos, contextos, hablar el mismo lenguaje facilita el hecho de trabajar en grupo, a diferencia de trabajar con personas que no comparten la misma realidad, pero esto no quiere decir que no se puede hacer o que saldrá mal, esto dependerá mucho de distintos factores, no es algo que se deba de descartar, mientras que la práctica que se establece de una enseñanza entre pares, estudiante – estudiante, docente – docente, establece en el contexto universitario, gratificaciones para todos los miembros.

Otro punto a destacar, consiste en el trabajo colaborativo entre docentes de un país con docentes extranjeros. Sobre este punto en concreto, indica Ryberg et al. (2019), que el trabajo colaborativo entre docentes extranjeros requiere de políticas educativas centradas en una metodología cuantitativa, docentes individualizados que confronten exitosamente la falta de participación estudiantil, haciendo énfasis en que si bien, la colaboración de los y las docentes influye en el rendimiento de los y las estudiantes, siempre debe tenerse presente a la hora de implementar estas prácticas, el nacimiento de desafíos que pueden complicar el trabajo de los docente, obstáculos o inconvenientes que se superan mediante el compromiso.

A este respecto, Valliant (2016) apunta a los beneficios de trabajar colaborativamente aumenta solucionar los problemas en el aula. Es evidente que las dificultades que surjan en el aula deben ser abordadas por el docente. Sin embargo, aumentan las posibilidades de una mejor solución, si esta se realiza de manera colaborativa y con ello favorecer los aprendizajes, además, con la implementación del trabajo colaborativo entre docentes se produce un proceso de construcción del conocimiento y saberes por parte de los y las docentes, que intercambian sus opciones y experiencias generando nuevas propuestas para implementarlas en el aula.

Asimismo, el citado autor explica que es importante en el caso de la educación, fortalecer la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, al que debe sumarse el trabajo colaborativo docente, el cual se orienta a favorecer la socialización con el otro colega y mejorar la confianza entre pares. Asimismo, contribuye en el estudiante al desarrollo de habilidades sociales: darse a entender a otras personas, oportunidad de expresar mejor las ideas y experiencias.

Además, como indica MINEDUC (2020) el trabajo colaborativo produce sinergia y cohesión entre los y las docentes. Las instituciones educativas deben generar instancias de reflexión pedagógica, y este proceso se potencia aún más cuando se realiza entre pares docentes. Los acuerdos permiten unificar criterios y metas, lo que favorece aspectos clave como la sinergia y la cohesión para propiciar una gestión pedagógica óptima.

En materia del dominio de conocimiento, el trabajo colaborativo tiene como ventaja el facilitar conductas como el compartir experiencias, aplicables a diversos contextos. También es útil cuando el grupo se propone llegar a una meta en común y disponen todos los recursos que tengan disponibles para llegar, el buscar información entorno y fortalecer sus conocimientos de manera teórica, también da un beneficio tanto al grupo como en el plano personal, ya que adquirir las experiencias, investigaciones, evidencias da seguridad al momento de tomar una decisión para elaborar un trabajo a favor de algún grupo de estudiantes, pero es importante que al momento de plantear los contextos, no podemos pensar en realizar la misma idea exactamente en nuestras aulas, los y las docentes deben adecuarlo al contexto de aula, ya que todo contexto es diferente.

Se ha mencionado como ayuda al estudiante el hecho que sus profesores trabajen de manera colaborativa, por lo tanto, esto lo podríamos considerar fácilmente como otra ventaja, toda vez que le ayuda al estudiante a la adquisición de conocimientos, lo apoya a complementar las asignaturas y no a verlas como objetivos diferentes, esto colabora también a que el estudiante aprenda de mejor manera, de forma significativa, ya que enlaza los conocimientos y facilita mucho el estudio.

Así, el trabajo en equipo docente permite incrementar las capacidades innovadoras y creativas del profesorado implicado, ya que es un entorno favorable al trato colaborativo

ya la transferencia continua y permanente de buenas prácticas docentes. El equipo docente como expresan Gómez et al. (2014), permiten romper la percepción de soledad y de aislamiento del profesorado, al mismo tiempo que facilita compartir materiales, recursos, estrategias y buenas prácticas.

Entre otras ventajas se puede establecer que el trabajo de forma colaborativa entre los y las docentes es la reducción del exceso de trabajo y la optimización de los recursos. Muchas veces los y las docentes en aula explican sus problemas de tiempo y trabajo, sobre todo cuando estos docentes además del trabajo universitario tienen un trabajo fuera, es decir, en otro establecimiento u otra área, lo que genera estrés al docente por tener sobrecarga laboral. El trabajo colaborativo al tener el apoyo de otros compañeros, permite que la sobrecarga disminuya considerablemente, además de contribuir a mejorar la salud mental de los profesores.

El tema del estrés igual considera otros factores además de la sobrecarga laboral, sino también problemas personales, frustraciones, ideas que no lograron buenos resultados y el trabajo en grupo. Mantener una comunicación activa permite que se compartan estas historias y hace sentirse más aliviado el tener a alguien que entienda completamente la situación.

De esta forma como lo reseña MINEDUC (2020), muchos docentes vinculan el trabajo colaborativo con una mayor carga laboral, con lo cual se comparte la cantidad y presión del trabajo, sacando provecho de los recursos y saberes. Si el grupo cumple con los elementos mencionados, el desarrollo personal de cada uno mejorará considerablemente. Además, de una mejor calidad educativa al compartir experiencias, se corrigen los errores cometidos, los problemas del aula tienen una solución común, aliviando la carga emocional tanto del docente como de los y las estudiantes.

Analizadas las ventajas que tiene el trabajo colaborativo principalmente en los y las docentes y estudiantes universitarios, es importante señalar que se deben generar cambios estructurales en las comunidades educativas para lograr una organización colaborativa. Esta idea es sostenida por especialistas en la materia como Sharipov (2020), quien señala lo siguiente; las tradicionales estructuras jerárquicas de organización se reemplazan por el

trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación; los profesores y los alumnos se implican conjuntamente en las actividades de aprendizaje mediante un currículo interdisciplinario, rompiendo así con la tradicional división del currículum por materias.

De acuerdo a lo anterior, se puede considerar que, para generar un trabajo colaborativo en una institución educativa de nivel superior, es necesario generar cambios a nivel institucional e innovar el currículo con elementos interdisciplinarios. Además de generar prácticas colaborativas duraderas que conlleven a instaurar una cultura colaborativa en una organización.

En este orden de ideas, los autores Brubacher y Rudy (2017), consideran que ante lo que se conoce del trabajo colaborativo, es el momento de debe dejar de lado las prácticas individuales que predominan en las organizaciones y, por lo tanto, generar una organización educativa colaborativa, implica tener metas y objetivos de carácter institucional, claros y adaptados a los diversos contextos en que se desenvuelven docentes y estudiantes.

De esta forma, considerando lo descrito anteriormente se puede establecer que existen ventajas del trabajo colaborativo, tanto en la propia organización como en los y las docentes. Con relación a lo expuesto, Valillant (2016) señala que se aumenta las ventajas de solucionar problemas frente a los desafíos que se producen en el aula. Las experiencias de los y las docentes en el aula están marcadas por contingencias que muchas veces los y las docentes intentan resolver de manera individual. Sin embargo, cuando estas situaciones se asumen de manera colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los y las estudiantes.

Por otro lado, al hacer referencia a las dificultades para el trabajo colaborativo, es quizás, la conformación del grupo lo que pueda presentar dificultad, debido a distintas causas personales que cada miembro (estudiante) pueda tener para conformarlo. A esto, se adiciona como dificultad lo relativo al tiempo de dedicación a las actividades grupales, ya que se deben compaginar los tiempos individuales, señalando a este respecto Gómez et al. (2014) que; la necesidad de tiempo para el buen funcionamiento de los equipos, el impacto

de las tipologías de profesores en la dinámica grupal y también un cierto riesgo de dispersión y fragmentación.

También se puede considerar una dificultad la inexperiencia que se tiene en torno al trabajo colaborativo, los y las docentes de toda área educacional están acostumbrados a la práctica de enseñanza tradicional y el hecho de implementar algunas modificaciones como trabajar de manera colaborativa, lo cual la mayoría del profesorado no tiene la experiencia, se puede considerar una dificultad, porque si los y las docentes no saben aplicar de manera correcta de esta metodología de trabajo, se generará todo lo contrario a los beneficios, se volverá una carga más al docente y será un problema evidentemente, por eso igual sería fundamental que se les enseñara como trabajar de forma colaborativa para evitar errores.

Otra dificultad se presenta en la forma en que está organizado el sistema educacional que favorece mucho la individualidad, no da espacios para poder aplicar nuevas metodologías y pone muchas limitantes sobre todo burocráticas, lo que limita espacios u oportunidades. Lamentablemente el sistema educacional se encuentra muy cerrado a una sola metodología de enseñanza, dificultando claramente la aplicación de nuevos procedimientos.

En este sentido, Álvarez y Gómez (2011) afirman que algunos inconvenientes que trae el hecho de trabajar colaborativamente, es la diversidad de los integrantes lo que dificulta la coordinación, la diferencia entre los miembros y también la falta de disponibilidad que pueden presentar algunos miembros a la hora de asumir responsabilidades; mientras que Ortellsy et al. (2011) indican que el desconocimiento, el miedo a innovar, falta preparación profesional y apoyo institucional son algunos de las razones por las cuales los y las docentes no se atreven a trabajar colaborativamente con sus pares.

Debe señalarse igualmente, que cada trabajo tiene sus ventajas y dificultades y se debe tener presente al momento de trabajar de manera colaborativa, por eso es importante indagar en estos temas, sus beneficios, dificultades, elementos, modalidades y otros trabajos asociados a él con la finalidad de fortalecer y tener más oportunidades de salir victoriosos al momento de implementar la metodología.

#### **4.6. Evidencia internacional del trabajo colaborativo entre docentes**

Acerca del trabajo colaborativo como se ha expuesto, se han desarrollado diversidad de estudios, cuyos aportes resultan relevantes, y en este sentido, debe indicarse en primer término, el trabajo en Perú de Vargas et al. (2016) en el cual describen cómo implementar una metodología innovadora dentro de la docencia universitaria desde el punto de vista colaborativo e interdisciplinario.

Dentro de los principales objetivos que tuvo la investigación fue implementar ideas educativas para mejorar el aprendizaje y motivación desde los y las estudiantes, sobre todo el desarrollo del material audiovisual y así promover la cultura y el patrimonio nacional peruano. Por supuesto que también, fomentar el trabajo colaborativo entre docentes de distintas disciplinas.

El trabajo de Vargas et al. (2016), consistió en la creación de cuentos infantiles por parte de los y las estudiantes, para la realización de la actividad, los y las docentes realizaron primero una planificación del proyecto, presentándolo a las autoridades. En la planificación se explica el objetivo y la división de trabajos para los alumnos de ambos cursos (literatura infantil y dramatización y curso de Digital) entonces se llevó un trabajo colaborativo tanto a nivel docente como a nivel de estudiantes, que resultó muy importante toda vez que fue una contribución teórica y práctica muy gratificante para todos los miembros de la referida comunidad educativa peruana.

Antes de la aplicación y realización del trabajo, los y las docentes realizaron un análisis y una recopilación de información enfocada a descubrir la percepción que tenían los y las estudiantes entorno a la actividad, para luego comenzar a realizar la actividad. Finalizada la actividad que tuvo una duración de aproximadamente de dos semestres, los y las estudiantes de ambos cursos expusieron la actividad realizada.

Los resultados obtenidos en esta investigación se resumen en el desarrollo de los aprendizajes en ambas especialidades y entorno a una metodología innovadora, fuera de lo común; El segundo resultado fue el aprendizaje significativo en contextos reales, referidos a la relación del estudiante con el mundo laboral, así que el trabajo generó un aprendizaje

reajustado entre la que se tenía con una nueva en los y las estudiantes; El tercero fue el trabajo colaborativo en donde se pudo desarrollar la enseñanza – aprendizaje, innovando las metodologías usadas por los y las docentes, las cuales trabajaron de manera colaborativa y además, enseñaron a sus estudiantes trabajar de forma colaborativa.

Por último, se encuentra el trabajo interdisciplinario, en donde los y las docentes de distintas disciplinas tuvieron que trabajar en planificar la actividad antes que comenzara el semestre, considerando fechas, objetivos, criterios, entre otros, aquí se manifiesta su reto, el cual fue hacer coincidir las dos disciplinas, logrando enseñar y aplicar el trabajo interdisciplinario con una buena integración del trabajo colaborativo.

Para concluir con la revisión de esta investigación, debe anotarse que se lograron resultados positivos en las prácticas y aprendizajes, tanto del alumnado como del docente. Esta actividad permitió a ambos actores, reflexionar en torno a la aplicación de nuevas metodologías usadas en clases, dinámicas colaborativas y enriquecedoras, donde el docente intercambió y aprendió mutuamente de sus propios colegas. Esta investigación es una muestra de los beneficios que trae el trabajado colaborativo de manera eficiente.

Con relación a lo expuesto, Robutti et al. (2016) desarrolla una investigación que se centra en la realización de encuestas a docentes universitarios que tengan la disposición de participar para lograr su desarrollo profesional. Dicho estudio explica el funcionamiento de la educación japonesa, la cual es considerada una de las que más aplica el trabajo colaborativo entre los y las docentes, quienes trabajan en conjunto para mejorar sus prácticas, en donde la planificación, la enseñanza y la observación toman un rol fundamental, debido a la falta de investigaciones en español o inglés entorno al trabajo docente japonés se convierte en una dificultad para seguir indagando en la metodología japonesa.

Siguiendo con los estudios internacionales, el trabajo de los investigadores norteamericanos Voogt et al. (2015), explica 03 estudios de casos realizados en Estados Unidos, Canadá y África, con la finalidad de obtener información sobre a la aplicación de trabajo colaborativo. En el caso de Estados Unidos, Voogt et al. (2015) realizaron un taller en donde cada vez más los y las docentes asumían la autonomía para definir actividades y

gestionar el aprendizaje en las aulas de clases. El taller funcionó de manera eficiente y mostró resultados positivos, respecto al trabajo colaborativo.

En el caso de África, también Voogt et al. (2015) desarrollaron un taller que comenzó con la idea de diseñar lecciones de comunicación en habla inglesa y terminó extendiéndose a más temas. Aquí ocurrió que la colaboración no funcionó por la falta de apoyo a la gestión, produciendo un estancamiento en la colaboración entre docentes. Pero, durante el diseño de la colaboración se logró una comunicación, división de tareas, debates e intercambio de información. Los y las docentes si apreciaron el hecho de aplicar una metodología para integrar el trabajo, solo falló el apoyo de gestión, lo que demuestra que muchas veces factores externos también pueden perjudicar un trabajo colaborativo.

Por su parte, Voogt et al. (2015) para el caso de Canadá, se basaron en los sistemas educacionales y el trabajo colaborativo entre una universidad y un centro escolar. El trabajo realizado, a pesar de las limitaciones que se presentaron durante de su desarrollo, evidenció la efectividad del diseño de un trabajo colaborativo por parte de los maestros, mostrando ser pertinente, factible y sostenible. En esta investigación los autores desarrollaron tres estudios distintos obteniendo resultados diferentes, lo que resulta interesante para entender que no siempre funciona una actividad por algún motivo, pero esto no quiere decir que lo dejemos de intentar o también que existen otras formas de abordar el trabajo colaborativo entre docentes universitarios y docentes de centros educativos de enseñanza básica o media.

Continuando con la revisión bibliográfica en búsqueda de evidencia internacional en contextos colaborativos, la Unesco (2014) formuló nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. Y expone una realidad que sucede en Ontario y Long Beach, que es una red de docentes donde se practica el trabajo colaborativo, también redes asociadas para discutir en comunidades la enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de problematizar a través de lecturas y comunicación la enseñanza – aprendizaje así mejorar el currículo interdisciplinario a través del trabajo colaborativo en red de docentes donde fácilmente se pueden comunicar docentes en Inglaterra con docentes en Estados Unidos y elaborar con facilidad un trabajo en base a lo colaborativo. Si en la actualidad, con este mundo tan globalizado, se pueden comunicar fácilmente con personas que están al otro lado del

mundo, podemos utilizar los beneficios que trae la tecnología a favor de mejorar las prácticas educativas.

Otro país mencionado en el documento es el caso de Finlandia que destaca por sus metodologías educacionales, admiradas por el resto de países. Finlandia ha logrado desarrollar modelos de formación docente de alta calidad, mejorando estándares, tareas, trabajo docente, todo en base a la dignidad y respeto que se mantiene socialmente hacia los profesores, también fortaleciendo el trabajo interdisciplinario en sus aulas.

Con anterioridad en este documento, se habló con respecto al trabajo con distintas escuelas dentro de la misma universidad y esta investigación nos permite ver que si es posible y tiene muchos retos, dificultades, pero nada que no se pueda solucionar. Al final la investigación explica las ganancias que tuvo en la universidad para los y las docentes como para los y las estudiantes. Por eso es tan importante el hecho de la comunicación que tiene que ser fluida y constante.

De este modo existen evidencias y experiencias significativas del trabajo colaborativo entre docentes que fueron descritas a través de la revisión bibliográfica. Se puede tener la certeza que existen muchas más experiencias significativas en distintas universidades a nivel mundial que todavía no han sido registradas o investigadas. Lo importante es que se desprende de los casos analizados que los y las docentes juegan un rol clave al diseñar e implementar las instancias colaborativas, pero, también y en base a la propia experiencia se deben generar los espacios, tiempos e incluso, rediseñar la organización para establecer una práctica colaborativa institucional, considerando el propio contexto.

#### **4.7. Evidencia nacional del trabajo colaborativo entre docentes**

En Chile, existe una gran preocupación a nivel país sobre la calidad de educación que se recibe en los establecimientos educacionales, sobre todo en la educación superior, en donde se han realizado diversas modificaciones de las mallas curriculares; cambios en los modos de selección; asignación de recursos, entre otras.

Respecto a las investigaciones sorprende el contraste en lo que dicen documentos oficiales. Se puede observar en las aulas de clases o incluso en los trabajos realizados en diversas investigaciones, en donde se muestran que los cambios curriculares solo se realizan de manera parcial y que no cubren las reales necesidades del alumnado. Se evidencia mucha falta de planificación en todo ámbito, sobre todo, escaso trabajo colaborativo, el cual hasta encontrar investigaciones sobre él se hace complejo en el ámbito nacional.

Otro dato relevante para hablar sobre el trabajo colaborativo en Chile es el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre la educación superior de Chile que considera la docencia en la universidad de pregrado como una de las más débiles en términos de calidad. Es un hecho de verdad preocupante que en este informe se haya establecido la falta de trabajo colaborativo, tanto entre los y las docentes como entre los mismos alumnos, donde se prioriza el trabajo individual, las evaluaciones basadas en la memorización y por último, en una metodología netamente tradicional que fomenta solo la reproducción de información, entre otros temas preocupantes para la educación superior chilena, la misma que debe ser modificada, realizando un cambio de verdad y no medidas que no solucionan los problemas de fondo realmente.

Muchas investigaciones realizadas a nivel nacional, evidencian sobre todo el trabajo colaborativo entre docentes del nivel de enseñanza básica o media, pero respecto al trabajo colaborativo universitario, no es un tema fuerte en las investigaciones chilenas. A pesar de lo comentado con anterioridad, si existen algunas y esos mismos estudios se reseñan a continuación.

Una de las investigaciones referida al trabajo colaborativo es la desarrollada por Rugiero et al. (2010), la cual se enfocó sobre un grupo de médicos y educadores que se constituyó con la finalidad de perfeccionamiento docente y además de entregar una mejor calidad educacional para la formación de futuros profesionales en el área de la salud en las universidades chilenas.

A este respecto, la investigación señalada se realizó recopilando información aportada por las universidades que integran esta red, la cual congrega en total once (11) instituciones del nivel superior, con la finalidad de compartir su configuración y funciones que realizan sus

unidades de medicina para fortalecer el crecimiento de la educación de la disciplina en Chile, donde se evidenció que el uso de la tecnología, el sistema virtual en esta red es fundamental para la comunicación que deben mantener continuamente las unidades y así preservar un continuo conversatorio entorno a la educación y se puede observar claramente la necesidad de considerar todos los procesos que envuelven el aprendizaje desde todos los actores involucrados.

Esta experiencia podría homologarse y aplicarse en todas las universidades del país, además de considerar en ese sentido, las disciplinas o asignaturas de las carreras pedagógicas, de modo que se dé efectividad a los procesos de profesionalización de docencia, por cuanto muestra que el trabajo colaborativo entre docentes puede ir más allá de la misma dependencia universitaria, es decir, que utilizando las nuevas tecnologías, fácilmente se puede llevar un trabajo colaborativo a nivel nacional, al igual que la red para mejorar la profesionalización de los y las docentes a favor de los y las estudiantes que se están formando.

Durante la investigación revisada, se observó cómo las universidades entregaban su información y como había similitudes y diferencias en torno a la docencia y la enseñanza en sus dependencias, esto se puede utilizar muy favorablemente ya que se pueden replicar adecuándose al contexto de la universidad, lo que se hizo en otra en el mismo país.

Otra investigación fue la realizada por García (2008) en la Universidad de Andrés Bello de Chile, en este sentido indaga sobre todo en la aplicación de herramientas virtuales, para la mejora de un trabajo colaborativo, aplicándose desde el área docente hasta aplicarla en el área estudiantil. Por eso es importante la alfabetización digital en las universidades, sobre todo para la formación de nuevos docentes, los cuales deben estar mentalizados en el uso de nuevas metodologías para poder enseñarles a las nuevas generaciones, las cuales van exigiendo actualizaciones y sobre todo la aplicación del uso correcto de TIC, diseñando planificaciones y pautas entorno al trabajo colaborativo.

En la investigación se realizó una observación y análisis sobre el aprendizaje colaborativo en donde se demuestra cómo cambia el rol del docente y del alumnado, aplicando herramientas propias de la Web 2.0. Las herramientas utilizadas para el desarrollo del

trabajo colaborativo con uso de TIC, pensando siempre desde un enfoque pedagógico y evaluativo que estas aplicaciones contribuyen al desarrollo pedagógico son tres:

La primera aplicación es el Blog, una herramienta sencilla que se utiliza para la comunicación. La segunda aplicación es del.ici.us la cual fortalece las investigaciones de información en una red y posteriormente se pueden seleccionar y clasificar, esto refuerza mucho al momento de buscar información bibliográfica o simplemente con el hecho de trabajar de forma colaborativa con otras personas. Por último, la tercera aplicación es Google Presentaciones, que permite fácilmente el desarrollo del trabajo colaborativo, debido a que autoriza que varias personas puedan estar trabajando en el mismo documento, así elaboran y exponen el mismo tema de manera colaborativa.

Durante la investigación, García (2008), explica experiencias en las cuales se diseñaron y aplicaron ejercicios y evaluaciones con el uso de las TIC en las aulas universitarias. Aunque se aplicó en un contexto específico fácilmente se puede adaptar a otros contextos y puede ser aplicado para mejorar un proceso de aprendizaje, en donde los y las docentes deben trabajar colaborativamente, aplicando herramientas y evaluaciones debido a que esta metodología se puede aplicar de manera transversal en la educación, las cuales pueden ser usadas en distintas áreas.

Trabajar de manera colaborativa favorece la enseñanza hacia el estudiante. Pero también el trabajo colaborativo fortalece los valores sociales que envuelven los elementos de la comunicación, conocimientos, reflexión y crítica grupal con el objetivo de indagar sobre un tema en específico y en conjunto llevar la idea principal a un buen resultado. Por eso es tan importante el uso de la tecnología, no debe ser vista como una enemiga, todo el contrario, usarla como una aliada para mejorar la educación, sobre todo para las nuevas generaciones que nacieron con las herramientas digitales.

La mayoría de las investigaciones chilenas se basan en el trabajo colaborativo de los y las estudiantes y sobre todo en la enseñanza media y básica que también son muy relevantes para mejorar la educación chilena. Otra temática de investigación que se aborda es entorno al trabajo colaborativo entre docentes universitarios y docentes escolares (básica y media). Esto es muy importante, ya que muchas veces los y las docentes universitarios investigan

sin relacionarse en profundidad con sus objetos de estudios, que es la sociedad en general, por eso es importante este tipo de investigación.

Respecto a lo anterior, Gómez et al. (2014) en su investigación titulada “Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. Pensamiento educativo”, presentaron la experiencia de un grupo de docentes escolares y universitarios de ciencia que realizan una investigación-acción, donde se describe la contribución que tiene el trabajo colaborativo sobre la reflexión para la transformación de las prácticas.

Estos docentes escolares y universitarios realizaron y aplicaron una modalidad de trabajo colaborativo visto en este documento. La investigación-acción busca reflexionar como el trabajo colaborativo contribuye a las prácticas pedagógicas. Solo por el hecho de que trabajen colegas de distintos niveles se puede considerar un factor enriquecedor para aplicar los conocimientos adquiridos en este trabajo, a fin de fortalecer y transformar sus prácticas en ambos ámbitos académicos. Esto fortalece sin duda al sistema educacional chileno.

Según lo explicado por los y las docentes en la investigación el trabajo colaborativo proporciona espacios de reflexión, promoviendo la auto observación de prácticas y contextos, se amplía el conocimiento previo que se tenía entorno a una metodología, utilizando más estrategias de enseñanza y la aplicación del trabajo colaborativo incentiva a modificar las prácticas, tanto propias como entre los mismos colegas. Esto también genera una transmisión histórica-cultural para las futuras generaciones de docentes, también entre ellos mismos, donde se comienza a modificar la idea tradicional de educación, generándose casos de debilidad y fortalezas sobre todo en el ambiente de confianza, debido a que el grupo está compuesto por realidades diferentes en algunos ámbitos y porque los tiempos no son los mismos.

Otro punto que se ve en la investigación es escuchar y aprender de la experiencia de otros, que es un punto fundamental en el trabajo colaborativo que puede llevar a un debate las prácticas realizadas en las aulas escolares y universitarias. Por otro lado, se percibe en la

investigación el impacto de la transformación del docente que es un factor muy importante, si este punto se logró, el trabajo colaborativo se puede considerar acertado.

Es evidente que falta investigar mucho más sobre el tema colaborativo en el ámbito universitario. Es importante promover la innovación entorno a las prácticas educacionales en del país y realizar cambios significativos para la contribución del sistema educativo. Por ello, es muy importante ampliar los estudios nacionales referentes al trabajo colaborativo en Chile y también es importante realizar un cambio significativo sobre las prácticas educacionales, de enseñar y aprender en conjunto a los y las estudiantes y de nuestros propios docentes.

No solo es el hecho, de hablar sobre el trabajo colaborativo, es importante la aplicación para mejorar el sistema educativo chileno, que ha sido muy cuestionado. Muchas veces en las universidades no se aprecia una colaboración entre los mismos docentes de un mismo departamento. Para ser más específicos, muchas veces ocurre que académicos de un mismo departamento no saben de la existencia del otro, eso no puede seguir ocurriendo, por eso es importante hablar sobre el trabajo colaborativo y la difusión de este.

Desde la indagación hasta la evidencia entorno al trabajo colaborativo, tanto a nivel internacional como nacional, se relevó la importancia de este tipo de metodología al momento de aplicarla en prácticas organizacionales y educativas. Desde la formación docente se debe enseñar a los futuros profesionales que sean capaces de enseñar y trabajar de manera colaborativa. Es importante que un profesor sepa trabajar de manera colaborativa, sobre todo con sus mismos colegas, para fortalecer las relaciones educacionales y sobre todo para mejorar las prácticas, muchas veces se escucha la sobrecarga laboral y la falta de tiempo y se toma como excusa para no realizar un trabajo colaborativo, pero a raíz de lo descrito se puede ver que el trabajo colaborativo hasta disminuye el factor tiempo, pero para ello se necesita una buena organización y una buena planificación de trabajo a fin de que no suceda lo contrario, que en vez de ser un apoyo, sea un problema para los y las docentes.

#### **4.8. A modo de conclusión**

Trabajar en colaboración implica compartir experiencias y conocimientos y tener un objetivo grupal claro. Asimismo, establece que lo que debe aprenderse solo puede lograrse si el trabajo del grupo se lleva a cabo en colaboración y es el grupo el que decide cómo llevar a cabo la tarea, los procedimientos que se utilizarán y cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades.

La base teórica del aprendizaje colaborativo proviene principalmente de autores como Vygotsky y Piaget, quienes promueven un aprendizaje basado en la interacción y la cooperación social. Luego, los estudios se centran en el aprendizaje colaborativo que se genera cuando hay una división de tareas entre los miembros y luego alcanzan un objetivo común.

La enseñanza y la práctica del trabajo grupal son esenciales para la formación del profesorado, pero los factores que son principalmente externos al grupo también influyen, es decir, puede haber confianza, motivación, respeto, liderazgo, buen compromiso y excelente comunicación, pero si el tiempo no se dedica para ello, es difícil para los maestros que participan en el proyecto, deben tomarse el tiempo para planificar, organizar y ver factores espacio-temporales como el uso de materiales necesarios, o el espacio del aula, entre otros factores, pero Sobre todo en el hecho de la planificación, una buena planificación por parte de los maestros es necesaria para tener orden y evitar errores al desarrollar el trabajo colaborativo.

No se niega que el sistema de educación superior en Chile presenta seis o más asignaturas cada semestre y todas ellas requieren diferentes habilidades, actitudes y, sobre todo, el conocimiento de los y las estudiantes. Estas asignaturas de la malla curricular, individualmente deben aprobar cada materia que su semestre universitario requiera, para obtener el título deseado. Esto causa dificultades a los y las estudiantes, por lo tanto, poder trabajar a través de los contenidos y habilidades entre las diferentes asignaturas tendría los beneficios de reducir la carga de actividades en las aulas universitarias.

Finalmente, es importante ampliar los estudios nacionales sobre el trabajo colaborativo en Chile, y atender a la necesidad de hacer cambios significativos en las prácticas educativas, de enseñanza y aprendizaje junto con los y las estudiantes y con los propios académicos. Para ser más específicos, a menudo sucede que los académicos del mismo departamento no saben acerca de la existencia del otro, eso no puede continuar sucediendo, por lo que es importante hablar sobre el trabajo colaborativo y su difusión.

## **III.MARCO APLICATIVO**

## **CAPÍTULO 5: DISEÑO Y APLICACIÓN METODOLÓGICA**

### **5.1. Introducción**

El estudio, tiene por objetivo analizar las estrategias del trabajo colaborativo utilizadas en las asignaturas de prácticas pedagógicas, en la universidad pública de contexto de frontera, concretamente en la ciudad de Arica. Por ello, se centró en ahondar desde la óptica de la didáctica colaborativa, así como desde el trabajo entre docentes, el cual desde su profundización sobre estos dos tópicos con los protagonistas del estudio, pues se partió de la premisa, según la cual, cada caso se analizó en una realidad específica, imposible de reproducir, por lo que toda acción que se abordó se orientó hacia la comprensión de los fenómenos, desde su propia lógica interna.

De este modo, el objetivo del estudio de campo consistió en contrastar los elementos del marco contenido de los fundamentos teóricos con la información recopilada a través de informantes claves, lo cual permitió el establecimiento de propuestas tendentes a mejorar el trabajo colaborativo desde las líneas didácticas y organizacionales en el contexto universitario.

En este sentido, la investigación ha sido tipificada desde un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, el cual ha permitido el abordaje metódico de un fenómeno poco estudiado en el contexto universitario a nivel local, siendo caracterizado por su flexibilidad, focalizándose en Estudio de Caso en cuanto al diseño de la investigación, acudiendo para su desarrollo en lo referente a la recolección de la información, a entrevistas abiertas semi-estructuradas y grupos focales.

### **5.2. El enfoque de la investigación**

Históricamente, y de forma notable a comienzo del siglo XX, se generó una gran preocupación entorno a los problemas sociales, lo que provocó que investigadores de diversas disciplinas se enfocaran en esta área para poder otorgarle un intento de solución

múltiples desafíos, propiciando la transformación de las formas tradicionales de producción y reproducción de conocimiento mediante la adopción de la metodología científica y la disciplina de base empírica con la cual, se desarrolló tanto la pedagogía como la de psicología experimental.

Precisamente, la educación como parte de las ciencias sociales, sería una de las primeras ciencias en obtener los beneficios de estas investigaciones, configurando para sus disciplinas, una metódica con instrumentos, técnicas y procedimientos, así como con sujeto y objeto, agrupada fundamentalmente bajo dos enfoques: el cuantitativo y el cualitativo.

En este orden de ideas, a mediados del siglo pasado predominó una tendencia casi hegemónica hacia el desarrollo de los estudios cuantitativos de los paradigmas positivistas, y ciertamente, como indica Ugalde y Balbastre (2013), dentro de la comunidad científica el enfoque cuantitativo esto se vincula con el método científico y cuantificación. No obstante, para este fenómeno de estudio se empleó la investigación cualitativa la cual descrita por Bedregal et al. (2017), como aquella que permite el estudio de fenómenos sociales complejos que no requieren la medición o determinación de datos numéricos o estadísticos, pero que si permite indagar en profundidad el problema que se está investigando.

Según los autores antes mencionados, los enfoques cualitativos tienen sus propias características, dado que su objeto de estudio es referenciado hacia las opiniones, conductas, creencias, percepciones, actitudes, por lo cual, se orienta hacia una mirada más subjetiva, favoreciendo el diseño de una metódica flexible, admitiendo cambios a lo largo de la investigación, es decir, no es lineal, en consecuencia, permite introducir ajustes cuando surgen problemas.

Asimismo, Monje (2011), sostiene que la investigación cualitativa se caracteriza entre otros aspectos, por nutrirse epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Esto implica, que investiga a actores sociales que se les observa como objetos de estudio, significativos, hablantes, reflexivos, son autónomos y libres ante otra persona, no son un objeto no hablante, estático y sujetos a ser manipulados o dominados, moviéndose a través de significados y no datos duros, buscando el significado del fenómeno, donde se tiene en cuenta las intenciones del sujeto de estudio,

sus motivaciones, expectativas, religión. En otras palabras, se interesa por captar la realidad social, pero desde la óptica de la población estudiada.

A este respecto, es importante señalar que el objetivo del investigador en este tipo de enfoques, consiste en informar clara y precisamente sobre lo observado en el mundo social, con las experiencias de los demás. El investigador no se acerca a una cosa, se acerca a un objetivo real, una persona que le está brindando la información necesaria para su investigación entorno, a sus experiencias, opiniones, valores, vivencias, para poder comprender e interpretar su realidad vivida.

De acuerdo a lo anterior, el estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de investigación, de tipo exploratorio el cual sirve para familiarizar con un fenómeno poco estudiado en el contexto universitario a nivel local y se caracteriza por su flexibilidad. Además de ello, este enfoque permite analizar, describir, comprender, interpretar y profundizar en el contexto educativo desde dos realidades. En primer lugar, las estrategias didácticas colaborativas empleadas por los y las docentes en el aula universitaria y, en segundo lugar, la realidad del trabajo colaborativo entre docentes que implementan las asignaturas de prácticas pedagógicas.

### **5.3. Diseño de la investigación: Estudio de Caso**

En términos del diseño elegido para la presente investigación, el mismo corresponde a un Estudio de Caso, propio de los enfoques cualitativos, definiéndose según Stake y Bresler (2012), como aquel que implica un proceso de indagación, caracterizado por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso de objeto de interés. Esto establece la necesidad de realizar un proceso investigativo, en base al proceso, describiendo los hechos, situaciones, los que entregan conocimiento de las situaciones y los acontecimientos.

De este modo, este diseño permitió ahondar en profundidad el fenómeno a estudiar, como lo expresa Cerrón (2019), quien sostiene que desde este tipo de diseños se puede abarcar la complejidad de un caso particular. Desde luego, un estudio de casos permite obtener

detalles de su interacción con el contexto. Mientras que, Stake y Bresler (2012), señalan que el estudio de casos permite profundizar en elementos particulares, característicos de un fenómeno en particular.

Se eligió este diseño para poder comprender el caso en profundidad y de manera particular y contextualizada, sin generalizaciones. Asimismo, ha permitido visibilizar elementos de una realidad en profundidad desde categorías centrales como la formación docente y el trabajo colaborativo desde la dimensión metodológica en el aula y entre docentes, proporcionando información relevante sobre una situación educativa particular como lo es el contexto fronterizo de la Universidad de Tarapacá.

#### **5.4. Muestra de la investigación**

Para Ventura (2017), la población puede definirse como conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación; mientras que la muestra es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevara a cabo la investigación, es decir, muestra es una parte representativa de la población; para finalmente indicar que el muestreo es el método utilizado para seleccionar a los componentes de la muestra del total de la población. Para este autor, resulta importante realizar un diseño muestral para que permita que el estudio se realice en menor tiempo, genere menos gastos, permita profundizar en las variables o categorías que se vayan presentando.

En cuanto al tamaño de la muestra, Ventura y Barboza (2017) indican que debe atenderse a dos criterios: el primero, basado en los recursos disponibles y de los requerimientos que tenga el análisis de la investigación, pero, entre más muestra se tenga, mayor será su representatividad al ser más grande la muestra, no obstante, va a depender también de la información obtenida por los actores sociales; en el mismo orden de ideas, los autores señalan un segundo criterio basado en la lógica que tienen los investigadores a la hora de seleccionar la muestra, considerando además, dicho tamaño con fórmulas estadísticas, asumiendo que las mismas siempre tendrán y dependerán de un margen de error, confiabilidad y probabilidad.

En atención al enfoque y propósitos de esta investigación, se seleccionó el muestreo no probabilístico, también conocido según lo refieren Otzen y Manterola (2017), donde todas las unidades que componen una población no tienen la misma posibilidad de ser seleccionadas. Asimismo, el tipo de muestreo es no probabilístico intencional o deliberado, debido al hecho de que el investigador es quien decide según los objetivos de la investigación los elementos que tiene que tener la muestra, considerando posibles factores de la población que este desea estudiar. Todo queda bajo la percepción del mismo investigador, es quien decide que unidades integran su muestra.

Por su parte, Kross y Giust (2019), quienes señalan que una muestra en un estudio cualitativo se considera como pequeña y no aleatoria, ya que los criterios de selección de los participantes son diferentes a las investigaciones cuantitativas, donde lo importante en los estudios cualitativos, es la calidad y profundidad de la información de la investigación, teniendo en relación a la muestra del estudio, está dado por las asignaturas de prácticas pedagógicas.

Para la selección de la muestra se toma en cuenta las características que poseen los actores sociales en función a las asignaturas de Prácticas Pedagógicas impartidas en la universidad. De este modo se detectó que en la carrera de pedagogía la asignatura de prácticas posee diversos nombres, asimismo, se pudo constatar la heterogeneidad en la cantidad de cursos de prácticas presentes en cada una de las carreras, así como también la disparidad de los cursos de prácticas en términos de presencia curricular, en su distribución y ubicación. Por ejemplo, en la Carrera de Pedagogía en Matemática la asignatura de Práctica I lleva como nombre; Práctica I (Observación e Integración), en cambio en la carrera de Historia y Geografía se denomina; Práctica Profesional de Apoyo a la docencia I. Desde luego, cada carrera asigna un nombre particular a sus prácticas.

Sin embargo, la mayoría de las carreras de pedagógicas consideran al menos cuatro procesos de práctica. Siendo los tres primeros talleres de práctica que es dictado por el docente, sin embargo, la práctica IV o final, no contempla la asignatura de taller, sino que el estudiante asiste acompañado de un supervisor al centro escolar. Cabe destacar que la variación también incide en las horas según el nivel y la carrera.

A partir de esta diversidad, se optó por considerar como muestra la asignatura de Práctica I, II y III. Siendo las dos primeras prácticas iniciales de observación, y de investigación en los centros escolares, y la práctica número III por ser considerada intermedia, en donde el estudiante de pedagogía comienza a diseñar y ejecutar clases en los centros educativos de la ciudad. No se considera la práctica IV (final), ya que no conllevan a taller, sino a una práctica profesional. La temporalidad de estudios de la muestra seleccionada corresponde a una matrícula del año académico 2020 con un promedio de edad de los y las estudiantes entre los 20 a 23 años, de ambos géneros con diversos niveles socio-económicos.

Asimismo, para el proceso de la triangulación de antecedentes y completar la información requerida con los datos objetivos, se solicitó participación a los informantes claves de la Universidad, como son el Vicerrector Académico, la Coordinadora General de Práctica Pedagógicas, el Director del Departamento de Educación y Humanidades, el Jefe de Carrera de Pedagogías Educación General Básica, Jefe de Carrera de Pedagogías en Educación Parvularia, Jefe de Carrera de Pedagogías en Lenguaje y Comunicación, Jefe de Carrera de Pedagogías en Biología y Matemática, Jefe de Carrera de Pedagogías en Química y el Jefe de Carrera de Pedagogías en Educación Diferencial. Ver Tabla 24.

**Tabla 24.**

*Entrevista Autoridades de la Universidad.*

<b>Informantes claves</b>	<b>Vicerrector Académico</b>	<b>Género</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Años de experiencia</b>	<b>Nivel académico</b>
<b>S1</b>	<b>Vicerrector Académico</b>	Masculino	Chilena	20	Doctor
<b>S2</b>	<b>Coordinadora General de Práctica Pedagógicas</b>	Femenino	Chilena	25	Magister
<b>S3</b>	<b>Director del Departamento de Educación y Humanidades</b>	Masculino	Chileno	Más de 20	Doctor
<b>S4</b>	<b>Jefa de Carrera de Pedagogías Educación General Básica</b>	Femenino	Chilena	Más 15	Magister
<b>S5</b>	<b>Jefa de Carrera de Pedagogías en Educación Parvularia</b>	Femenino	Chilena	Más de 15	Magister
<b>S6</b>	<b>Jefa de Carrera de Pedagogías en Lenguaje y Comunicación</b>	Femenino	Chilena	Más de 15	Magister

<b>S7</b>	<b>Jefa de Carrera de Pedagogías en Biología y Matemática</b>	Femenino	Chilena	Más de 15	Doctor
<b>S8</b>	<b>Jefe de Carrera de Pedagogías en Química</b>	Masculino	Chileno	Más de 15	Magister
<b>S9</b>	<b>Jefe de Carrera de Pedagogías en Educación Diferencial</b>	Femenino	Chilena	Más de 15	Magister

*Nota.* Número de participantes, catalogados como; informantes claves.

Como puede apreciarse en la tabla 24, para el desarrollo de esta investigación se consideró a la gran mayoría de los Jefes de Carrera de la universidad, para la comprensión y abordaje macro del fenómeno de estudio, resultando un recurso de gran valor para la investigación por haber considerado el panorama total de las carreras de pedagogía. Del mismo modo, se desarrollaron grupos focales conformados por estudiantes correspondientes a la universidad en sus diversas asignatura de prácticas I, II y III, obteniendo una visión compleja y holística del fenómeno de estudio en particular el trabajo colaborativo en un contexto de frontera en la universidad. La participación de los y las estudiantes fue muy enriquecedora para la investigación, pues es relevante destacar que los y las estudiantes participantes en el grupo focal han cumplido de manera reiterada con cada actividad formativa relacionada con práctica. Por lo tanto, se les consideró un recurso esencial con riqueza en sus testimonios para poder recabar la información. Ver tabla 25.

**Tabla 25.**

*Muestra Grupo Focales Estudiantes.*

<b>Informante</b>	<b>Género</b>	<b>Área de Estudio</b>	<b>Nacionalidad</b>
<b>1</b>	Masculino	Asignatura de Práctica I	Chilena
<b>2</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I	Chilena
<b>3</b>	Masculino	Asignatura de Práctica II	Chilena
<b>4</b>	Femenino	Asignatura de Práctica II	Chilena
<b>5</b>	Femenino	Asignatura de Práctica II	Chilena
<b>6</b>	Femenino	Asignatura de Práctica II	Chilena
<b>7</b>	Femenino	Asignatura de Práctica II	Chilena
<b>8</b>	Femenino	Asignatura de Práctica II	Chilena
<b>9</b>	Femenino	Asignatura de Práctica III	Chilena
<b>10</b>	Femenino	Asignatura de Práctica III	Chilena

<b>11</b>	Femenino	Asignatura de Práctica III	Chilena
<b>12</b>	Femenino	Asignatura de Práctica III	Chilena
<b>13</b>	Femenino	Asignatura de Práctica III	Chilena
<b>14</b>	Femenino	Asignatura de Práctica III	Chilena
<b>15</b>	Femenino	Asignatura de Práctica III	Chilena

*Nota.* Número de participantes, catalogados como; grupos focales estudiantes.

En la tabla 25 se muestra una descripción sobre las asignaturas a la que pertenece cada estudiante participante en el grupo focal, pudiendo corroborarse la riqueza del discurso generado por tener experiencias que varían según el nivel de práctica que cursan. En dicha descripción se puede observar que la muestra se representó en su mayoría por mujeres y que la nacionalidad de todos (as) es chilena, lo que no se considera una limitante, pues sus costumbres pertenecen a la misma nación. Seguidamente, se describe la muestra conformada por los profesores que participaron en otro grupo focal.

**Tabla 26.**

*Muestra Grupo Focales Profesores.*

<b>Informante</b>	<b>Género</b>	<b>Área de Estudio</b>	<b>Nacionalidad</b>
<b>1</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>2</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>3</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>4</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>5</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>6</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>7</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>8</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>9</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>10</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena
<b>11</b>	Femenino	Asignatura de Práctica I, II y III	Chilena

*Nota.* Número de participantes, catalogados como; grupos focales profesores.

En la tabla 26 se puede evidenciar la muestra que se tomó en cuenta para el desarrollo del grupo focal conformado por los y las docentes, pudiendo describirse que cada uno de estos pertenece a la asignatura de prácticas I, II y III lo que permitió obtener información de gran valor y con gran enriquecimiento por ser los informantes claves quienes desde su

experiencia y conocimiento del área permitieron la comprensión del fenómeno en su esplendor.

## **5.5. Técnicas de recopilación de datos**

### **5.5.1. Entrevista semi estructurada**

La Entrevista semi estructurada, se adhiere a la postura de Díaz y Martínez (2013), quienes indican que se trata de un instrumento o herramienta, caracterizada por su flexibilidad y capacidad para adaptarse a los sujetos de estudio, permitiendo trascender lo que la persona entrevistada contesta a las preguntas del entrevistador. En este orden de ideas, Folgueiras (2016), sostiene que es necesario tener clara la información que se va a requerir de modo que sea posible establecer una serie de preguntas, que al caracterizarse por ser abiertas, requiere de parte del entrevistador una postura abierta y flexible ante cualquier hecho que no estuviera planeado o bien, también llevar las preguntas según como se esté desarrollando la conversación o incluso, incluir algunas interrogantes que no estaban en el guion principal, porque más que una entrevista, debe ser una conversación en donde el entrevistado se sienta cómodo para que exprese su punto de vista de manera abierta.

En síntesis, la entrevista semiestructurada y abierta permite que el entrevistado se encuentre más cómodo, en donde no se le juzgue por lo que está diciendo; todo lo contrario, sea apreciada su opinión para la investigación. Se trata de una entrevista que se realiza de manera más completa, ofreciendo, además, la oportunidad al investigador de profundizar en las características de las personas entrevistadas, y, en consecuencia, profundizar más en el área que está investigando.

De este modo, en la investigación se aplicó la técnica de entrevista abierta semi estructurada a informantes claves como lo son: autoridades de la Universidad a cargo de unidades educativas dentro de los cuales se encuentran el Vicerrector Académico, Director del Departamento de Educación y Humanidades, Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas y los Jefes de Carrera de Pedagogía.

### **5.5.2. Grupos Focales**

La técnica de grupo focales, en su aplicación como señalan Hamui y Varela (2013), obedece al enriquecimiento de la investigación cualitativa, debido a la sensibilidad que aporta en el proceso de indagar en conocimientos, normas y valores de un determinado grupo. Se trata de una técnica grupal, en la cual, los individuos expresan su opinión, información, para la obtención de datos cualitativos, una especie de entrevista grupal que propicia el intercambio de opiniones dentro del grupo de acuerdo a sus creencias y experiencias sobre el tema.

En los grupos focales es necesario cautelar que se realice en un espacio que sea amplio, espacioso y cómodo para que se lleve a cabo una conversación en el grupo, en donde estos comiencen a expresar sus opiniones y por ello es necesaria una grabadora para tener registro de lo que sucede. Además de un grupo, se requiere un monitor para cumplir un rol fundamental como es dirigir la conversación basada en una guía de entrevista y además busca que todos los participantes, participen en la actividad de forma equitativa.

Por otra parte, además de usar preguntas de interés de los participantes, focalizándose en un tema principal, conocer el mundo de las personas a entrevistar, mantenerse de manera abierta si existe cualquier hecho que no estuviera planeado, no cerrarse a que tiene que salir tal cual, estar abierto a imprevistos, cuidar las relaciones que se generen, entre otros son elementos esenciales que debe de cumplir el moderador. Obviamente, el moderador debe saber el tema que se profundizar, además del grupo estar en conocimiento de la actividad a realizar, también tener una grabadora y una guía.

Asimismo, cuando se tienen los datos, estos se someten a un análisis y reflexión en el que se debe ser objetivo para la obtención y comprensión de la información. En este sentido, la organización, sistematización, categorización de la información es lo que permite la descripción de las experiencias desde cada uno de sus informantes desde la subjetividad, el lenguaje, las expresiones, entre otras cualidades.

En los grupos focales aplicados tanto a estudiantes como a docentes se tomó en cuenta un tiempo mínimo de 90 minutos y máximo de 120, considerándose lo prudencial para la

obtención de la información y el interés participativo de los informantes. En su totalidad se aplicaron los dos grupos focales por separados, siendo para cada grupo la técnica aplicada en dos tiempos de 60 minutos aproximadamente. Un grupo estará compuesto por estudiantes de las carreras de pedagogía que se encuentran cursando la asignatura de taller de prácticas pedagógicas; y el otro grupo, constituido por los y las docentes que imparten estas asignaturas.

La elección de esta técnica radica en la interacción entre los distintos participantes como lo son docentes que dictan los talleres de práctica, en donde se obtuvo diálogo franco y profundo sobre los aspectos relacionados con la formación docente, y el trabajo colaborativo tanto como estrategia metodológica en el aula como entre docentes. Asimismo, con el uso de esta técnica los y las estudiantes de carreras pedagógicas que asisten a estos talleres generaron un diálogo en el que su interacción propició un clima de confianza obteniendo valiosa información desde su mirada sobre su formación docente y el trabajo colaborativo.

### **5.5.3. Análisis documental**

De acuerdo a Bernal (2018), el análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas.

En este orden de ideas, el tratamiento documental significa o implica la extracción científico-informativa, una extracción que se propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento. Por ello, para acceder a los documentos y seleccionar los que satisfacen aquellos que son relevantes a cierto perfil de interés, es necesario previamente realizar su tratamiento documental, a partir de una estructura de datos que responda a la descripción general de los elementos que lo conforman. Incluye la descripción bibliográfica o área de identificación (autor, título, datos de edición, entre otros.), así como la descripción del contenido o extracción y

jerarquización de los términos más significativos, que se traducen a un lenguaje de indización (tesauros, tablas de materias, entre otros.).

Por otra parte, el tratamiento documental es una actividad característica de toda biblioteca o centro de información, dirigida a identificar, describir y representar el continente y el contenido de los documentos en forma distinta a la original, con el propósito de garantizar su recuperación selectiva y oportuna, además, de posibilitar su intercambio, difusión y uso. Tendría poco valor disponer de acervos bibliográficos si no existe la posibilidad de identificar aquellos documentos que resultan relevantes a un propósito o necesidad específica.

El análisis de información, por su parte, es una forma de investigación, cuyo objetivo como expresa Astete (2019), consiste en la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado. Así, contribuye a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias. Es el instrumento por excelencia de la gestión de la información.

En el contexto actual, el análisis de información adquiere una relevancia extraordinaria, porque desbroza el camino, intoxicado por la creciente circulación de datos e información. Su realización exitosa y eficiente genera una mejor utilización del conocimiento disponible en aras de acelerar el proceso de su implementación; de allí, que su evolución ha dejado atrás la simple recopilación y lectura de textos para convertirse en una actividad de interpretación proyectiva y prospectiva, condicionada por la presencia de expertos para su realización.

Asimismo, Iño (2018) menciona que, a pesar de ello, puede establecerse que el tratamiento documental utiliza elementos propios del análisis de información, sobre todo, cuando se realiza la representación de las materias, así como en la elaboración de resúmenes y notas que facilitan el acceso y utilización de la información contenida en los documentos. En cada fase del tratamiento documental, se apela al análisis de información, en particular, en aquellos procesos relacionados con la representación del contenido de las fuentes. El análisis de información vuelve a realizarse cuando se realiza el proceso de recuperación.

Por ello, ambos procesos, es decir, tanto el documental como el de información, confluyen en el propósito de crear vías para hacer llegar la información al usuario que la requiere, permiten captar e interrelacionar ideas esenciales y son partes de un proceso integrador, cíclico y sistémico único, representando sistemática y sintéticamente los documentos originales, facilitando su recuperación y consulta; ofreciendo las primeras noticias sobre la existencia del documento primario y con ello, facilitando su obtención e incorporación al proceso posterior de análisis de la información.

En este sentido, Huber et al. (2018), aseguran que, tanto el tratamiento documental como el análisis de información, surgieron para ganar en eficacia y competitividad, para conocer la información que utilizan los competidores y seguir el ritmo de innovación tecnológica y científica que impera en el mercado mundial; sin embargo, ambos nacieron como resultado de la necesidad de hacer frente al crecimiento bibliográfico y de una organización total de las fuentes de información para satisfacer las exigencias de los investigadores necesitados de ella. Para efectos de este estudio, se ha llevado a cabo esta técnica principalmente en el análisis de documentos oficiales del Ministerio de Educación, como también ordinarios, decretos, reglamentos, información estadística vinculada la formación docente y universitaria del sistema chileno.

## **5.6. Proceso de validación de instrumentos**

Un elemento transcendental del éxito del trabajo de campo, y que conlleva otorgar validez científica a la investigación, se cimienta en el proceso de diseño y validación de los instrumentos que se utilizaron en la investigación, entendiendo que la principal fuente a utilizar es la entrevista semiestructurada y el grupo focal, lo cual como se mencionó anteriormente, reviste cierto grado de flexibilidad. No obstante, es necesario consolidar el guion y la pauta general, que guió al investigador a su correcta aplicación.

Si bien es cierto, que la principal fuente utilizada es la entrevista en profundidad, que por su naturaleza misma requiere de cierto nivel de flexibilidad, no es menos cierto que la preparación de una pauta general permitió conducir el proceso por el curso que interesa a la investigación, permitiendo que el investigador mantuviera el control de la misma.

El proceso de validación de instrumentos cualitativo, se consideró desde el juicio dado por expertos de distintos escenarios educativos superiores de Chile. Para ello, los doctores evaluaron los guiones a través de una planilla Excel, en la cual validaron según los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia bajo cuatro escalas como lo fueron: 1) No cumple con el criterio; 2) Bajo nivel; 3) Moderado nivel; y 4) Alto nivel, aplicado a cada uno de los indicadores de los reactivos (ítem) en virtud de categorías, calificación e indicadores. Cabe destacar que el juicio de expertos se toma en cuenta como criterio de rigor de calidad de la investigación, por lo tanto, la información más detallada se profundizó en el mencionado apartado referente a los criterios de calidad. A continuación, se presentan los diversos guiones que se utilizaron en la investigación:

## **GUION ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADAS**

### **MODELO GUION ENTREVISTA A VICERRECTOR ACADÉMICO**

<b>I. INFORMACIÓN PRELIMINAR</b>
Datos del informante:
Nombre completo
Edad
Actividad(es) actual(es)
Carrera de Pedagogía
Nivel de formación
Teléfono de contacto
Mail de contacto
<b>II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL</b>
<input type="checkbox"/> En términos generales, ¿Cómo describiría la Universidad en que se desempeña?
<input type="checkbox"/> ¿Cómo describiría la formación docente en la Universidad?
<b>III. PROCESOS DE REFERENCIA</b>
<b>Formación Docente</b>
1. En relación al Modelo pedagógico de la Universidad ¿Cómo es el concepto de enseñanza y aprendizaje en la formación de docente?
2. De acuerdo al Modelo Pedagógico Institucional ¿Cuáles son las estrategias institucionales para la formación docente?
3. En concordancia a la formación integral docente ¿Qué competencias transversales se deben desarrollar con los y las estudiantes?
4. A su juicio ¿Cuál es el rol pedagógico del docente en las carreras de pedagogía?
5. ¿Cuál es el perfil que debe tener el/los y las estudiantes universitarios de las carreras de pedagogías?
6. ¿Reconoce algunas debilidades que obstaculizan la formación docente?
<b>Trabajo colaborativo en el aula</b>
7. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo como metodología aplicada en el aula?

8. A su juicio ¿Cómo debe ser accionar pedagógico del docente que dicta la asignatura de prácticas pedagógicas durante las actividades pedagógicas en el aula?
9. ¿De qué forma deben desempeñarse los y las estudiantes al trabajar colaborativamente en el aula durante las asignaturas de prácticas pedagógicas?
10. Según su experiencia en el cargo ¿Reconoce alguna experiencia positiva de trabajar colaborativamente en la asignatura de prácticas pedagógicas?
11. ¿Reconoce algunas dificultades para implementar el trabajo colaborativo en el aula? De ser afirmativo ¿Cuáles serían?
12. ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de aplicar la metodología colaborativa en el aula?
<b>Trabajo colaborativo entre docentes</b>
13. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo entre docentes?
14. ¿Cuál es la importancia de trabajo colaborativo entre docentes?
15. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo conoce?
16. ¿Tiene conocimiento de experiencias colaborativas entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica? De ser afirmativo, descríbalas.
17. ¿Reconoce alguna práctica positiva de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?
18. ¿Existen dificultades para trabajar colaborativamente entre los y las docentes que imparten la asignatura de práctica? ¿Cuáles serían?
19. ¿Tiene conocimiento que la institución universitaria propicia el trabajo colaborativo entre los y las docentes de asignaturas de prácticas? De ser afirmativo, descríbala.
20. ¿Considera importante que la institución universitaria propicie instancias de trabajo colaborativo entre docentes? De ser afirmativo, ¿Por qué?
<b>Contexto de Frontera</b>
21. ¿Inciden las condiciones del contexto de frontera en la formación docente y la implementación del trabajo colaborativo? Si es afirmativo ¿De qué forma?
<b>Cierre</b>
22. A modo de cierre ¿Quisiera usted hacer algún aporte con respecto al tema de la formación docente y el trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje en el aula y el trabajo entre docentes?

## MODELO GUION ENTREVISTA A DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

<b>I. INFORMACIÓN PRELIMINAR</b>
Datos del informante:
Nombre completo
Edad
Actividad(es) actual(es)
Carrera de Pedagogía
Nivel de formación
Teléfono de contacto
Mail de contacto
<b>II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL</b>
<input type="checkbox"/> En términos generales, ¿Cómo describiría la Universidad en que se desempeña?
<input type="checkbox"/> ¿Cómo describiría la formación docente en la Universidad?
<b>III. PROCESOS DE REFERENCIA</b>
<b>Formación Docente</b>
1. En relación al Modelo pedagógico de la Universidad ¿Cómo es el concepto de enseñanza y aprendizaje en la formación de docente?
2. De acuerdo al Modelo Pedagógico Institucional ¿Cuáles son las estrategias institucionales para la formación docente?
3. En concordancia a la formación integral docente ¿Qué competencias transversales se deben desarrollar con los y las estudiantes?
4. A su juicio ¿Cuál es el rol pedagógico del docente en las carreras de pedagogía?
5. ¿Cuál es el perfil que debe tener el/los y las estudiantes universitarios de las carreras de pedagogías?
6. ¿Reconoce algunas debilidades que obstaculizan la formación docente?
<b>Trabajo colaborativo en el aula</b>
7. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo como metodología aplicada en el aula?
8. A su juicio ¿Cómo debe ser accionar pedagógico del docente que dicta la asignatura de prácticas pedagógicas durante las actividades pedagógicas en el aula?
9. ¿De qué forma deben desempeñarse los y las estudiantes al trabajar colaborativamente en el aula durante las asignaturas de prácticas pedagógicas?
10. Según su experiencia en el cargo ¿Reconoce alguna experiencia positiva de trabajo colaborativo en la asignatura de prácticas pedagógicas?
11. ¿Reconoce algunas dificultades para implementar el trabajo colaborativo en el aula? De ser afirmativo ¿Cuáles serían?
12. ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de aplicar la metodología colaborativa en el aula?
<b>Trabajo colaborativo entre docentes</b>
13. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo entre docentes?
14. ¿Cuál es la importancia de trabajo colaborativo entre docentes?
15. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo conoce?
16. ¿Tiene conocimiento de experiencias colaborativas entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica? De ser afirmativo, descríbalas.
17. ¿Reconoce alguna práctica positiva de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica

pedagógica?
18. ¿Existen dificultades para trabajar colaborativamente entre los y las docentes que imparten la asignatura de práctica? ¿Cuáles serían?
19. ¿Tiene conocimiento que la institución universitaria propicia el trabajo colaborativo entre los y las docentes de asignaturas de prácticas? De ser afirmativo, descríbala.
20. ¿Considera importante que la institución universitaria propicie instancias de trabajo colaborativo entre docentes? De ser afirmativo, ¿Por qué?
<b>Contexto de Frontera</b>
21. ¿Inciden las condiciones del contexto de frontera en la formación docente y la implementación del trabajo colaborativo? Si es afirmativo ¿De qué forma?
<b>Cierre</b>
22. A modo de cierre ¿Quisiera usted hacer algún aporte con respecto al tema de la formación docente y el trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje en el aula y el trabajo entre docentes?

## MODELO GUIÓN DE ENTREVISTA A DIRECTOR DE DOCENCIA

<b>I. INFORMACIÓN PRELIMINAR</b>
Datos del informante:
Nombre completo
Edad
Actividad(es) actual(es)
Carrera de Pedagogía
Nivel de formación
Teléfono de contacto
Mail de contacto
<b>II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL</b>
<input type="checkbox"/> En términos generales, ¿Cómo describiría la Universidad en que se desempeña?
<input type="checkbox"/> ¿Cómo describiría la formación docente en la Universidad?
<b>III. PROCESOS DE REFERENCIA</b>
<b>Formación Docente</b>
1. En relación al Modelo pedagógico de la Universidad ¿Cómo es el concepto de enseñanza y aprendizaje en la formación de docente?
2. De acuerdo al Modelo Pedagógico Institucional ¿Cuáles son las estrategias institucionales para la formación docente?
3. En concordancia a la formación integral docente ¿Qué competencias transversales se deben desarrollar con los y las estudiantes?
4. A su juicio ¿Cuál es el rol pedagógico del docente en las carreras de pedagogía?
5. ¿Cuál es el perfil que debe tener el/los y las estudiantes universitarios de las carreras de pedagogías?
6. ¿Reconoce algunas debilidades que obstaculizan la formación docente?
<b>Trabajo colaborativo en el aula</b>
7. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo como metodología aplicada en el aula?
8. A su juicio ¿Cómo debe ser accionar pedagógico del docente que dicta la asignatura de prácticas pedagógicas durante las actividades pedagógicas en el aula?
9. ¿De qué forma deben desempeñarse los y las estudiantes al trabajar colaborativamente en el aula durante las asignaturas de prácticas pedagógicas?
10. Según su experiencia en el cargo ¿Reconoce alguna experiencia positiva de trabajar colaborativamente en la asignatura de prácticas pedagógicas?
11. ¿Reconoce algunas dificultades para implementar el trabajo colaborativo en el aula? De ser afirmativo ¿Cuáles serían?
12. ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de aplicar la metodología colaborativa en el aula?
<b>Trabajo colaborativo entre docentes</b>
13. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo entre docentes?
14. ¿Cuál es la importancia de trabajo colaborativo entre docentes?
15. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo conoce?
16. ¿Tiene conocimiento de experiencias colaborativas entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica? De ser afirmativo, descríbalas.
17. ¿Reconoce alguna práctica positiva de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?

18. ¿Existen dificultades para trabajar colaborativamente entre los y las docentes que imparten la asignatura de práctica? ¿Cuáles serían?
19. ¿Tiene conocimiento que la institución universitaria propicia el trabajo colaborativo entre los y las docentes de asignaturas de prácticas? De ser afirmativo, descríbala.
20. ¿Considera importante que la institución universitaria propicie instancias de trabajo colaborativo entre docentes? De ser afirmativo, ¿Por qué?
<b>Contexto de Frontera</b>
21. ¿Inciden las condiciones del contexto de frontera en la formación docente y la implementación del trabajo colaborativo? Si es afirmativo ¿De qué forma?
<b>Cierre</b>
22. A modo de cierre ¿Quisiera usted hacer algún aporte con respecto al tema de la formación docente y el trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje en el aula y el trabajo entre docentes?

## MODELO GUION DE ENTREVISTA A DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

<b>I. INFORMACIÓN PRELIMINAR</b>
Datos del informante:
Nombre completo
Edad
Actividad(es) actual(es)
Carrera de Pedagogía
Nivel de formación
Teléfono de contacto
Mail de contacto
<b>II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL</b>
<input type="checkbox"/> En términos generales, ¿Cómo describiría la Universidad en que se desempeña?
<input type="checkbox"/> ¿Cómo describiría la formación docente en la Universidad?
<b>III. PROCESOS DE REFERENCIA</b>
<b>Formación Docente</b>
1. En relación al Modelo pedagógico de la Universidad ¿Cómo es el concepto de enseñanza y aprendizaje en la formación de docente?
2. De acuerdo al Modelo Pedagógico Institucional ¿Cuáles son las estrategias institucionales para la formación docente?
3. En concordancia a la formación integral docente ¿Qué competencias transversales se deben desarrollar con los y las estudiantes?
4. A su juicio ¿Cuál es el rol pedagógico del docente en las carreras de pedagogía?
5. ¿Cuál es el perfil que debe tener el/los y las estudiantes universitarios de las carreras de pedagogías?
6. ¿Reconoce algunas debilidades que obstaculizan la formación docente?
<b>Trabajo colaborativo en el aula</b>
7. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo como metodología aplicada en el aula?
8. A su juicio ¿Cómo debe ser accionar pedagógico del docente que dicta la asignatura de prácticas pedagógicas durante las actividades pedagógicas en el aula?
9. ¿De qué forma deben desempeñarse los y las estudiantes al trabajar colaborativamente en el aula durante las asignaturas de prácticas pedagógicas?
10. Según su experiencia en el cargo ¿Reconoce alguna experiencia positiva de trabajar colaborativamente en la asignatura de prácticas pedagógicas?
11. ¿Reconoce algunas dificultades para implementar el trabajo colaborativo en el aula? De ser afirmativo ¿Cuáles serían?
12. ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de aplicar la metodología colaborativa en el aula?
<b>Trabajo colaborativo entre docentes</b>
13. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo entre docentes?
14. ¿Cuál es la importancia de trabajo colaborativo entre docentes?
15. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo conoce?
16. ¿Tiene conocimiento de experiencias colaborativas entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica? De ser afirmativo, descríbalas.

17. ¿Reconoce alguna práctica positiva de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?
18. ¿Existen dificultades para trabajar colaborativamente entre los y las docentes que imparten la asignatura de práctica? ¿Cuáles serían?
19. ¿Tiene conocimiento que la institución universitaria propicia el trabajo colaborativo entre los y las docentes de asignaturas de prácticas? De ser afirmativo, descríbala.
20. ¿Considera importante que la institución universitaria propicie instancias de trabajo colaborativo entre docentes? De ser afirmativo, ¿Por qué?
<b>Contexto de Frontera</b>
21. ¿Inciden las condiciones del contexto de frontera en la formación docente y la implementación del trabajo colaborativo? Si es afirmativo ¿De qué forma?
<b>Cierre</b>
22. A modo de cierre ¿Quisiera usted hacer algún aporte con respecto al tema de la formación docente y el trabajo colaborativo como estrategia metodológica de aprendizaje en el aula y el trabajo entre docentes?

## MODELO GUION DE ENTREVISTA A COORDINADORA GENERAL DEL CENTRO DE PRÁCTICAS

<b>I. INFORMACIÓN PRELIMINAR</b>
Datos del informante:
Nombre completo
Edad
Actividad(es) actual(es)
Carrera de Pedagogía
Nivel de formación
Teléfono de contacto
Mail de contacto
<b>II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL</b>
<input type="checkbox"/> En términos generales, ¿Cómo describiría la Universidad en que se desempeña?
<input type="checkbox"/> ¿Cómo describiría la formación docente en la Universidad?
<b>III. PROCESOS DE REFERENCIA</b>
<b>Formación Docente</b>
1. En relación al Modelo Pedagógico de la Universidad ¿Cómo es el concepto de enseñanza y aprendizaje en la formación de docente?
2. De acuerdo al Modelo Pedagógico Institucional ¿Cuáles son las estrategias institucionales para la formación docente?
3. En concordancia a la formación integral docente ¿Qué competencias transversales se deben desarrollar con los y las estudiantes?
4. A su juicio ¿Cuál es el rol pedagógico del docente en las carreras de pedagogía?
5. ¿Cuál es el perfil que debe tener el/los y las estudiantes universitarios de las carreras de pedagogías?
6. ¿Reconoce algunas debilidades que obstaculizan la formación docente?
<b>Trabajo colaborativo en el aula</b>
7. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo como estrategia metodológica aplicada en el aula?
8. A su juicio ¿Cómo debe ser accionar pedagógico del docente que dicta la asignatura de prácticas pedagógicas durante las actividades pedagógicas en el aula?
9. ¿De qué forma deben desempeñarse los y las estudiantes al trabajar colaborativamente en el aula durante las asignaturas de prácticas pedagógicas?
10. Según su experiencia en el cargo ¿Reconoce alguna experiencia positiva trabajo colaborativamente en la asignatura de prácticas pedagógicas?
11. ¿Reconoce algunas dificultades para implementar el trabajo colaborativo en el aula? De ser afirmativo ¿Cuáles serían?
12. ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de aplicar la metodología colaborativa en el aula?
<b>Trabajo colaborativo entre docentes</b>
13. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo entre docentes?
14. ¿Cuál es la importancia de trabajo colaborativo entre docentes?
15. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo conoce?
16. ¿Tiene conocimiento de experiencias colaborativas entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica? De ser afirmativo, descríbalas.

17. ¿Reconoce alguna práctica positiva de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?
18. ¿Existen dificultades para trabajar colaborativamente entre los y las docentes que imparten la asignatura de práctica? ¿Cuáles serían?
19. ¿Tiene conocimiento que la institución universitaria propicie el trabajo colaborativo entre los y las docentes de asignaturas de prácticas? De ser afirmativo, descríbala.
20. ¿Considera importante que la institución universitaria propicie instancias de trabajo colaborativo entre docentes? De ser afirmativo, ¿Por qué?
<b>Contexto de Frontera</b>
21. ¿Inciden las condiciones del contexto de frontera en la formación docente y la implementación del trabajo colaborativo? Si es afirmativo ¿De qué forma?
<b>Cierre</b>
22. A modo de cierre ¿Quisiera usted hacer algún aporte con respecto al tema de la formación docente y el trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje en el aula y el trabajo entre docentes?

## MODELO GUIÓN DE ENTREVISTA A JEFES (AS) DE CARRERA DE PEDAGÓGICAS

<b>I. INFORMACIÓN PRELIMINAR</b>
Datos del informante:
Nombre completo
Edad
Actividad(es) actual(es)
Carrera de Pedagogía
Nivel de formación
Teléfono de contacto
Mail de contacto
<b>II. INTRODUCCIÓN: CARACTERIZACIÓN GENERAL</b>
<input type="checkbox"/> En términos generales, ¿Cómo describiría la Universidad en que se desempeña?
<input type="checkbox"/> ¿Cómo describiría la formación docente en la Universidad?
<input type="checkbox"/> ¿Cuál es su rol específico en cuanto a la formación de profesores?
<b>III. PROCESOS DE REFERENCIA</b>
<b>FORMACIÓN DOCENTE</b>
1. ¿Cómo es el concepto del proceso enseñanza y aprendizaje en la formación docente?
2. ¿Cuáles son las estrategias institucionales de aprendizaje para la formación docente?
3. ¿Cuáles son las competencias transversales que debe desarrollar el estudiante de pedagogía
4. ¿Cuál es el rol pedagógico del docente en las carreras de pedagogía?
¿Cuál es el perfil que debe tener el/los y las estudiantes universitarios de las carreras de pedagogía?
6. ¿Cuáles son las debilidades que afectan la formación docente?
<b>TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA</b>
7. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo como metodología aplicada en el aula?
8. ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de aplicar la metodología colaborativa en el aula?
9. ¿Cómo debe ser el accionar pedagógico del docente que dicta la asignatura de práctica pedagógica durante las actividades pedagógicas en el aula?
10. ¿De qué forma deben desempeñarse los y las estudiantes al trabajar colaborativamente en el aula durante las asignaturas de prácticas pedagógicas?
11. ¿Tiene conocimiento de buenas experiencias de trabajo colaborativo en el aula en la asignatura de prácticas? De ser afirmativo ¿Podría describirlas?
12. ¿Cómo debe ser distribución en el espacio físico de los y las estudiantes en el aula
13. ¿Cuáles deben ser los criterios e instrumentos de evaluación que debiesen aplicarse en la asignatura de prácticas pedagógicas?
14. ¿Qué dificultades cree que se puede presentar para desarrollar el trabajo colaborativo en el aula?
<b>TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES</b>
15. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo entre docentes?
16. ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de aplicar la metodología colaborativa?
17. ¿Cómo debe ser el accionar pedagógico del docente que trabaja colaborativamente?
18. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo entre docente conoce?

19. ¿ Existen instancias institucionales que propicien el trabajo colaborativo entre docentes que imparten las asignaturas de formación docente? De ser afirmativo ¿Cómo son?
<b>CONTEXTO DE FRONTERA</b>
20. ¿Inciden las condiciones del contexto de frontera en la formación docente y la implementación del trabajo colaborativo? Si es afirmativo ¿De qué forma?
<b>CIERRE</b>
21. A modo de cierre ¿Quisiera usted hacer algún aporte con respecto al tema de la formación docente y el trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje en el aula y el trabajo entre docentes?

## **MODELO GUION GRUPOS FOCALES DOCENTES**

### **Introducción**

El siguiente grupo focal, tiene como propósito analizar la formación docente y las estrategias de trabajo colaborativo desde la didáctica y desde el trabajo entre docentes en la universidad, para lo cual se han elaborado preguntas en base a la bibliografía revisada. Se solicita la colaboración de los agentes educativos en este proceso, ya que a partir de los resultados se elaborarán propuestas de mejoramiento para la institución.

Este grupo de enfoque será grabado (audio), para transcribir las respuestas de forma explícita y fidedigna. Los resultados serán de uso exclusivo de esta investigación de tesis. Los nombres de los participantes y sus comentarios no serán proporcionados a terceras personas. La duración será una hora aproximadamente.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Formación Docente</b>	Concepciones de enseñanza- aprendizaje	1. ¿Cómo es el concepto de enseñanza-aprendizaje en la formación docente?
	Competencias transversales	2. ¿Qué competencias transversales debe desarrollar el estudiante durante su formación docente?
	Rol del docente	3. ¿Cómo debe ser el rol pedagógico del docente en las carreras de pedagogía?
	Rol del Estudiante	4. ¿Cuál es el perfil que debe tener el/los y las estudiantes universitarios de las carreras de pedagogías?
	Nudos críticos	5. ¿Reconocen algunas debilidades que obstaculizan la formación docente?
<b>Aprendizaje colaborativo en</b>	Conceptualización	6. ¿Qué es para ustedes el trabajo colaborativo como metodología aplicada en el aula?

<b>el aula</b>	Estrategias y /o técnicas de aprendizaje colaborativo	7. ¿El programa de la asignatura declara algunas estrategias / técnicas que propicien el trabajo colaborativo en el aula? De ser afirmativo ¿ Cuáles son?
		8. ¿De qué forma aplican las estrategias /metodologías colaborativas en el aula.?
	Configuración del grupo	9. ¿Han realizado actividades de aprendizajes en grupos con los y las estudiantes? Si realizan, ¿De qué forma se implementa el trabajo en grupos en la asignatura de práctica pedagógica?
		10. ¿Qué criterios utilizan para elegir a los y las estudiantes para configurar los grupos?
	Espacio educativo colaborativo	11. En relación al espacio educativo en la asignatura de prácticas pedagógicas. ¿Cómo realizan la distribución de los y las estudiantes en el aula?
	Evaluación colaborativa	12. ¿Cuáles son los criterios e instrumentos de evaluación que aplican en la asignatura de prácticas pedagógicas en la asignatura de prácticas pedagógicas?
	Rol docente y estudiante	13. En relación a la actuación del docente ¿Cómo es su accionar pedagógico en el aula al implementar la metodología colaborativa?
		14. ¿Cómo es la participación pedagógica de los y las estudiantes en el aula?
	Buenas prácticas	15. ¿Reconocen alguna experiencia positiva de trabajar colaborativamente en la asignatura de prácticas pedagógicas?
Nudos críticos	16. ¿Reconocen algunas dificultades para implementar el trabajo colaborativo? De ser afirmativo ¿Cuáles serían?	
Beneficios	17. ¿Cuáles serían los beneficios pedagógicos de aplicar la metodología colaborativa en el aula?	
<b>Trabajo colaborativo entre docentes</b>	Modalidades de trabajo colaborativo	18. En relación al trabajo colaborativo entre docentes de las asignaturas de prácticas pedagógicas ¿Qué es para ustedes el trabajo colaborativo entre docentes?
		19.¿Cuál es la importancia del trabajo colaborativo entre docentes?
	Modalidades	20. ¿Qué modalidades de trabajo colaborativo conocen?
	Buenas prácticas	21. En relación a las prácticas y su conocimiento ¿Reconocen alguna práctica positiva de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica?
	Dificultades de implementación	23 ¿Existen dificultades para trabajar colaborativamente entre los y las docentes que imparten la asignatura de práctica? ¿Cuáles serían?
		Condiciones institucionales
Contexto de Frontera	26. Considerando el sello de la Universidad y de acuerdo a sus	

		conocimientos y experiencias ¿Incide el contexto de frontera en la implementación del trabajo colaborativo? Si es afirmativo ¿De qué forma?
	Cierre	27. ¿Quisieran ustedes hacer algún aporte con respecto al tema de la formación docente y el trabajo colaborativo desde la didáctica y entre docentes.

Observación:

Se agradece a los participantes por la información entregada, la cual es sumamente valiosa para esta investigación. Además, se reitera que sus comentarios y nombres se encuentran bajo la confiabilidad del entrevistador. Esperamos, su posible participación en investigaciones futuras. ¡Muchas gracias!

## MODELO GUION GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

### Introducción

El siguiente grupo focal, tiene como propósito analizar la formación docente y las estrategias de trabajo colaborativo desde la didáctica y desde el trabajo entre docentes en la Universidad, para lo cual se han elaborado preguntas en base a la bibliografía revisada.

Se solicita la colaboración de los agentes educativos en este proceso, ya que a partir de los resultados se elaborarán propuestas de mejoramiento para la institución. Este grupo de enfoque será grabado, para transcribir las respuestas de forma explícita y fidedigna.

Los resultados serán de uso exclusivo de esta investigación de tesis. Los nombres de los participantes y sus comentarios no serán proporcionados a terceras personas. La duración será una hora aproximadamente.

DIMENSIÓN	TEMÁTICA	PREGUNTAS
<b>Formación docente</b>	Modelo Pedagógico de formación docente	1. ¿Cómo describirías tu formación docente en la Universidad?
	Competencias transversales	2. ¿Cuáles son las metodologías de aprendizaje que desarrollas en la asignatura de práctica pedagógica?
	Rol del docente en la Universidad	3. ¿Qué competencias se desarrollan en tu formación docente?
	Competencias del docente	4. ¿Cómo crees que es el rol del estudiante de la Universidad?

	Nudos críticos	5. ¿Qué competencias debe tener ser el docente que dicta las asignaturas de prácticas pedagógicas
		6. ¿Reconoces algunas debilidades en tu formación docente?
<b>Aprendizaje colaborativo en el aula</b>	Estrategias y /o técnicas de aprendizaje colaborativo	7. ¿Qué tipo de actividades pedagógicas desarrollan en la asignatura de práctica pedagógica? 8. En relación a los trabajos con compañeros ¿Realizan actividades de aprendizaje en grupos asignatura de práctica pedagógica? Si es afirmativo, ¿De qué forma realizan las actividades en grupo en la asignatura de práctica pedagógica?
	Configuración del grupo	9. ¿Cada cuánto tiempo realizan los profesores actividades en grupo?
		10. ¿Cuántos son los y las estudiantes por grupo?
		11. ¿Cómo se conforman los integrantes de los grupos?
		12. ¿Quién elige a los integrantes de los grupos?
	Rol del docente y del estudiante	13. ¿Cómo es el accionar pedagógico del docente durante las actividades pedagógicas en el aula?
		14. ¿Cómo participan en aula durante las actividades pedagógicas en la asignatura de práctica pedagógica?
	Espacio educativo colaborativo	15. En relación al espacio de la sala de clases ¿¿De qué forma el profesor de la asignatura de prácticas pedagógicas los distribuye?
Evaluación educativa	15. En relación a la evaluación ¿Cómo los profesores evalúan tus aprendizajes en la asignatura de prácticas pedagógicas?	
Nudos críticos	16. ¿Qué dificultades observas para trabajar colaborativamente en el aula?	
Beneficios	17. En relación al trabajo colaborativo entre docentes de la asignatura de prácticas ¿Cuáles serían los beneficios que tus profesores trabajen colaborativamente con otros docentes?	
<b>Trabajo colaborativo entre docentes</b>	Buenas prácticas	18. ¿Tienen conocimiento de alguna experiencia de trabajo colaborativo entre tus profesores? De ser afirmativo ¿Cuál sería?
	Contexto de Frontera	19. Considerando el sello fronterizo de la Universidad ¿Crees que incide las condiciones del contexto de frontera en la formación docente y la implementación del trabajo colaborativo? De ser afirmativo ¿De qué manera?
	Cierre	20. A modo de cierre, ¿Qué aspectos considera que son necesarios replantear en las carreras de pedagogía, respecto al trabajo colaborativo?
21. ¿Hay algo más que quiera agregar?		

## **5.7. Desarrollo de la investigación**

En este apartado de la investigación, se describen y analizan los resultados obtenidos mediante el desarrollo de procedimientos metodológicos empleados para la recogida de información generada por informantes claves, representados por las autoridades de la Universidad de Tarapacá, ubicada en Arica, al norte de Chile, concretamente el Vicerrector Académico, Director del Departamento de Educación y Humanidades, Coordinadora de Prácticas y las Jefas de las carrera de Pedagogía en Educación Básica, Educación Diferencial , Pedagogía en Castellano y Comunicación , Educación Parvularia, Pedagogía en Biología y Matemática y el Jefe de Pedagogía en Química respectivamente, quienes en entrevista dieron respuesta a las interrogantes formuladas para conocer el trabajo colaborativo como estrategia en el aula de la universidad pública chilena en contexto de frontera. A su vez, a través de la aplicación del focus groups se abordaron a los y las docentes que se desempeñan en las asignaturas de prácticas pedagógicas y a los y las estudiantes.

En este sentido, para el procedimiento desarrollado en atención a los criterios de las metodologías cualitativas, se consideraron los aportes de informantes claves seleccionados para las entrevistas y los grupos focales. De esta forma, para el desarrollo de las entrevistas se procedió a realizarlas por separado a cada uno de los informantes tomando en cuenta los criterios de rigor como la confidencialidad de los mismos. Seguidamente, una vez obtenida la entrevista se procede a realizar el proceso de transcripción, cuidando en cada una de las líneas discursivas las expresiones, gramática y debidos signos para poder contextualizar la misma.

Posteriormente se aplican los grupos focales a los y las docentes correspondientes a Prácticas Pedagógicas I, II y III de la Universidad, quienes de manera entusiastas participaron dando respuestas de manera compleja y acorde a los objetivos que se buscaban desarrollar en la técnica aplicada. Asimismo, se procede a desarrollar un grupo focal con estudiantes del área antes mencionada, quienes permitieron develar la realidad desde sus perspectivas en cuanto al fenómeno de estudio.

El primer paso para analizar los datos fue la transcripción de las entrevistas y grupos focales, luego se procede a realizar la interpretación de la misma mediante un análisis discursivo a través de la elaboración de notas, extracción de categorías emergentes y de estructuras, con lo cual, se logra alcanzar el criterio de rigor de calidad concerniente a la credibilidad en los hallazgos, pasando posteriormente a la triangulación de las categorías en observancia de las nociones y enfoques teóricos referenciales de esta investigación. Esto corresponde a un primer nivel de análisis.

En un segundo nivel de análisis consistió en agrupar la síntesis discursiva de los informantes claves, considerando todas las categorías emergentes y analizarlas contemplando las frases más significativas que surgieron en los discursos.

Se ha optado por reproducir textualmente, en letra cursiva, las frases más ilustrativas que han expresado las personas participantes en relación a cada categoría emergente.

Por otra parte, y tal como se mencionó, se optó por la técnica cualitativa de análisis e interpretación discursiva. Según Sayago (2014) sostiene que es una técnica que permite realizar un análisis muy detallado y preciso...además permite el surgimiento de ideas que pueden establecer categorías, unidades de análisis y variables.

Por además, la elección del método de análisis discursivo a lo expuesto y asumiendo la autonomía del investigador, Leal (2005) sostiene que el investigador puede definir y sostener un método o forma adecuada de investigación de acuerdo a las circunstancias y contextos. Por lo tanto, para conocer la realidad de la formación docente y el trabajo colaborativo y su posterior análisis de los hallazgos, se eligió por utilizar el análisis discursivo dada la profundidad, su procedimiento manual y el detalle de ideas que surgen al momento que el investigador analiza los discursos de los informantes claves.

Sin embargo, se recurrió a la utilización del software Atlas TI, con el objetivo de poder marcar fragmentos discursivos del texto para luego codificarlos y obtener un listado de códigos descriptivos.

## 5.8. Criterios de calidad metodológica en la investigación cualitativa

Los criterios de rigor de calidad son propios de una investigación cualitativa y son quienes permiten que esta tenga originalidad. Ahora bien, en la presente investigación centrada en el estudio de casos se toman en cuenta como criterios de rigor los aportes de Stake (1995), quien señala que estos deben partir de términos paralelos en la aplicación de diversas técnicas de recolección de información. En este mismo orden de ideas, Creswell (1998), agrega que entre los términos esenciales que posee los criterios de rigor de calidad se encuentra la verificación y la validez, la cual se logra mediante la triangulación y la confirmación de participantes.

Sin embargo, Creswell y Miller (2000), presentaron unos criterios los cuales son los tomados en cuenta durante el desarrollo de esta investigación, entre ellos los que se puede mencionar: **observación persistente y trabajo prolongado, triangulación, revisión de pares, reflexividad del investigador, criterio de credibilidad y criterio de confirmabilidad**. A continuación, se detallan los criterios de calidad utilizados en la investigación.

### 5.8.1. Trabajo prolongado y observación persistente

La misma ha sido evidente debido a la temporalidad y el trabajo prolongado que como partícipe y docente de la investigación ha permitido llevar a cabo el proceso de observación participante muy de cerca del fenómeno de estudio, la cual se ha llevado a cabo desde 2019 a la fecha en el entorno de investigación (Universidad de Tarapacá), desarrollando relaciones, realizando notas de campo y co-construyendo significados con los participantes de la investigación. De acuerdo con Creswell y Miller (2000), la observación persistente es un factor que se puede desarrollar de manera eficiente con respecto al trabajo prolongado que se ejecutó durante el periodo de investigación. Adicionalmente, la observación se reconoce como la principal técnica en una investigación que permite poder conocer desde el contexto real el fenómeno de estudio.

### **5.8.2. Triangulación**

Según Creswell y Miller (2000), existen diversos tipos de triangulación, entre ellas se encuentra la triangulación de fuentes, teorías, métodos y la que es llevada a cabo entre investigadores. En esta investigación se lleva a cabo la triangulación de fuentes entre la información obtenida mediante los participantes en las entrevistas abiertas a autoridades universitarias y el focus groups a estudiantes y docentes universitarios. Asimismo, la triangulación de métodos está presente debido al implemento de diversas técnicas como entrevistas, grupos focales y revisión documental. Seguidamente se considera la triangulación de teorías debido a las bases teóricas que sustenta la información y que ha permitido comprender, reflexionar y obtener conclusiones sobre el estudio.

### **5.8.3. Revisión de pares**

En relación al criterio de revisión de pares mejor conocido como *peer debriefing* por autores como Creswell y Miller (2000), se procede a dar lectura del documento desde la perspectiva de otras personas quienes con visión crítica y conocimiento sobre el fenómeno han generado aportes significativos en cuanto a la redacción, contenido teórico y metodológico de la misma. Desde luego, se busca establecer una relación entre el evaluador externo y el investigador, aportando credibilidad y calidad a la investigación.

Asimismo, como parte de la revisión documental se procedió a tomar en cuenta la debida validación de instrumentos utilizados en cada una de las técnicas aplicadas con el propósito de considerar que estos fueran fiables en cuanto a su constructo, criterios y contenido, estableciendo así una coherencia entre las preguntas y el fenómeno de estudio.

Este proceso de validación de instrumentos cualitativo, parte del aporte de doctores quienes validaron los guiones a través de una planilla Excel, los indicadores de los reactivos (ítem) en virtud de categorías, calificación e indicadores. Luego de un exhaustivo análisis y correcciones.

En esta etapa, se solicitó a 5 doctores de distintas latitudes, los cuales en su totalidad aceptaron colaborar en la investigación. La validación fue vía correo electrónico a 5

doctores expertos. Cabe destacar que los expertos fueron escogidos por su trayectoria educativa en investigaciones en el ámbito de la Educación Superior, en docencia de formación docente, investigación educativa en contexto de frontera, y siendo parte de cuerpos de claustros en programas de doctorado. Ver tabla 27.

**Tabla 27.**

*Caracterización de los jueces.*

Género	Edad	Nacionalidad	Profesión	Años de experiencia
Femenino	47	Española	Licenciada en Filosofía y Letras y Doctora en Pedagogía por la UAB. Experta en metodología de la investigación.	Más de 15 años
Femenino	52	Chilena	Profesora de Historia y Geografía, Magíster en Educación con mención en Consejería y Orientación Educacional, ambas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Doctorada en Educación en la Universidad Abierta de México.	Más de 20 años
Masculino	50	Chileno	Profesor de Historia y Geografía. Licenciado en Educación Universidad de Tarapacá. Magister en Integración Subregional. Doctor en Cultura y Educación en América Latina. Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.	Más de 20 años
Masculino	55	Chileno	Profesor de Historia y Geografía. Licenciado en Educación Universidad de Tarapacá. Magíster en Didáctica para la Educación Superior. Universidad de Tarapacá. Chile. Dr. n Historia. Instituto de Historia. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesor Asociado de la Universidad de Tarapacá. Director del Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile. Chile.	Más de 25 años
Masculino	48	Chileno	Profesor de Estado en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío Leal Pino, Magíster en Historia de la Universidad de Chile, Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Cuyo. Académico del Departamento de Ciencias Sociales Su área	Más de 15 años

			de especialización docente e investigación, es en Historia de Chile	
--	--	--	--	--

*Nota:* Esta tabla muestra la caracterización de los jueces validadores de los respectivos guiones.

Para llevar a cabo este proceso de validación, durante el mes de abril del 2020 vía correo electrónico se remitió a los expertos una plantilla de análisis y los respectivos guiones de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, los cuales incluían los objetivos Generales y Específicos, indispensable para que los Doctores pudiesen analizar y emitir un juicio para cada pregunta/ reactivo propuesto y la posibilidad concreta de incorporar sugerencias generales en torno a la conformación de la pauta, el orden de las preguntas y la inclusión de otras temáticas que sean de interés para la investigación, dejando presente que el instrumento a evaluar se ha diseñado para orientar las entrevistas, por lo que se debe de tener como un marco referencial, con flexibilidad en relación al surgimiento de nuevos datos y temas que nacen en el dialogo entre el entrevistador y el entrevistado.

Para poder implementar esta investigación, se les solicitó a los expertos calificar las preguntas en base a los indicadores que están agrupados en las categorías. En virtud de la retroalimentación dada por los expertos, se logró ajustar los guiones de preguntas, que en términos generales se pueden resumir en dos aspectos:

En términos más particulares podemos citar algunas de las sugerencias y observaciones:

#### Guía de entrevista a Autoridades

- Procurar que las preguntas sean más claras y precisas. A modo de ejemplo: En la pregunta número 1: ¿Cómo concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación docente? La pregunta es poco clara. El concepto "concibe" puede generar múltiples respuestas. Tal vez se debería consultar directamente por el concepto.
- En la pregunta número 8: ¿Cómo es el accionar del docente que dicta la asignatura de prácticas pedagógicas durante las actividades pedagógicas en el aula? La pregunta es muy amplia, se sugiere delimitar al accionar pedagógico.

- Cautelar que las redacciones de las preguntas sean más apropiadas al formato de entrevista y no tan cerradas, de tipo encuesta.
- Evitar preguntas dobles (Dos preguntas en una).  
Grupos focales a docentes.
- Procurar que las preguntas sean más claras y precisas. A modo de ejemplo: En la pregunta número 10: ¿Cómo eligen a los y las estudiantes para configurar los grupos? Es mejor ahondar en los criterios que establece el docente para la configuración de los grupos. Del mismo modo con la pregunta número 12. ¿De qué forma evalúa los aprendizajes en la asignatura de prácticas pedagógicas en la asignatura de prácticas pedagógicas? Al establecer la forma de evaluación, queda en un ámbito muy amplio, por ende, se sugiere en profundizar los criterios de evaluación que define el docente para la evaluación bajo los términos colaborativos.
- Cautelar que las redacciones de las preguntas sean más apropiadas al formato de entrevista y no tan cerradas, de tipo encuesta.
- Evitar preguntas dobles (Dos preguntas en una)  
Grupos focales a estudiantes
- Procurar que las preguntas sean más claras y precisas. A modo de ejemplo: En la pregunta número 4. ¿Cómo crees que debe ser el docente que dicta la asignatura de prácticas pedagógicas? Al igual que las otras preguntas, la pregunta queda muy amplia y no específica. Por lo tanto, se sugiere que los y las estudiantes puedan definir las competencias que debe tener el docente que dicta la asignatura de práctica pedagógica.
- Cautelar que la redacción de las preguntas sea más apropiada al formato de entrevista y no tan cerradas, de tipo encuesta.

Por lo tanto, el uso de métodos formales conduce a resultados científicamente más sólidos, especialmente cuando se hace especial hincapié en la caracterización y selección de expertos, en el uso de una escala que facilite las evaluaciones cualitativas y en el análisis de los resultados.

#### **5.8.4. Reflexividad del investigador**

Dicho criterio según Creswell y Miller (2000), busca la puesta en escena de suposiciones, creencias, sesgos y prejuicios que ha tenido el investigador durante el desarrollo de la investigación. De esta manera, se permiten comprender las posiciones al inicio, durante, desarrollo y fin de la investigación con el propósito de ir suspendiendo los sesgos que se han presentado. Se considera un criterio de rigor necesario en la investigación y ha sido implementado generando por parte del investigador la reflexividad en cuanto al fenómeno.

En este estudio, los sesgos que han suspendidos en la culminación de la investigación se encuentran las creencias del investigador al considerar que por ser parte del contexto de estudio su participación sería negativo pudiendo incidir en el fenómeno por ser académico de la Universidad en estudio, además que en todas las etapas del proceso de investigación aumenta la probabilidad de implementar estrategias consideradas que tengan como objetivo minimizar el sesgo y mejorar la validez y confiabilidad del estudio.

Para mitigar el sesgo en la investigación en relación a la selección de la muestra y considerando el vínculo existente entre el investigador y la casa de estudio, se estableció una convocatoria aleatoria de participación en el caso de los y las estudiantes e intencionada con los informantes claves que fueron los y las docentes y autoridades universitarias. El sesgo de selección se relaciona tanto con el proceso de reclutamiento de participantes como con los criterios de inclusión del estudio, a saber:

- Se contempló el tiempo necesario para que los participantes pudieran expresar sus respuestas sin estar condicionados por el tiempo.
- Se determinó aceptar los resultados de la investigación de manera natural, sin ningún tipo de inducción. De esta forma, se confirman los datos tal como son.
- En cada una de las etapas de la investigación de tipo cualitativa se buscó resguardar la integridad de las personas a través de la transparencia de la información y del propósito de la investigación, esto se materializó con el consentimiento informado.

### **5.8.5. Criterio de credibilidad**

Con el propósito de garantizar la credibilidad de la investigación se han considerado las siguientes medidas.

- Se procedió a la triangulación de métodos utilizando la técnica de entrevista individual a autoridades universitarias vinculadas a la temática de docencia en el aula en las carreras de pedagogías y el trabajo organizativo entre académicos(as), aplicación de focus groups a docentes y estudiantes, análisis documental y la observación permanente y prolongada en el contexto investigado, lo cual permitió la apreciación de detalles subjetivos, hasta que suscitan las acciones de manera espontánea.

-Se llevó a cabo el procedimiento de triangulación de fuentes, en donde se plantearon preguntas para indagar el trabajo colaborativo a distintos informantes claves, los cuales a partir de su contexto expusieron sus visiones en torno a la temática investigada. Se consideró también la revisión bibliográfica para la triangulación de fuentes. Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación se tomaron en cuenta los tópicos investigados, tales como la formación docente y el trabajo colaborativo. Finalmente, se consultaron algunos contenidos pertinentes a los documentos analizados.

Como tal, este criterio de credibilidad para la presente investigación sirvió para alentar tanto al investigador ser crítico con las fuentes y considerar hacer la contrastación. Esto benefició tanto al investigador como al revisor, ya que han hecho que el carácter distintivo de la narrativa, facilitando la discusión. En ese sentido el criterio de credibilidad usado en el estudio permitió comprometerse con el contenido y el contexto de fuentes; y dar paso a la discusión.

### **5.8.6. Criterio de confirmabilidad**

La confirmabilidad es uno de los criterios de rigor que se aplicaron, a partir del intento del investigador por identificar algunas de sus suposiciones y predilecciones en los hallazgos de su estudio a través de explícitas consideraciones en la interpretación de los datos. Este criterio implica que un investigador busque reconocer los supuestos o valores que dan

forma a sus investigar. En el caso de la presente investigación, este criterio fue desarrollado por académicos de la Universidad de Tarapacá que poseen su participación en la presente investigación actuando como jueces, asimismo, la confirmabilidad se efectúa en el momento de llevar a cabo la revisión constante del producto intelectual con los encuentros tutorados, la validación de expertos y las debidas sugerencias referente al modelo comprensivo colaborativo en el aula, el cual se llevó a cabo mediante una validación de expertos que fueron parte de la investigación a través de un focus groups.

## **5.9. La ética en la investigación**

A su vez, toda investigación cualitativa el investigador debe cumplir con la idoneidad en su proceso investigativo. Al respecto Flick (2014) sostiene que en la aplicación de entrevistas se debe cautelar en no realizar promesas falsas, estableciendo claramente los límites de la investigación, no generar lazos de amistad o de terapia con los entrevistados. Sin embargo, se debe dar espacios a los entrevistados a entregar información sobre temas que ellos consideren sensibles. Donde la información de la investigación y el consentimiento de los entrevistados es crucial para cautelar la ética y calidad en la investigación.

Por su parte, el Código de Ética de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (AERA) enuncia un conjunto de valores sobre los cuales los investigadores de la educación erigen su trabajo profesional y científico. Está propuesto a entregar normas y reglas a los investigadores en el ámbito de la educación, y su propósito principal es la protección de los sujetos que participan en estudios científicos.

A su vez, se estructura en principios y estándares éticos que orientan a los investigadores al cumplimiento de la ética y el bienestar de los individuos. Por lo tanto, esta investigación con el fin de cumplir con los más altos estándares y principios éticos consideró los siguientes principios:

- A- Principio de competencia profesional
- B- Principio de integridad
- C- Principio de responsabilidad profesional, científica y académica

#### D- Principio de respeto por los derechos, la dignidad y la diversidad de las personas

En relación al principio A de “competencia profesional” el investigador abordó una temática asociada a su conocimiento y experiencia profesional, como lo es el trabajo colaborativo tanto en el aula como entre docentes universitarios. Puesto que se ha desempeñado en docencia universitaria hace 6 años y ha sido parte permanente de instancias formales de coordinación de práctica pedagógicas. Por lo tanto, el investigador reconoce la necesidad de la formación continua en términos investigativos y vinculado a la formación docente inicial y para ello se consideró la búsqueda sistemática de artículos y textos académicos, como también la experiencia de otros profesionales afines a la investigación.

Por su parte, el principio B de “integralidad” fue concebido en el sentido que las actividades de campo como la etapa de recolección de la información fue abordada de manera respetuosa con todos los sujetos involucrados en la investigación. Para aquello, se mantuvo siempre el respeto en la observación persistente y prolongada a todos los sujetos que fueron parte de la investigación, siendo observados y entrevistados, tanto a autoridades universitarias y principalmente a los y las estudiantes. A su vez, se consideraron protocolos (consentimiento informado) para mantener el anonimato con el objetivo de no poner en peligro su condición laboral y estudiantil.

Asimismo, el principio C “responsabilidad profesional, científica y académica” fue desarrollado con la rigurosidad científica y metodológica que amerita una tesis doctoral. En donde se cumplieron hitos necesarios para avanzar en la investigación, cumpliendo las exigencias y criterios de calidad científica en la investigación educativo, tales como búsqueda actualizada de bibliografía en bases de datos reconocidas, validación de expertos en relación a los instrumentos de recopilación de información, entre otros y de manera paralela el fortalecimiento investigativo exigido al doctorando a través de la formación continua como fueron los seguimientos anuales y seminarios internacionales desarrollados en la Universidad. También y como se mencionó anteriormente, el investigador estuvo siempre en contacto con profesionales vinculados al ámbito educativo, y a través de diálogos se destacaron aportes en la investigación, en términos de corrección y sugerencias y a la ética profesional e investigativa. Lo anterior se da en el contexto que el investigador

comprende que es parte de una comunidad educativa y por lo tanto, se valora y respeta los aportes de los académicos.

Por otro lado, el principio D:” Respeto por los derechos, la dignidad y la diversidad de las personas”, el estudio conlleva diferentes instancias de observación y dialogo, principalmente en las instancias de aplicación de los instrumentos. Se invito a los participantes bajo el consentimiento informado y se informó previamente los alcances de la investigación con una breve descripción del estudio. Se respetaron sus respuestas e intervenciones durante la aplicación de las entrevistas y grupo focal en todo momento, valorando su origen y diversidad profesional.

Finalmente, el Principio E:” Responsabilidad social” considerando la relevancia de la formación docente inicial, existe conciencia de socializar los resultados de la investigación con las comunidades educativas, con el fin de contribuir con la temática del trabajo colaborativo y mejorar los estándares de calidad formativa docente.

Por su parte, los Estándares éticos que se han seleccionados de acuerdo a su pertinencia al estudio son: Estándares “científicos, académicos y profesionales”, estándar de “Competencia”, estándar “Fabricación, falsificación y plagio”, estándar de “Evitar daños”, estándar “No discriminación”, estándar “No explotación”, estándar “Acoso”, estándar “Confidencialidad”

En relación a los Estándares Éticos, el “Estándares científicos, académicos y profesionales”, el cual conlleva que las investigaciones en educación cumplan con los más altos estándares de responsabilidad, honestidad y calidad. Es por ello, que la investigación consideró criterios de rigor científica de Creswell y Miller. Además, a los informantes claves protagonistas del estudio, fueron informados de manera permanentemente sobre los alcances de la investigación pudiendo de este modo ser parte de la comunidad científica que permitirá validar la teoría generadora como lo es el modelo comprensivo.

El estándar “Competencia” se relaciona con el principio de competencia anteriormente descrito, y como se mencionó se alcanzó en la medida que el investigador se desempeña en

docencia y desarrolla instancias de investigación colaborativa. Por lo cual, se mantiene en vigencia el conocimiento vinculado a la temática investigada.

En relación al estándar “Fabricación, falsificación y plagio” fue desarrollado con rigurosidad científica, respetando las normativas de la Universidad y reconociendo los aportes de las investigaciones. Es decir, se aceptaron los datos recopilados de manera íntegra, sin adulterarlos. Además, citando de acuerdo a la norma APA, es decir, reconociendo los aportes de otros investigadores a la investigación.

A su vez, estándar “Evitar daños” durante el transcurso de la investigación se consideró evitar cualquier tipo de daño profesional a los sujetos participantes en el estudio. Por ejemplo se tomaron acciones de resguardar sus nombres, y se utilizaron principalmente en los y las estudiantes una codificación simple para citar y explicar sus discursos y aportes en la investigación. A su vez, las grabaciones fueron bajo consentimiento y con fines sólo investigativos.

El estándar “No discriminación” fue concebido en la medida que no existió ningún tipo de discriminación o sesgo de tipo racial, etnia, sexual, entre otros, en la selección de la muestra para desarrollar la investigación. Es decir, los sujetos partícipes poseen como relación un vínculo intrínseco con el fenómeno de estudio, no importando su condición sexual, racial u otra. El criterio de selección estuvo vinculado principalmente a la naturaleza de la investigación.

Asimismo, el estándar “No explotación” fue asumido en el sentido que no existió ningún tipo de condición de ventaja personal, económica o profesional ya sea a estudiantes involucrados o colegas docentes considerandos como informantes claves. La investigación es parte de una tesis doctoral y tiene como propósito contribuir a través de la investigación un fenómeno educativo como lo es el trabajo colaborativo en la formación docente. No tiene un fin económico y no tuvo ningún tipo de explotación a los informantes claves.

Con respecto al estándar “Acoso” el investigador tuvo todos los resguardos para evitar cualquier tipo de situaciones que involucren acoso de tipo sexual, de género, por edad,

entre otros. Se realizaron acciones de campo en el escenario educativo, respetando las opiniones y teniendo siempre una actitud profesional basada en el respeto mutuo.

En cuanto al estándar de “conflictos de intereses”, durante la investigación no se produjeron ningún tipo de conflicto de interés, dado como se ha manifestado anteriormente, la investigación se ha adherido a los más altos estándares científicos, académicos y profesionales, considerando la recopilación, análisis o interpretación de datos. Por lo tanto, no existió ningún tipo de conflicto de intereses.

Finalmente, estándar “Confidencialidad” se abordó tomando todos los resguardos de protección de datos, el cual se detalló en los consentimientos informados que fueron entregados a los participantes de la investigación vía correo electrónico y fueron explicados en la misma sección de aplicación de entrevista abierta y grupo focal.

## **IV.RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

## **CAPITULO 6: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.1. Desarrollo de la investigación**

En este apartado de la investigación, se describen y analizan los resultados obtenidos mediante el desarrollo de procedimientos metodológicos empleados para la recogida de información generada por informantes claves, representados por las autoridades de la Universidad de Tarapacá, ubicada en Arica, al norte de Chile, concretamente el Vicerrector Académico, Director del Departamento de Educación, Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas y las Jefas de las carrera de Pedagogía en Educación Básica, Educación Diferencial y Castellano y Comunicación , Educación Parvularia , Pedagogía en Biología y Matemática y Química respectivamente, quienes en entrevista dieron respuesta a las interrogantes formuladas para conocer el trabajo colaborativo como estrategia en el aula de la universidad pública chilena en contexto de frontera. A su vez, a través de la aplicación del focus groups se abordaron a los y las docentes que se desempeñan en las asignaturas de prácticas pedagógicas y a los y las estudiantes.

A continuación, se detallan los contenidos expresados por cada uno de los informantes claves, destacando las categorías emergentes abordadas en atención a los propósitos del estudio.

### **6.2. Análisis de resultados de los Informantes en la Entrevistas Semi estructuradas.**

#### **6.2.1. Informante Clave 1**

En el discurso extraído de la Informante Clave No. 1 Jefa de Carrera de Educación Básica de la UTA, se identificaron las categorías tales como: Situación de la universidad, Formación del futuro docente, Relación Rol de Jefa de carrera y formación docente, Concepción de enseñanza-aprendizaje, Características del Profesor de formación docente, Creación de Consejos Técnicos, Inclusión, Perfil del alumno de carreras pedagógicas,

Configuración de grupos de trabajo, Criterios para evaluar la experiencia colaborativa, Beneficios de la metodología de aprendizaje colaborativo, Dificultades para implementación de la metodología colaborativa, Trabajo colaborativo, Modalidades del trabajo colaborativo, Experiencia en el trabajo colaborativo, Desempeño del profesor en el trabajo colaborativo, Impedimentos para el trabajo colaborativo e Instancias formales.

Entre las respuestas dadas por la informante clave No. 1 Jefe de Carrera de Educación Básica, así como la síntesis discursiva, con relación a la situación de la Universidad, se pudo conocer que aún no existe el criterio institucional de que se debe invertir en formación docente, sobre todo en el pregrado, y de manera concreta, en una línea de formación del profesorado, de modo que sea posible articular eficientemente las áreas de docencia, extensión e investigación, aprovechando a los profesores que se encuentran flotante, y cuyas competencias favorecerían el fortalecimiento de las carreras pedagógicas. Por otro lado, los resultados indican que no existe un trabajo de base mediante el cual, la universidad en el contexto de frontera pueda superar los conceptos tradicionalistas e ir hacia una transición identitaria.

En este sentido, los hallazgos evidencian la necesidad de articular de manera efectiva la relación entre las jefaturas de carrera y la formación docente, ya que no se garantiza el cumplimiento de los planes formativos de profesores, y tampoco se fortalece los inicios de la formación de los y las docentes mediante las competencias: transversales, comunicativas con el uso de TIC y de liderazgo, aportando en términos de la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje nuevos e innovadores, más allá de lo disciplinar, formas de preparación, estilos y aplicación según la caracterización de sus estudiantes, contribuyendo a la elaboración de ambientes para la enseñanza.

Sobre este punto la informante Jefa de Carrera de Educación Básica, señaló que; la línea pedagógica, no está bien definida, hay un departamento de educación muy débil, que hace muchas cosas, sin embargo, no publica, y no se abre a la comunidad. Mientras no haya una consolidación potente en el departamento de educación, la educación será muy débil. Del mismo modo, a partir de los resultados se hace evidente la inexistencia de una formación del profesor con miras a su inserción en la futura aula que no puede ser configurada como una isla, sino que, por el contrario, lo que denota que no se considera al aula como un

conglomerado social para el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes, entre docentes y docentes.

Por otro lado, se pudo patentar que no existen Consejos técnicos que den al lastre, con la noción que viene posicionándose de las universidades chilenas en el contexto de frontera, la que precisamente por su condición, no se abre a los procesos de inclusión mediante proyectos coherentes que respondan a las necesidades, no solo del estudiante de la carrera pedagógica que presenta condiciones especiales, sino también, de los colegios donde estos estudiantes harán sus prácticas para finalmente insertarse como profesionales de la educación; de allí, la necesidad de hacer énfasis en el desarrollo del sentido identitario en quienes cursan carreras pedagógicas.

Lo cual puede contrastarse con lo mencionado en la entrevista de la informante N.1; indicó que el profesor formador no sabe y tampoco articula con otros profesores, así como trabajar en equipo, el sistema no ofrece la formación. En cuanto las asignaturas que son colegiadas, tampoco se impulsan; por lo que el especialista no puede trabajar con el profesor formador y tampoco se enriquece el aprendizaje del estudiante.

Conforme a la información recabada de la entrevista N.1, se pone de relieve la implementación progresiva y sistemática de los elementos para lograr la configuración de grupos de trabajos, en los cuales, docentes y estudiantes de las carreras pedagógicas adquieran, desarrollen y consoliden los rasgos inherentes a todo líder que se requieren para la resolución de problemas.

En este orden de ideas, los académicos de las universidades en contexto de frontera, según los resultados obtenidos de la entrevista N.1, no cuentan con las herramientas que les permita seleccionar a los y las estudiantes como miembros de un grupo, en atención a las características de los colegios en los que realizan las prácticas, pero esencialmente, según el desarrollo de sus competencias y aspectos cualitativos como la personalidad, la puntualidad en la entrega del trabajo, lo prolijo de sus tareas, la dedicación y esfuerzo en el cumplimiento de la actividad, su interés por superar dificultades, la calidad de la redacción y ortografía y su capacidad autocrítica y de reflexión.

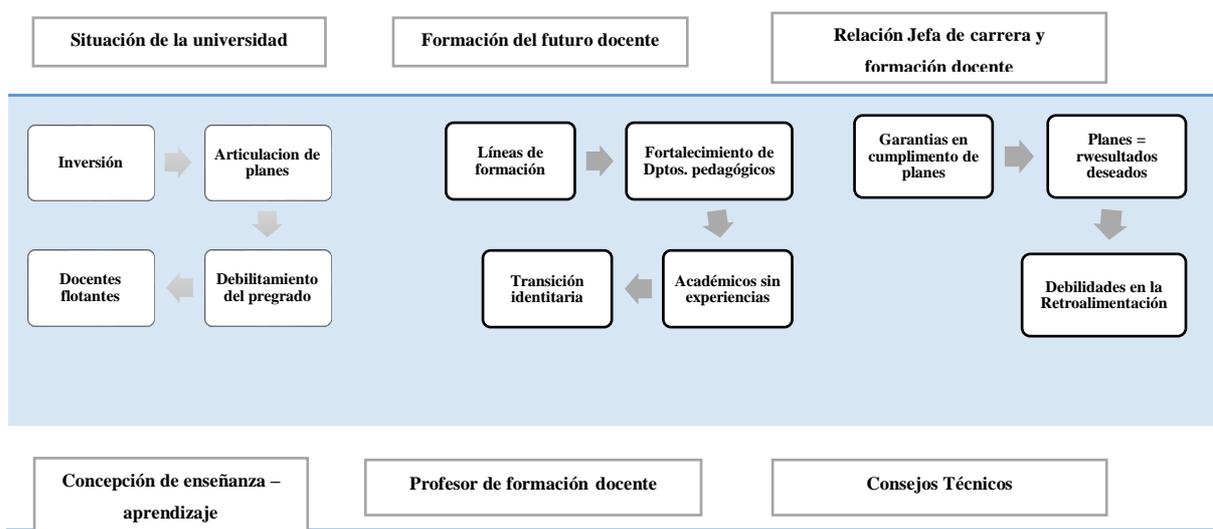
De esta forma, se puede afirmar que la universidad y sus académicos, aún no cuentan con una metodología de aprendizaje colaborativo como respuesta al modelo de competencias y perfil contemplado por la universidad para egresados de carreras pedagógicas y declarada en los estándares pedagógico, favoreciendo la construcción de competencias docentes sobre la base de la interrelación con los otros, al tiempo de compaginar perfil de egreso con perfil profesional.

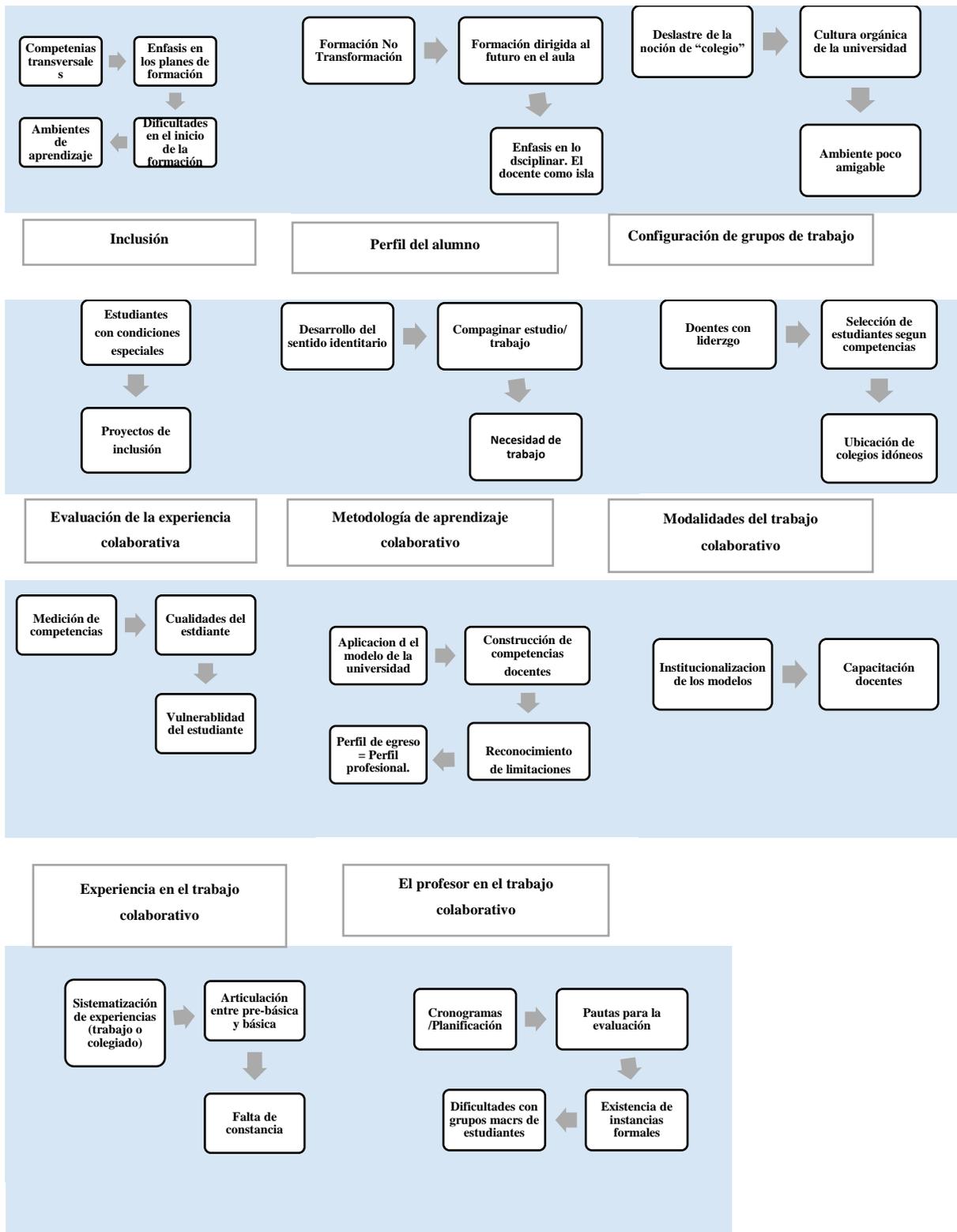
De acuerdo a los hallazgos se puede deducir que el docente, aún no es considerado como un actor clave de los modelos de trabajo colaborativo, sin embargo, es el quien puede incorporar estrategias en esta materia en los procesos de enseñanza; y, por otra parte, trabajar para agotar definitivamente, los modelos conductistas y las asignaturas diseñadas con base en proyectos.

También, es posible asumir, en el marco del informante N. 1, que el trabajo colaborativo es concebido teóricamente como un modelo de articulación y planificación consensuado, generador de un clima de confianza que favorece la meritocracia como política institucional, asumiendo las múltiples posibilidades para seleccionar la modalidad de trabajo colaborativo según las características de los grupos de trabajo, capacitar al profesorado, sistematizar las experiencias. A continuación se sintetiza el análisis discursivo en la siguiente figura y tabla.

**Figura 12.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°1*





Nota: La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°1

**Tabla 28.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°1.*

<b>Categoría</b>	<b>Criterio</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Interferencia</b>
<b>Situación de la universidad</b>	-Inversión en formación docente	-Articulación entre las áreas de docencia, extensión e investigación	-Personal flotante -Debilitamiento del Pregrado
<b>Formación del futuro docente</b>	-Línea de la formación pedagógica	-Fortalecimiento de los departamentos de carreras pedagógicas	-Centrada en el tradicionalismo (transición identitaria) -Académicos sin experiencia -Académicos sin el perfil requerido.
<b>Relación Rol de Jefa de carrera y formación docente</b>	-Garantizar el cumplimiento de los planes formativos de profesores	-Articulación efectiva entre plan formativo y resultados	-Retroalimentación con debilidades en las prácticas de estudiante de carreras pedagógicas
<b>Concepción de enseñanza – aprendizaje</b>	- Con competencias: transversales, comunicativas con el uso de TIC y liderazgo	-Articulación y énfasis entre los procesos de enseñanza, preparación, estilos y aplicación según la caracterización de sus estudiantes. -Idoneidad de ambientes para la enseñanza.	-Debilidades en los inicios de la formación docente
<b>Características del Profesor de formación docente</b>	-Formación No Transformación	-Formación docente articulada con el futuro del aula.	-Énfasis en lo disciplinar. -El docente como isla que no contribuye al trabajo colaborativo.
<b>Creación de Consejos Técnicos</b>	- Idoneidad de Consejos Técnicos	-Deslaste de la noción de “colegio”	-Cultura orgánica de la universidad. -Debilidades en el ambiente académico
<b>Inclusión</b>	- Las universidades deben formar a estudiantes con condiciones especiales en carreras pedagógicas	-Desarrollar proyectos de inclusión.	
<b>Perfil del alumno de carreras pedagógicas</b>	-Énfasis en el desarrollo del sentido identitario en estudiantes de carreras pedagógicas	-Compaginar estudio/ trabajo	-Necesidad de trabajo
<b>Configuración de grupos de trabajo</b>	- Obtención de docentes con rasgos de líderes para la resolución de problemas	-Selección de estudiantes según el desarrollo de sus competencias. - Énfasis en el desarrollo de rasgos de liderazgo. -Evaluar los colegios antes del envío de estudiantes	- Dificultades para la ubicación paralela de estudiantes:
<b>Criterios para evaluar la experiencia colaborativa</b>	-Rubricas para la medición de competencias	- Personalidad - Puntualidad en la entrega del trabajo. - Prolijidad. -Esfuerzo en el cumplimiento de la actividad. - Dedicación. - Interés por la superación de	-Estudiantes con diversas situaciones y niveles de vulnerabilidad.

		dificultades. - Calidad de la redacción y ortografía -Capacidad autocritica y de reflexión	
<b>Beneficios de la metodología de aprendizaje colaborativo</b>	-Respuesta al modelo de competencias y perfil contemplado por la universidad para egresados de carreras pedagógicas y declarada en los estándares pedagógicos.	- Construcción de competencias docentes sobre la base de la interrelación con los otros. -Compaginar perfil de egreso con perfil profesional.	-Necesidad del auto reconocimiento de limitaciones. -Materiales desvinculados de las características de los y las estudiantes del curso.
<b>Dificultades para implementación de la metodología colaborativa</b>	El docente como actor clave de los modelos de trabajo colaborativo.	-Incorporarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje como estrategia.	- Persistencia de los modelos conductistas. -Asignaturas diseñadas con base en proyectos.
<b>Trabajo colaborativo</b>	- Es un modelo de articulación y planificación	-Trabajo articulado y consensuado, desarrollado en un clima de confianza. -Identificación del estudiante con los roles del docente.	-Frecuente confusión con el trabajo en equipo. -Desvalorización de la formación y experiencia de colegas. De trabajo colaborativo
<b>Modalidades del trabajo colaborativo</b>	-Posibilidades diversas de seleccionar la modalidades de trabajo colaborativo a las características de los grupos de trabajo.	- Institucionalizar la práctica de los modelos del trabajo colaborativo. -Capacitación del profesorado.	-Desconocimiento de las modalidades.
<b>Experiencia en el trabajo colaborativo</b>	- Sistematización de las experiencias a través del trabajo colaborativo colegiado.	-Actividades (talleres, seminarios y cursos) consensuados. -Articulación entre pre-básica y básica.	-Falta de constancia
<b>Desempeño del profesor en el trabajo colaborativo</b>		-Cronograma estructurado y coherente con la planificación del semestre -Pautas de evaluación de cada uno de los trabajos. - Falta de apoyo de las instituciones en las cuales los y las estudiantes realizan las prácticas.	-Debilidades en la planificación. - Conformación de grupos de estudiantes grandes.
<b>Impedimentos para el trabajo colaborativo</b>			-Necesidad de cambiar la cultura universitaria tradicional. -Generación de cambios estructurales.
<b>Instancias formales</b>	Órgano articulador		-Inexistente

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

### **6.2.2. Informante Clave 2**

Entre las categorías que se presentaron en el discurso extraído por la Informante Clave No. 2 Jefa de Carrera de Pedagogía de Castellano de la UTA, se identificaron las categorías abordadas tales como: Situación de la universidad, Formación del futuro docente, Relación Rol de Jefa de carrera y formación docente, Concepción de enseñanza-aprendizaje, Trabajo Colaborativo y Perfil del alumno

Del abanico de posibilidades inherentes al tema del trabajo colaborativo en el proceso de formación de estudiantes de las carreras pedagógicas en la universidad en el contexto de frontera en Chile se sostiene que, en su criterio, estas instituciones han asumido educación superior pública en atención a las características particulares de la formación de profesionales de ciudades limítrofes, como es el caso de Arica, al norte del país, configurando espacios para la convivencia de comunidades interculturales en las cuales, pueden interaccionar con éxito distintas organizaciones sociales.

Asimismo, y en materia de formación inicial del futuro docente, se evidenció que la Universidad de Arica, ha iniciado con la contextualización de los programas y contenidos a la realidad concreta de geolocalización, identidad, cultura, entre otros; es decir, según criterios de ajustes a nivel nacional con el propósito que los egresados de las carreras pedagógicas se inserten en colegios de la región, para que no se vean tentados por mejores ofertas y condiciones laborales a movilizarse hacia otras partes del territorio, considerando como una oportunidad laboral cierta, su propia Alma Mater, así como para prosecución de estudios a nivel de postgrado.

En cuanto a los resultados de la entrevista N.2 se puede afirmar que; la formación docente está muy contextualizada, acorde a la realidad que se vivencia en la región, se ha ajustado a los cambios nacionales. En la Universidad se forman profesionales que son originarios de la ciudad y de la región, de la zona norte y por lo tanto la mayoría de ellos permanece en la zona norte, y un grupo reducido se va a otras ciudades, la formación inicial docente se cumple en la Universidad de Tarapacá.

Sobre la concepción de la enseñanza – aprendizaje, a nivel universitario, de acuerdo a los resultados obtenidos; se asume como un proceso complejo, especialmente para las carreras pedagógicas, debido a sus características y a las interferencias representadas en las dificultades y/o especificidades culturales de los y las estudiantes de frontera, las cuales generan con frecuencia choques culturales entre estudiantes, y a su vez, de estos con el profesorado.

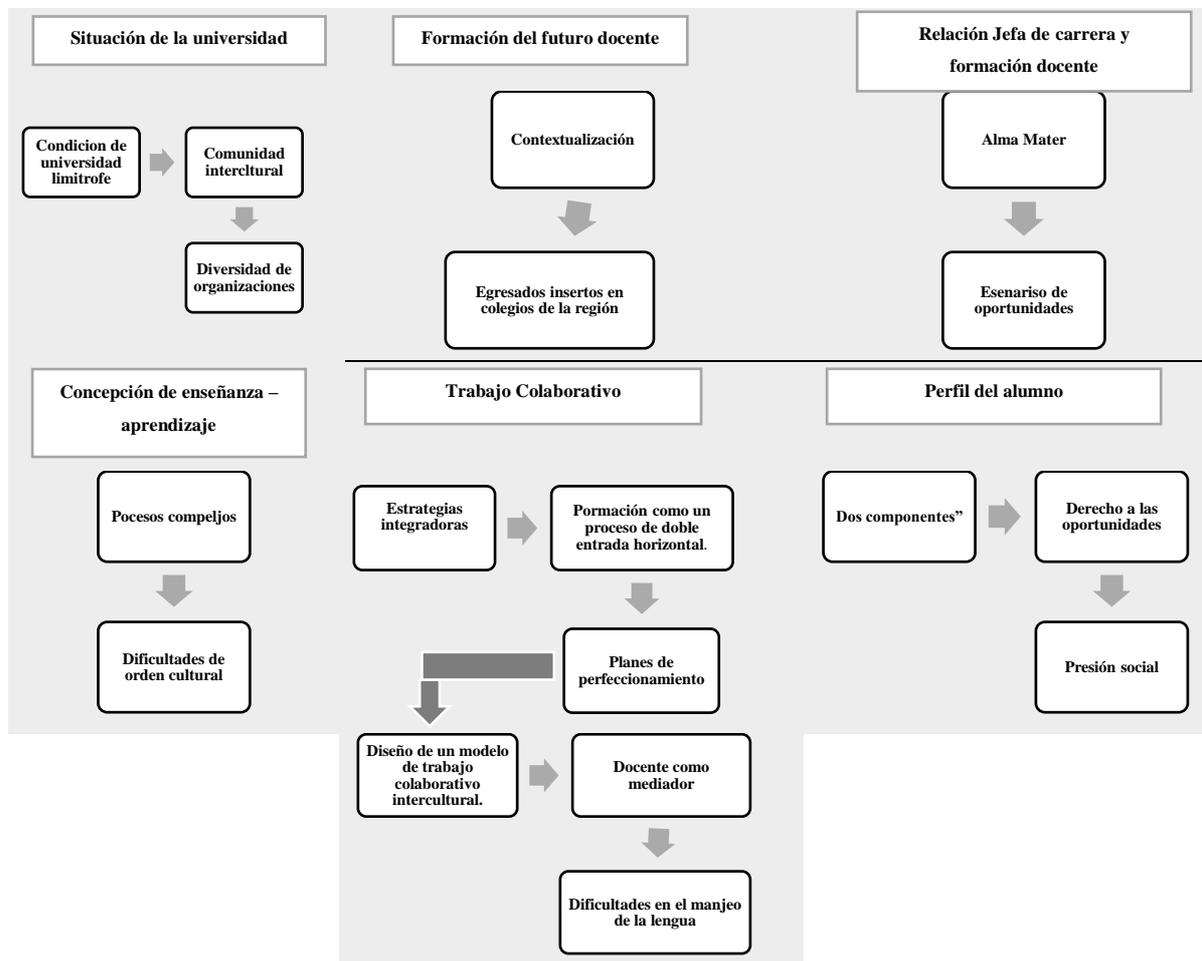
De tal forma, la informante indicó que; la universidad y docentes trabajan con futuros empleadores, directores de colegios, UTP y distintas personas, profesionales del área y de especialidad que van apoyando en estos procesos a través de un comité formal. Por lo que, en la actualidad, hablar de formación docente, se relaciona con trabajar bajo parámetros, manuales de procedimientos, protocolos, que indiquen e inviten a tener un mecanismo de verificación válida.

Sobre ese aspecto, de acuerdo a la informante N.2, se puede afirmar que existe una preocupación de la universidad por consolidar un perfil con dos componentes: uno en relación a sí mismo; y otro, en relación al medio, al tiempo de diseñar e implantar estrategias que favorezcan el desarrollo de una consciencia en los y las estudiantes acerca del derecho y oportunidad de formación como un medio de contrarrestar la presión social que subestima la labor docente en términos de profesionalidad.

Mediante los hallazgos obtenidos, se pudo verificar que los académicos de las universidades en el contexto de frontera han asumido el trabajo colaborativo como una estrategia integradora para la formación de futuros docentes en un proceso de doble entrada, de naturaleza horizontal, que favorece la vinculación de estudiantes – estudiantes, y de estudiantes – docentes. Sin embargo, también, se pudo constatar que aún no se cuenta con el fortalecimiento mediante planes de perfeccionamiento para académicos con base en modelos de trabajo colaborativo intercultural, considerando el necesario rol de mediador del docente en los procesos de aprendizaje. De igual forma, se evidenció que es preciso trabajar en la superación de las dificultades actuales representadas en el manejo de la lengua y en el poco interés mostrado por profesores. A continuación se sintetizan en la figura N°13 y tabla 29.

**Figura 13.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°2*



*Nota:* La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°2

**Tabla 29.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°2.*

Categoría	Criterio	Coherencia	Interferencia
<b>Situación de la universidad</b>	-Institución de educación superior pública que asume la formación de profesionales de una ciudad limítrofe.	- Espacio para una comunidad intercultural con interacción de distintas organizaciones sociales.	
<b>Formación del futuro docente</b>	-Contextualizada a la realidad mediante ajustes a nivel nacional.	-Egresados de las carreras pedagógicas que se insertan en colegios de la región.	
<b>Relación Rol de Jefa de carrera y</b>	La universidad de contexto de frontera como Alma	La universidad como escenario de oportunidades para la	

<b>formación docente</b>	Mater	formación docente	
<b>Concepción de enseñanza – aprendizaje</b>	-Proceso complejo, especialmente para las pedagogías por sus características.		-Dificultades y/o características culturales de los y las estudiantes de frontera. -Choque cultural con estudiantes de otras regiones de Chile.
<b>Perfil del alumno de carreras pedagógicas</b>	-Perfil con dos componentes: uno en relación a sí mismo; y otro, en relación al medio.	-Desarrollo de consciencia en torno a su derecho y oportunidad de formación	-Presión social que subestima la labor docente
<b>Trabajo colaborativo</b>	-Asumido como estrategias integradoras para vincular a los y las estudiantes entre ellos, y con los y las docentes - La formación como un proceso de doble entrada, horizontal.	-Planes de perfeccionamiento para académicos. - Diseño de un modelo de trabajo colaborativo intercultural. - Diseño de un modelo que desarrolle el rol de mediador del docente.	-Dificultades en el manejo de la lengua. -Poco interés de los profesores.

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

### 6.2.3. Informante Clave 3

Por su parte, en la entrevista realizada a la Informante Clave No. 3 Jefa de Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UTA, surgieron las siguientes categorías: Situación de la universidad, Formación del futuro docente, Relación Rol de Jefa de carrera y formación docente, Concepción de enseñanza-aprendizaje, Competencias transversales, Talleres de práctica pedagógica y Trabajo Colaborativo.

Desarrollada la entrevista con el informante clave No. 3, representado por la Jefa de Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad de Tarapacá (JD), es posible deducir que la universidad en el contexto de frontera, y específicamente la Universidad de Tarapacá en Arica (Chile), se concibe como una institución con una geopolítica fronteriza, destinada a una sociedad multicultural, precisamente, por su condición, al ubicarse en un espacio, geopolíticamente hablando, que da lugar a comunidades culturales, que colindan con otras. Hecho que genera a su vez, que, en materia de la formación de estudiantes de las carreras pedagógicas, se desarrollen planes de estudio ajustados a la pertinencia de cada zona o de cada región mediante matrices que les otorgan flexibilidad y apertura a distintos elementos educativos.

Es importante destacar en este sentido que los hallazgos indican, que desde la Jefatura de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial (JPD) de la Universidad de Tarapacá, la educación se concibe como un servicio, y no como un producto; en consecuencia, todo proceso, se orienta hacia el desarrollo de la multidisciplinaridad destinada a enriquecer los procesos de formación docente. Parte de sus estrategias, consiste en trabajar con los futuros empleadores de los egresados de las carreras pedagógicas a través de los Comités de Carrera y los Comité Consultivos Externos, sin que esto signifique en modo alguno, que no deban trabajar arduamente y de manera sistemática, para enfrentar la realidad socio-económica y, sobre todo, para vencer el obstáculo o interferencia representado en la vulnerabilidad emocional de académicos, estudiantes y comunidades en general.

Precisamente, a partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la universidad tiene una concepción compleja de la enseñanza – aprendizaje, asumiendo estos procesos en la formación del estudiante con base filosófica, sociológica y antropológica y en distintas disciplinas, así como en el desarrollo de competencias procedimentales, actitudinales y conceptuales. Para ello, todo propósito en este sentido, ha dado lugar a acciones que han implicado el intercambio de información y experiencias con universidades europeas y la consolidación de programas y líneas de formación docente como el PACE y el propedéutico. Sin embargo, no deja de apremiar la inversión financiera y de desarrollo, de las áreas de investigación y extensión de la universidad para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los que deben orientarse a la adquisición, desarrollo y consolidación de competencias transversales que hagan de la Universidad de Tarapacá, un centro de educación de y para la diversidad y la inclusión social con énfasis en la formación de la expresión oral y escrita, habilidades en la lengua materna, el manejo de las Tics, la formación en currículos ecológicos, el desarrollo de habilidades para la investigación y las artes.

También, se pudo constatar que estas competencias han podido ser desarrolladas a través de la implementación de Talleres de práctica pedagógica, los cuales tienen como base; la empatía, lo que ha sido posible mediante la selección de grupos de trabajo según el grado de dificultad de las tareas y competencias desarrolladas por los y las estudiantes y de la presencia activa de académicos con experiencias para visualizar y canalizar debilidades del estudiante, con capacidad y liderazgo para vencer dificultades intrínsecas en el estudiante y

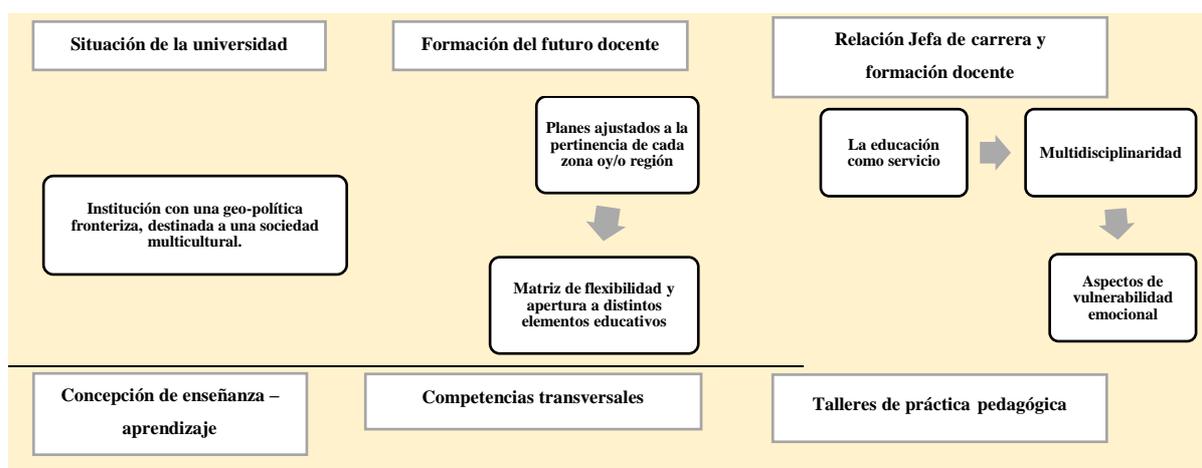
deslastrarse de modelos que focalizan la enseñanza en el estudiante, no en el grupo, lo que contraviene la noción fundamental del trabajo colaborativo.

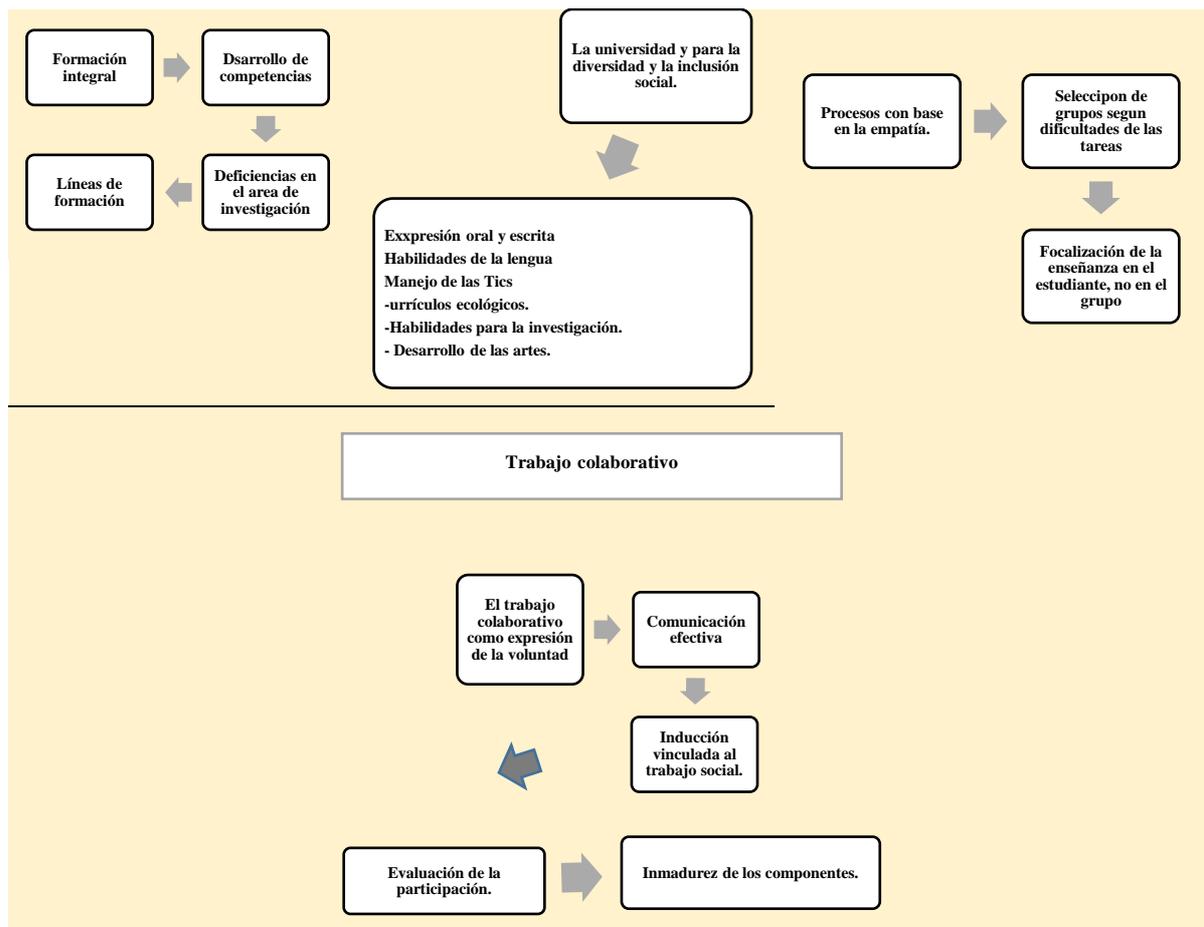
En ese sentido, la informante N.3, señaló que; todos los componentes aún no funcionan de manera conjunta, tanto del profesor, como estudiantes, asistente de aula, el UTP, entre otros. En sí, no se encuentran sincronizados, lo que significa que dicho trabajo en conjunto, no permite el equilibrio. Es fundamental el trabajo colaborativo entre aulas, porque también posibilita; la autoevaluación, evaluar y de co-evaluarse.

En este orden de ideas, los resultados hacen énfasis en que el trabajo colaborativo, independientemente de la diversidad de tipos y modelos, estrategias y metodologías, es asumido por la Universidad de Tarapacá como expresión de la voluntad. Una voluntad que aún no está en correspondencia, es decir, no existe un diálogo franco y abierto, entre la voluntad del académico y la voluntad del estudiante. Lo que se traduce en que los procesos de Comunicación efectiva, aún no favorecen la inducción vinculada al trabajo social, así como los procesos inherentes a la evaluación y autoevaluación de la participación en el trabajo colaborativo. De ese modo, es preciso que se continuara trabajando en la formación de docentes como guías u orientadores. En la figura 14 y tabla 30 se sintetiza el análisis discursivo.

**Figura 14.**

*Síntesis de la estructura discursiva informante clave N°3.*





Nota: La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°3

**Tabla 30.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°3.*

<b>Categoría</b>	<b>Criterio</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Interferencia</b>
<b>Situación de la universidad</b>	-Institución con una geopolítica fronteriza, destinada a una sociedad multicultural.		
<b>Formación del futuro docente</b>	-Planes de estudio ajustados a la pertinencia de cada zona o de cada región	-Desarrollo de una matriz para dar flexibilidad y apertura a distintos elementos educativos.	
<b>Relación Rol de Jefa de carrera y formación docente</b>	-La educación como servicio -La educación como servicio	-Multidisciplinaridad que enriquece los procesos de formación. -Trabajo con futuros empleadores a través de comités de carrera y consultivos externos	-Realidad socio-económica. -Vulnerabilidad emocional. -Realidad socio-económica. -Vulnerabilidad emocional.
<b>Concepción de</b>	-Formación del estudiante con	- Intercambio de	-Deficiencias en los

<b>enseñanza – aprendizaje</b>	base filosófica, sociológica y antropológica y en distintas disciplinas. -Desarrollo de competencias procedimentales, actitudinales y conceptuales	información y experiencias con universidades europeas. -Líneas de formación docente como PASE y propedéuticos.	procesos de investigación y extensión para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
<b>Competencias transversales</b>	-La universidad como centro de educación de y para la diversidad y la inclusión social.	-Formación de la expresión oral y escrita -Consolidación de habilidades en la lengua materna. - Manejo de las Tics -Formación en currículos ecológicos. -Habilidades para la investigación. - Desarrollo de las artes. -Electivos de formación general.	
<b>Talleres de práctica pedagógica</b>	-Procesos con base en la empatía.	- Selección de grupos de trabajo según el grado de dificultad de las tareas y competencias de los y las estudiantes. -Docentes con experiencias para canalizar debilidades del estudiante.	-Dificultades intrínsecas en el estudiante. -Focalización de la enseñanza en el estudiante, no en el grupo.
<b>Trabajo colaborativo</b>	-El trabajo colaborativo como expresión de la voluntad.	-Correspondencia entre la voluntad del académico y la voluntad del estudiante. -Comunicación efectiva. - Inducción vinculada al trabajo social. -Evaluación y autoevaluación de la participación.	-Requerimiento del profesor como guía u orientador de procesos. -Inmadurez de todos los componentes: profesor, estudiantes.

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

#### 6.2.4. Informante Clave 4

En este mismo orden de ideas, en función al discurso extraído por la Informante Clave No. 4 Director del Departamento de Educación de la UTA, se identifican las categorías abordadas tales como: Situación de la universidad, Formación del futuro docente, Competencias transversales, Concepción de enseñanza-aprendizaje, Profesor de formación docente, Rol pedagógico, Perfil docente, Trabajo colaborativo, Prácticas pedagógicas, Relación entre el cargo y el trabajo colaborativo, Incidencias del contexto de frontera en la formación docente, Modalidades del trabajo colaborativo, Experiencia en el trabajo colaborativo y Beneficios del trabajo colaborativo.

Entre las propiedades discursivas más relevantes del informante clave 4 Director del Departamento de Educación se pudo destacar que, la situación actual de la Universidad de Tarapacá se encuentra con estabilidad y solidez, sobre todo en lo que se refiere a la gestión administrativa, lo que le ha permitido posicionarse académicamente con una imagen-marca que trasciende en la región de frontera, lo que ha logrado mediante un arduo trabajo de años, que se ha ido concretando en planes de actualización pedagógica, aun cuando persisten algunas debilidades. Es una universidad madura y que poco a poco ha evolucionado, sin embargo, aún no cuenta con el grado de actualización de los estándares requeridos.

Por otra parte, de acuerdo a los resultados de la entrevista N.4, en lo que se refiere a la formación de futuros docentes, la universidad muestra eficiencia en la concreción de un modelo educativo y de un modelo pedagógico que ha evolucionado a través de aspectos claves en los años 2007, 2011 y 2017, en los cuales se han diseñado y ejecutado proyectos de mejoramiento, la renovación de las mallas curriculares, y la actualización de los cursos de pedagogía.

Precisamente, dicha evolución ha permitido a la Universidad de Tarapacá, consolidar una visión conceptual de lo que es el proceso de enseñanza – aprendizaje, optando por los enfoques constructivistas para su modelo educativo: Proyecto de mejoramiento institucional, el cual presenta entre otros muchos aspectos atractivos, la formación por competencia, una educación centrada en el estudiante y la aplicación de la metodología activo positiva.

En relación a esa categoría la formación por competencias; el informante señaló; la formación del profesorado ha sido factible por la renovación de mallas curriculares, de cursos de pedagogías y actualizaciones. La mayoría de las carreras están 100% renovadas y tienen como base al modelo educativo y al modelo pedagógico de la universidad, por lo tanto, hay una consolidación.

A partir de los resultados obtenidos se puede evidenciar que persisten algunas dificultades para alcanzar los objetivos en términos de calidad en la formación, concretamente en cuanto a la transferencia al aula de los conocimientos y experiencias destinadas a

enriquecer las experiencias de los y las estudiantes de las carreras pedagógicas, por una parte; y por la otra, conectarlo con la realidad extra muro universitario.

Según la información obtenida, para lograr la calidad en la formación, se ha venido trabajando arduamente en materia del rol pedagógico, el cual concibe al docente desde el modelo educativo como un formador de formadores, profundamente humanista, lo que siempre implica, la continua revisión y valoración del perfil de los académicos, así como de sus actitudes, por cuanto se considera desde las coordinaciones y jefaturas de las carreras pedagógicas, que no es posible postergar la conciencia humana del profesor como base para la formación de futuras generaciones.

Mediante, la síntesis de la estructura discursiva es posible afirmar que un modelo educativo y pedagógico, está compuesto de dos pilares fundamentales: saber hacer, y saber convivir. Sin embargo, el trabajo en estos términos, de acuerdo a los hallazgos, ha presentado problemas, debido básicamente, a la persistencia en el ser y hacer de muchos docentes, de modelos educativos basados en el manejo del conocimiento y no en valores, donde el énfasis es puesto en lo disciplinar, es decir, en el concepto de disciplina.

Lo que ha derivado en que la Universidad de Tarapacá, este trabajando, no solo en el aspecto académico, sino también en el perfil del estudiante de las carreras pedagógicas, haciendo revisión periódica de los planes de formación por competencias, evaluando el perfil de ingreso y fomentando desde los inicios de la carrera universitaria, la consciencia de la importancia y responsabilidad cifrada en la labor docente. Enfrentando, un conjunto de interferencias, así como una serie de aspectos como el desarraigo de valores, dificultades para la transferencia en el aula que haga posible expresar el modelo pedagógico y educativo, docentes no capacitados para el uso de metodologías interactivas, y, además, aulas con mobiliario no idóneo para la aplicación de dichas metodologías.

A partir de los resultados se puede deducir que, en dicho contexto, el trabajo colaborativo, ha encontrado como dificultad, en primer término, una concepción errada del mismo, pues muchos académicos lo asumen como una metodología cuando en realidad es una estrategia metodológica con el potencial para dar respuesta efectiva al aprendizaje colaborativo, y con ello, al modelo educativo, teniendo a este respecto que en las prácticas, los académicos pueden hacer una gran contribución, si logran orientar su perfil hacia la vinculación con la

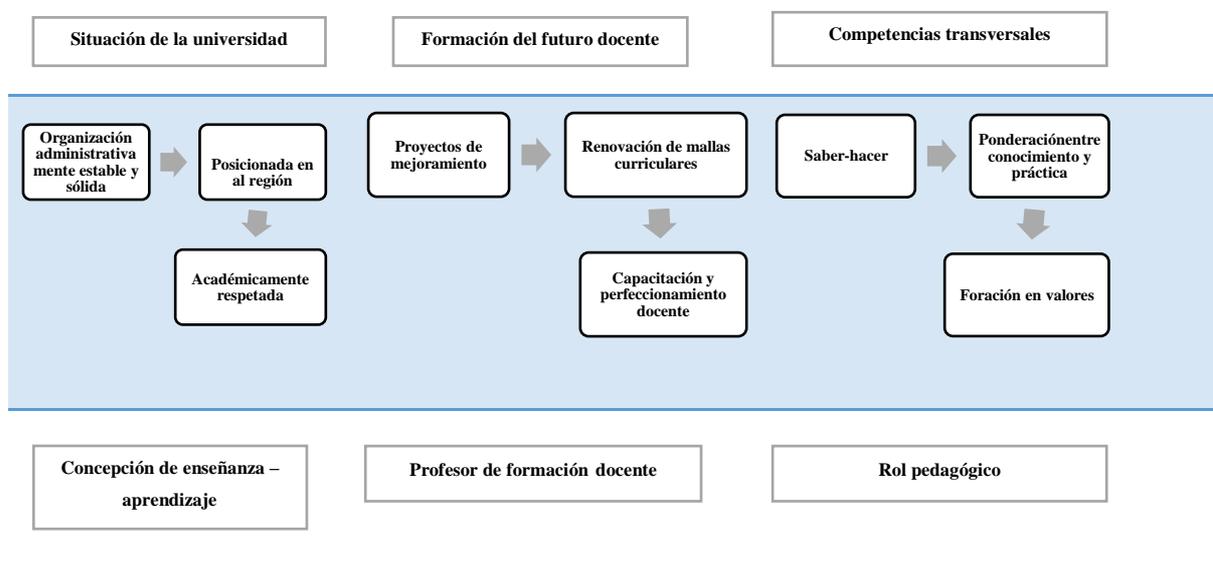
realidad del ambiente escolar, superando la desconexión que muchos muestran con la realidad, lo que evidencia la pérdida de la sensibilidad para dar lectura a la realidad.

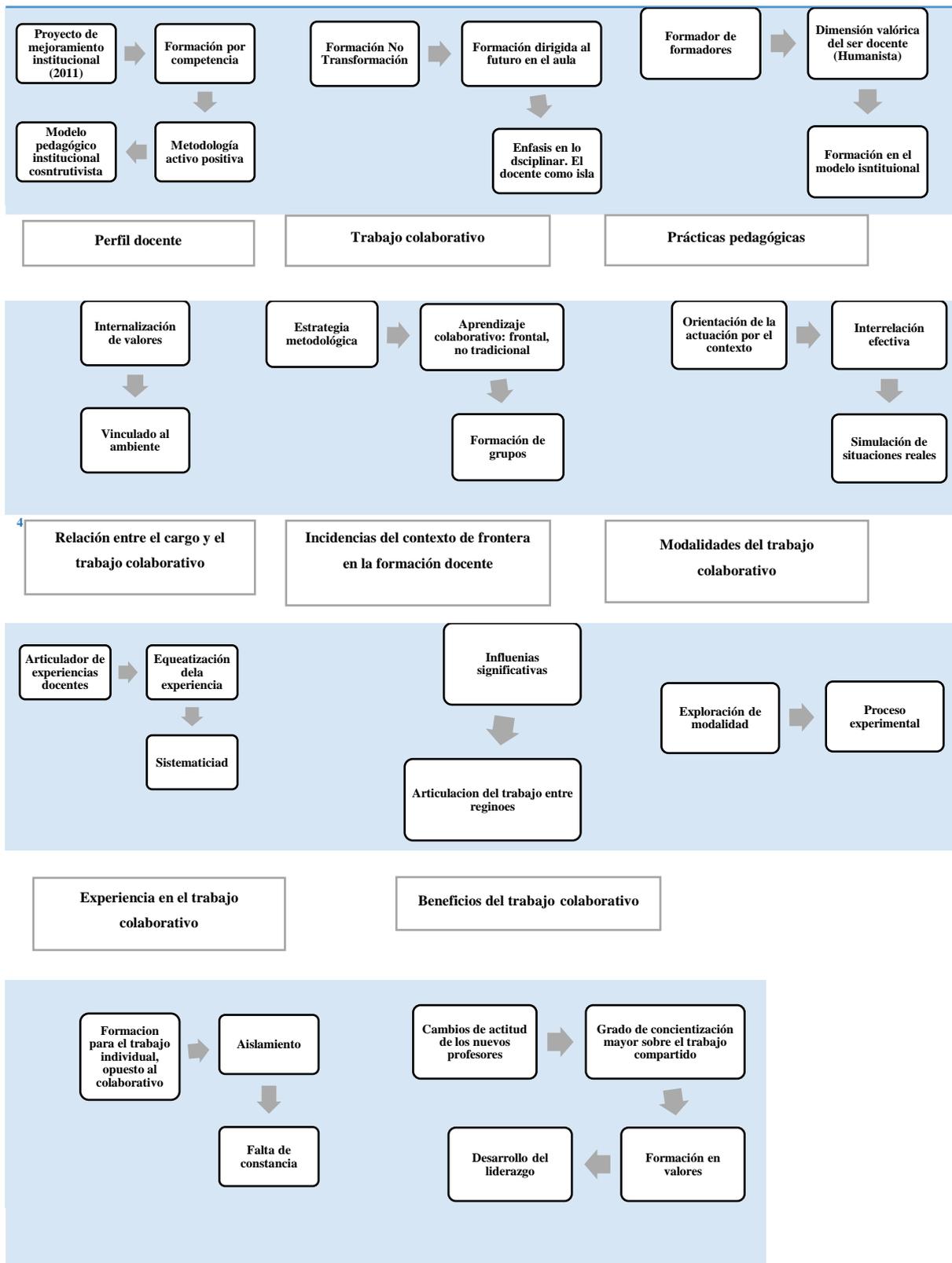
En cuanto al aspecto de vinculación entre el aula y la realidad extra muro universitario, los hallazgos evidenciados, aún no favorece la formación del estudiante de las carreras pedagógicas mediante los beneficios que aporta el trabajo colaborativo. Debido a que aún no existe correspondencia con el modelo educativo y el modelo pedagógico institucionalizado. De ese modo, aún no se comienza a fomentar un mayor grado de concientización sobre la ayuda y la solidaridad para el trabajo.

Asimismo, de acuerdo a la información provista por el informante N.4; es posible mencionar que el trabajo colaborativo aún no se desarrolla con efectividad en la universidad, concretamente en las carreras pedagógicas que lo demanda de manera especial. También, dicho informante, hace hincapié en la importancia de generar cambios de actitud del alumno como futuro profesor, sumado al desarrollo de un liderazgo democrático, no individualista, y donde las modalidades del trabajo colaborativo favorezcan la comunicación efectiva para articulación de la labor entre docentes – docentes, docentes – estudiantes, y estudiantes –estudiantes. Siguiendo con el mismo orden de análisis, a continuación se presenta la síntesis discursiva en la figura 15 y tabla 31.

**Figura 15.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°4.*





Nota: La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°4

**Tabla 31.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°4.*

<b>Categoría</b>	<b>Criterio</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Interferencia</b>
<b>Situación de la universidad</b>	-Gestión administrativa estable, de gran solidez. -Imagen marca que trasciende en la región -Respetada académicamente	-Planes de actualización pedagógica.	-Debe consolidar su desarrollo en el aspecto pedagógico.
<b>Formación del futuro docente</b>	-Universidad con un Modelo educativo y un Modelo pedagógico en proceso de consolidación.	-Proyectos de mejoramiento -Renovación de mallas curriculares. -Actualización de los cursos de pedagogías.	
<b>Concepción de enseñanza – aprendizaje</b>	Modelo educativo: “Proyecto de mejoramiento institucional” (2011, 2017) de sustentación constructivista.	-Formación por competencia, centrada en el estudiante -Metodología activa positiva	-Dificultades para alcanzar los objetivos en términos de calidad en la formación en la transferencia al aula
<b>Rol Pedagógico</b>	-El docente como “Formador de formadores” -Visión humanística del rol docente	-Valoración del perfil	Postergamiento de la conciencia humana del profesor como base para la formación de futuras generaciones
<b>Competencias transversales</b>	-Modelo basado en el saber hacer y la convivencia		-Persistencia de modelos educativos basados en el manejo del conocimiento y no en valores. -Persistencia del concepto disciplinas
<b>Perfil del alumno de carreras pedagógicas</b>	- Plan formativo por competencias.	-Evaluación del perfil al ingreso. - Fomento de conciencia la labor docente.	- Desarraigo de valores Modelo pedagógico y educativo con dificultades para la transferencia en el aula -Docentes no capacitados para el uso de metodologías interactivas -Aulas con mobiliario idóneo para la aplicación de metodologías interactivas.
<b>Trabajo colaborativo</b>	-Estrategia metodológica	-Aprendizaje colaborativo - Respuesta al modelo educativo.	-Concepción errónea como método
<b>Desempeño del docente de prácticas</b>		-Definición del perfil de profesor. -Vinculación con la realidad del ambiente escolar	-Profesores de prácticas desconectados de la realidad: pérdida de la sensibilidad para dar lectura a la realidad
<b>Beneficios del trabajo</b>		-Correspondencia con el modelo educativo y el	- Individualismo -Imposición de

<b>colaborativo</b>		modelo pedagógico. -Fomento de un grado de concientización mayor sobre la ayuda y la solidaridad para el trabajo, puesta en práctica. -Generación de cambios de actitud del alumno como futuro profesor -Desarrollo de liderazgos	experiencias externas.
<b>Modalidades del trabajo colaborativo</b>		-Articulación del trabajo docente -Comunicación efectiva para el intercambio de experiencias	

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

### 6.2.5. Informante Clave 5

En el discurso extraído por la Informante Clave No. 5 la Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas, se identifican las categorías abordadas tales como: Situación de la universidad, Formación del futuro docente, Concepción de enseñanza-aprendizaje, Competencias transversales, Rol pedagógico, Perfil docente, Trabajo colaborativo, Prácticas pedagógicas, Perfil del estudiante, Acción pedagógica, Desempeño del estudiante en el taller de práctica, El trabajo colaborativo entre docentes, Beneficios del trabajo colaborativo y el Trabajo colaborativo en el contexto frontera.

Los fragmentos discursivos más importantes extraídos de la entrevista realizada a la Coordinadora de Práctica Pedagógica de la UTA informante clave No. 5, permiten comprender que la síntesis y descripción de la situación actual de la universidad, como una institución que se caracteriza por contar con una tendencia hacia la generosidad y por ser cuidadosa de su comunidad educativa. Como en el caso de crisis coyunturales como la generada a partir de la pandemia por Covid-19, se ha abocado al fortalecimiento en el área tecnológica mediante la implementación de nuevas herramientas con el propósito de poder asistir a aquellos estudiantes que no poseen acceso a la conectividad de Internet en sus residencias para poder proseguir sus estudios durante el confinamiento.

En lo que se refiere a la formación de futuros docentes, La Universidad de Tarapacá, de acuerdo a los resultados, hace énfasis en los protocolos de la universidad, en especial, en el

desarrollo de procesos centrados en el estudiante. Se evidencia un trabajo en el sentido de deslastrarse de los modelos donde imperan las clases magistrales y frontales, por cuanto concibe la enseñanza – aprendizaje como un proceso donde el docente es mediador y facilitador, y en el cual, el propósito clave consiste en el fomento del pensamiento crítico y creativo, así como el desarrollo de competencias en relación a los contenidos (liderazgo, comunicación efectiva y atributos como la perseverancia, la innovación y la creatividad), en el contexto de la promoción de los valores regionales y de manera puntual, asumiendo la necesaria cosmovisión pluricultural al tratarse de una universidad en frontera con otras naciones.

De acuerdo a los resultados es posible afirmar que el rol pedagógico se orienta hacia una apertura mental, en la cual, la docencia universitaria es garante del acompañamiento y de la mediación efectiva en los procesos de aprendizaje. Hecho que resulta vital para afrontar con éxito los problemas de muchos estudiantes para empoderarse del perfil, asumir desafíos en los aprendizajes y vencer obstáculos que se presentan en la prosecución de sus estudios universitarios.

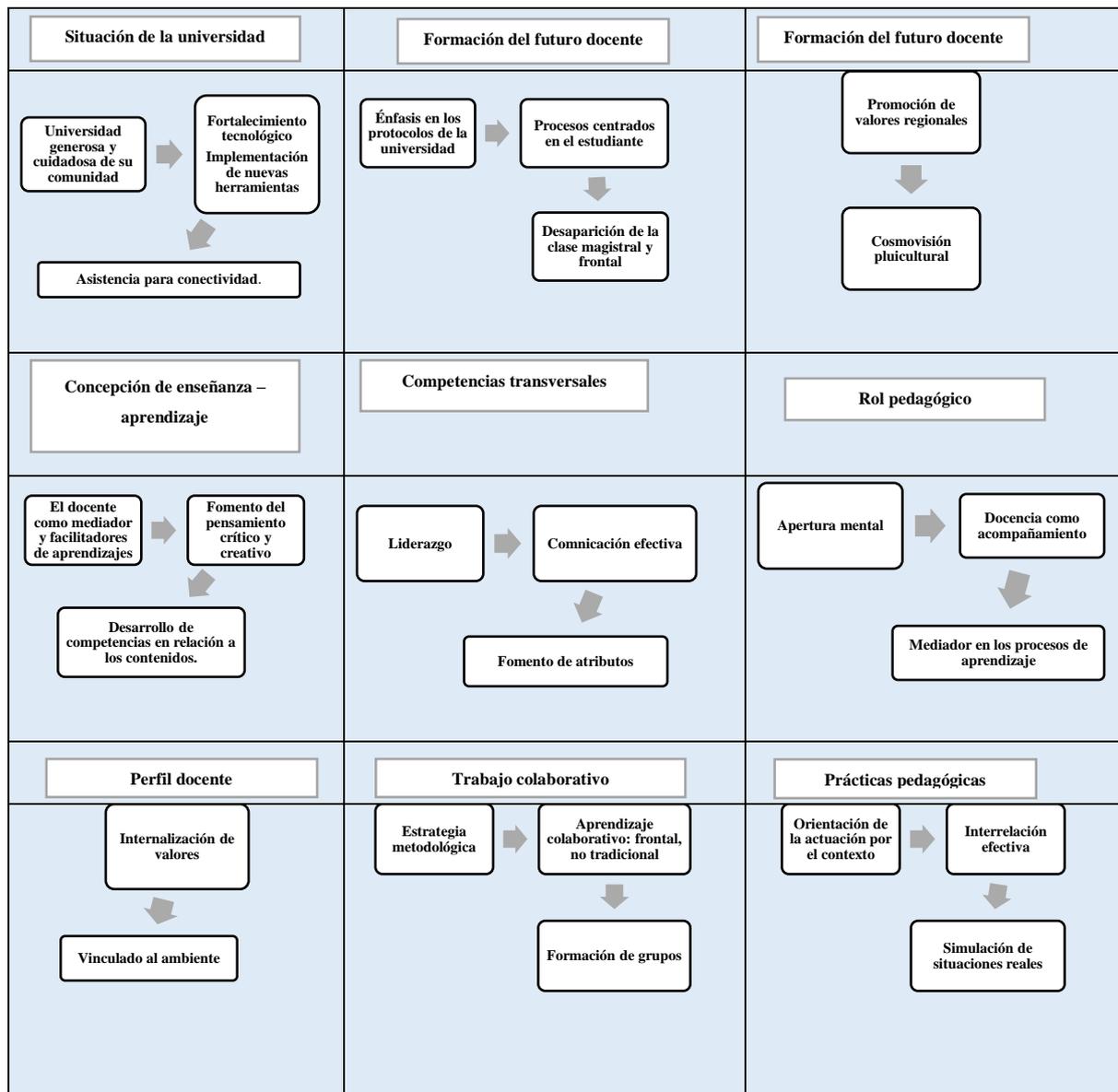
A partir de la entrevista N.5, se puede afirmar que el trabajo colaborativo, en la Universidad no se ha asumido como una construcción con otros; mucho menos que es posible en la práctica a través de la construcción de pequeños equipos en los que sean posibles, experiencias e intercambios de aportes desde las singularidades, favoreciendo en accionar pedagógico con bases pedagógicas, filosóficas y psico-biológica, al servir de escenario para el desarrollo de roles que evidencien la colaboración entre Estudiante/Profesor durante la transferencia de saberes en el aula.

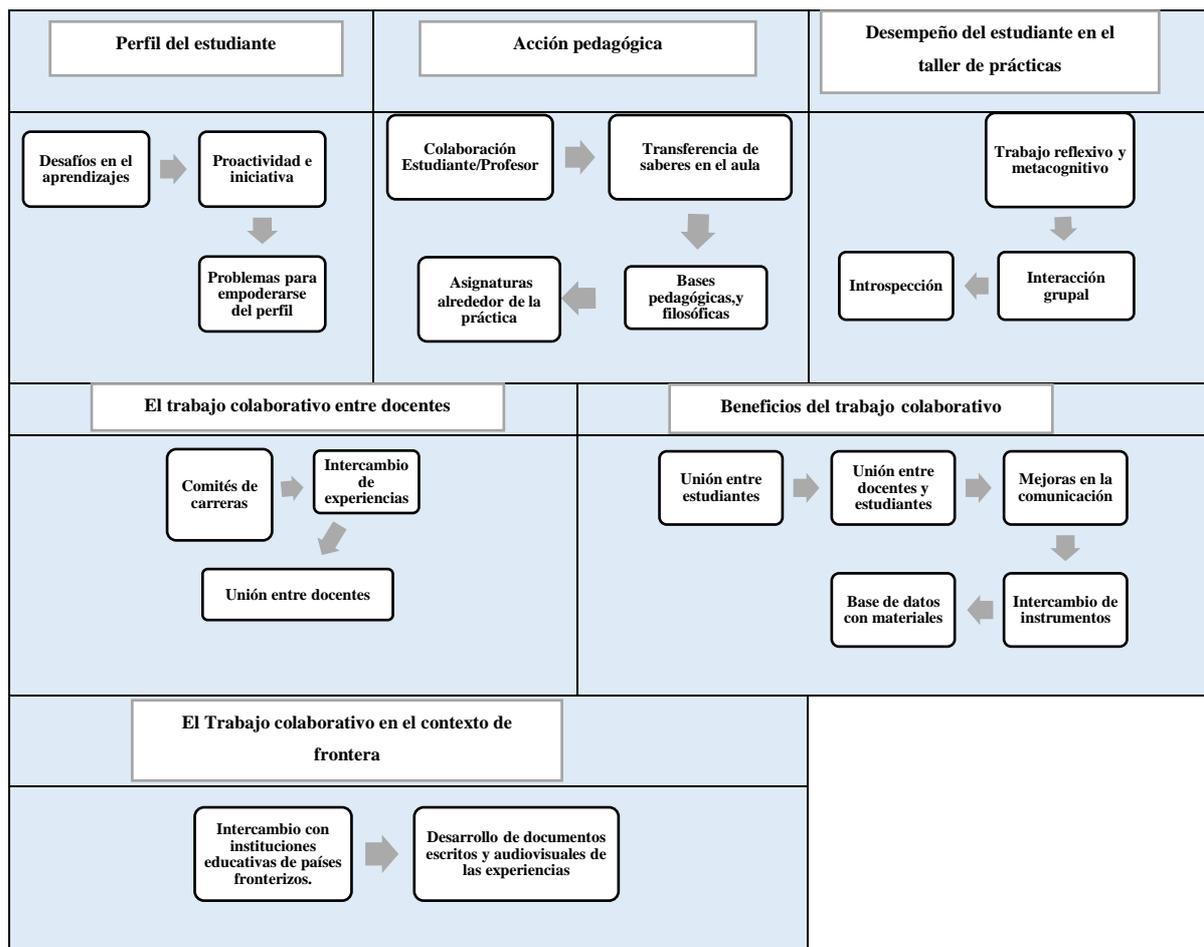
Asimismo, los resultados derivan a indicar que la Universidad de Tarapacá cuenta con programas bien estructurados, con asignaturas que giran alrededor de la práctica; sin embargo, aún se requiere modelar las prácticas a los modelos pedagógicos y docentes. Además de fortalecer las habilidades de los y las docentes en sus propias disciplinas, porque se espera que el estudiante de las carreras pedagógicas, realice un trabajo reflexivo y metacognitivo sobre sus propias experiencias y en interacción grupal.

Por otra parte, es posible mencionar a partir de la información obtenida en la entrevista N.5, que la Universidad de Tarapacá, considera que el trabajo colaborativo entre docentes resulta clave para el intercambio de instrumentos para la práctica y para la construcción de una Base de datos con materiales enriquecedores. Lo cual es posible a través de los Comités de carreras, los que han sido de importancia para el trabajo en el contexto de frontera, en los cuales el intercambio con instituciones educativas de países fronterizos ha generado documentos escritos y audiovisuales de las experiencias en jardines infantiles valiosos.

**Figura 16.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°5.*





Nota: La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°5.

**Tabla 32.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°5.*

Categoría	Criterio	Coherencia	Interferencia
<b>Situación de la universidad</b>	Universidad generosa y cuidadosa de su comunidad.	-Fortalecimiento en el desarrollo tecnológico -Implementación de nuevas herramientas -Asistencia a estudiantes sin acceso a la conectividad	
<b>Formación del futuro docente</b>		-Énfasis en los protocolos de la universidad -Procesos centrados en el estudiante	- Clase magistral y frontal
<b>Concepción de enseñanza – aprendizaje</b>	-El docente como mediador y facilitadores de aprendizajes.	-Fomento del pensamiento crítico y creativo -Desarrollo de competencias en relación a los contenidos.	
<b>Rol Pedagógico</b>	-Docencia universitaria como acompañamiento	- Apertura mental - Mediador en los procesos de aprendizaje	
<b>Competencias transversales</b>		-Liderazgo - Comunicación efectiva -Énfasis en atributos como la	

		perseverancia, la innovación y la creatividad	
<b>Perfil del alumno de carreras pedagógicas</b>	-Proactividad e iniciativa	-Asumir desafíos en el aprendizaje	-Problemas para empoderarse del perfil - Obstáculos para el logro del perfil deseado
<b>Estrategias para la formación docente</b>		-Promoción de valores regionales -Cosmovisión pluricultural	
<b>Accionar pedagógico</b>	-Bases pedagógicas, filosóficas y psicobiológica Necesidad de modelar	-Estudiante/Profesor colaborador -Programa bien estructurado -Asignaturas que giran alrededor de la práctica -Transferencia de saberes en el aula	-Necesidad de modelar las prácticas a modelos pedagógicos y docentes. -Fortalecer las habilidades de los y las docentes en sus propias disciplinas
<b>Desempeño del estudiante en las prácticas</b>	Trabajo reflexivo y metacognitivo sobre las experiencias	-Interacción grupal -Introspección	
<b>Trabajo colaborativo</b>	-Construcción con otros	-Construcción de pequeños equipos -Compañerismo, aprecio, cariño entre estudiantes . Mejora la comunicación -Aportes desde las singularidades	
<b>Trabajo colaborativo entre docentes</b>		-Comités de carreras -Intercambio de experiencias -Intercambio de instrumentos para la práctica -Base de datos con materiales	-Horarios  -Necesidad de institucionalizar
<b>Trabajo colaborativo en el contexto de frontera</b>	Intercambio con instituciones educativas de países fronterizos	-Desarrollo de documentos escritos y audiovisuales de las experiencias en jardines infantiles	

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

## 6.2.6. Informante Clave 6

Por otro lado se presenta el discurso extraído por el Informante Clave No. 6 el Vicerrector Académico, en la misma se identificaron las siguientes categorías: Situación de la universidad, formación del futuro docente, estrategias de formación, estrategias institucionales, competencias transversales, rol pedagógico, perfil docente, trabajo colaborativo, prácticas pedagógicas, obstáculos en la formación docente y acción pedagógica.

En las categorías identificadas en los fragmentos discursivos de la entrevista realizada al Vicerrector Académico de la UTA identificado como VA informante clave No. 6, pudo observarse que esta dio lugar a una serie de aspectos relacionados a varias categorías de tipo emergente, teniendo en este sentido que, en torno a la Situación de la universidad, la Universidad de Tarapacá es descrita como el producto de la herencia tradicional, distintiva de la institucionalidad chilena, que ha logrado de manera voluntaria su acreditación, con habilitación por cinco años en cuatro áreas.

Según, los resultados que se obtuvieron de la entrevista N.6, en materia de Formación docente, se evidenció el énfasis en la transmisión de la herencia humanística de la Universidad de Chile. Además, que la Universidad cuenta con procesos de formación pedagógica para todos sus académicos, independientemente de las carreras en las cuales se desempeñan, realizándose revisiones y adaptaciones para ajustarlos al lineamiento del Ministerio de Educación, para lo cual, los planes de desarrollo institucional son renovados cada 5 o 6 años.

En informante N. 6, hace referencia a las competencias transversales con las que cuenta la Universidad de Tarapacá, señalando que tiene dos ejes: la lecto-escritura, para lo cual cuenta con un Centro de Escritura institucionalizado; y el Idioma inglés, cuyos cursos son puestos a disposición de los profesores, contando actualmente con un acuerdo con la Universidad de Cambridge para la certificación.

En relación a los hallazgos obtenidos a las competencias transversales, es posible señalar que el Rol pedagógico asumido por la universidad chilena en el contexto de frontera, cuyo docente se asume como formador de formadores. Por lo que en el aula de clase se transforma en guía y mentor, que otorga a sus estudiantes las herramientas necesarias para el aprendizaje, haciéndose énfasis en aquellas que requiere para la investigación que es parte clave del perfil de alumno de la carrera de pedagogía, al tiempo de caracterizarse por un accionar activo y flexible, dispuesto al acompañamiento de los y las estudiantes en sus requerimientos, dando seguimiento.

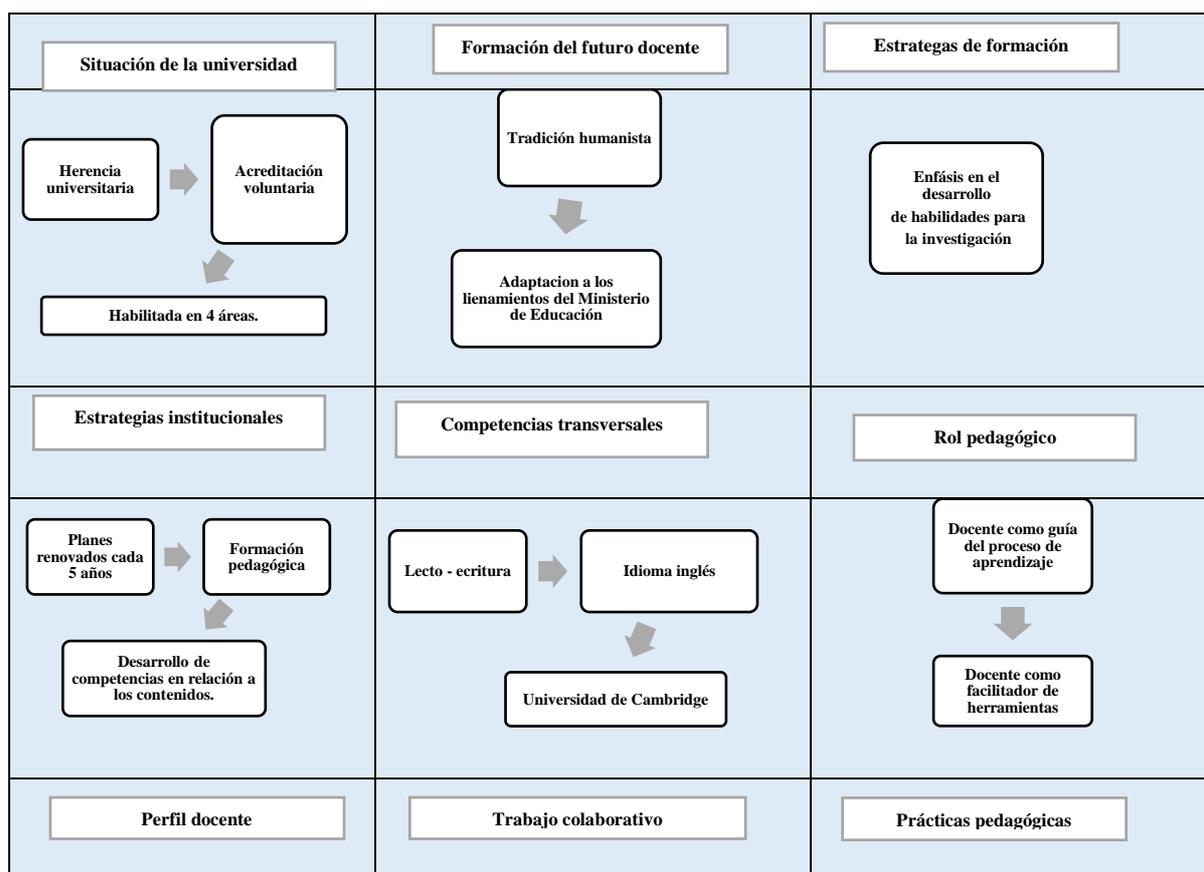
Sin embargo, también, se puede evidenciar que la universidad se enfrenta a algunos obstáculos que persisten en la formación docente como; la poca claridad de algunos

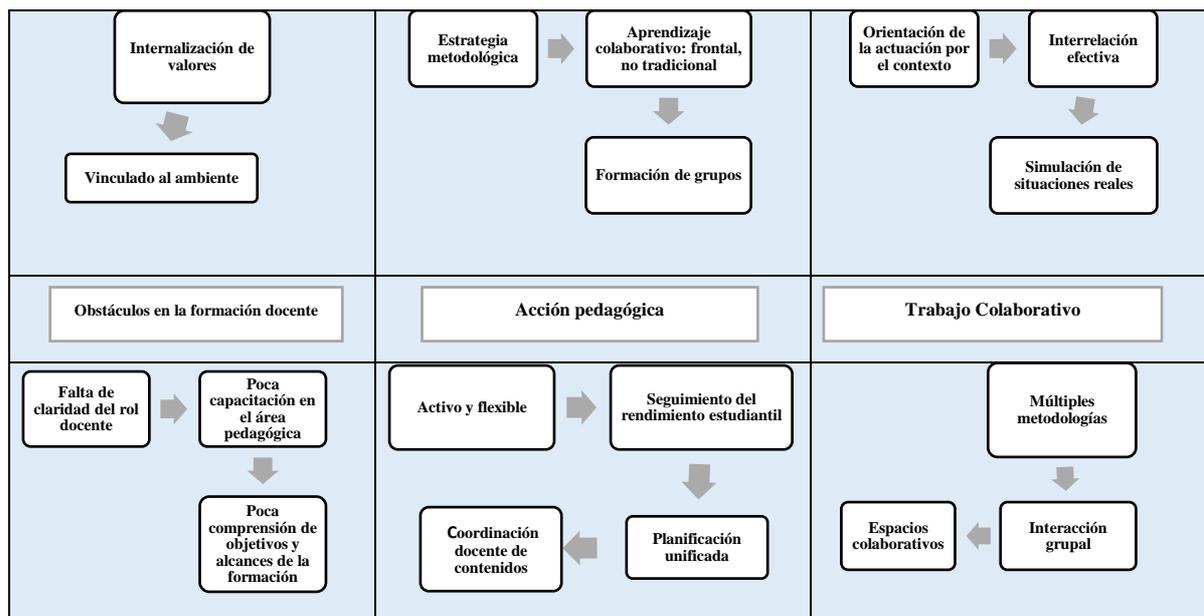
profesores respecto a su rol como formador, el escaso conocimiento sobre cuáles son los objetivos en sus asignaturas, hecho que se deriva de la falta de capacitación pedagógica.

Finalmente, en cuanto al Trabajo colaborativo, en el marco de la síntesis de la estructura discursiva del informante N.6, en la universidad se conciben múltiples metodologías que estimulan la participación de los y las estudiantes, lo cual favorece la planificación del trabajo docente colaborativamente, lo que se traduce en coordinación y coherencia en los contenidos de las asignaturas. A continuación, en la figura 17 y tabla 33 se presentan el análisis y síntesis discursiva del informante clave N.6.

**Figura 17.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°6.*





Nota: La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°6

Tabla 33.

Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°6.

Categoría	Criterio	Coherencia	Interferencia
<b>Situación de la universidad</b>	Consolidación de la herencia de la tradición universitaria chilena.	-Acreditación voluntaria. -Habilitación por cinco años en cuatro áreas -Formación pedagógica como lineamiento	
<b>Formación del futuro docente</b>	Esencialmente humanista	-Adaptación de planes y programas al lineamiento del Ministerio de Educación -Plan de desarrollo institucional, renovado cada 5 o 6 años	
<b>Rol Pedagógico</b>	El docente como formador de formadores.	Docente transformado en guía Docente como mentor Otorgamiento de herramienta al estudiante	
<b>Competencias transversales</b>	Desarrollo de la lecto-escritura Idioma inglés	Centro de escritura Idioma inglés para los profesores Acuerdo con la Universidad de Cambridge para la certificación	
<b>Perfil del alumno de carreras pedagógicas</b>	Área de investigación	Énfasis en el desarrollo de habilidades para la investigación	
<b>Accionar</b>	-Trabajo	-Activo y flexible	Poca claridad sobre el rol

<b>pedagógico</b>	Coordinado entre docentes	-Disposición al acompañamiento -Seguimiento al rendimiento de los y las estudiantes.	de formador. -Mínimo conocimiento sobre objetivos de los programas. -Falta de capacitación pedagógica.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Trabajo coordinado	-Múltiples metodologías -Planificación del trabajo grupal. Conocimiento del accionar docentes -Instancias de espacios colaborativos	

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

### 6.2.7. Informante Clave 7

Para el Informante Clave No. 7 Jefa de Carrera de Educación Parvularia, se identificaron las siguientes categorías: Situación de la universidad, Formación del futuro docente, Relación Jefe de Carrera y formación docente, Concepción de enseñanza-aprendizaje, Proceso de formación docente, Rol pedagógico, Perfil del estudiante, Nodos críticos, Competencias Transversales, Trabajo colaborativo, Desempeño del estudiante, Espacio colaborativo e Instrumentos del trabajo.

En torno a la situación de la universidad, como se puede evidenciar en la síntesis de la estructura discursiva del informante clave 7; en la actualidad la Universidad de Tarapacá, es una institución esencialmente inclusiva, se caracteriza por tener un fuerte compromiso para y con los y las estudiantes, lo que se garantiza al contar con un equipo académicos de alto rendimiento y acreditación, con el cual existe un compromiso personal y profesional, y que ha favorecido el perfeccionamiento docente; sin que esto signifique en modo alguno, que deba confrontar en su quehacer diario, factores que pueden resultar muy limitantes, debido al bajo nivel en las competencias que muestran al ingreso muchos estudiantes y que incide en la autonomía de aprendizaje, representando en ocasiones, un arduo trabajo para lograr la mayor cantidad de competencias que están declaradas en el perfil de egreso.

Los resultados obtenidos, en lo que respecta al concepto de enseñanza – aprendizaje, según el informante N.7, la clave de este proceso, en el cual el docente debe ser un orientador y/o mediador, no instructor, aún no se encuentra claramente definida, es decir la triada:

aprendizaje-enseñanza y aprendizaje, no favorece el proceso de traspaso de la información, por el aprendizaje por observación, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en proyecto, el Flipped classroom, entre otros tantos, con base en las propuestas filosóficas, pedagógicas, psicológicas y ontológicas de los precursores: Pestalozzi, Agassiz, Montessori, Rousseau, Fröbel que reduce la acción pedagógica a la mediación, no a la instrucción, lo que conlleva a su vez, al deslastre de las clases magistrales.

En materia de competencias transversales, los hallazgos obtenidos, son; institucionalmente se vienen haciendo importantes esfuerzos con énfasis en competencias vinculadas al desarrollo personal y social y en valores como la responsabilidad, la empatía, así como a la capacidad de diálogo que se traduce en comunicación efectiva, teniendo como eje fundamental, la lengua castellana y un segundo idioma, lo que ha presentado ciertamente, dificultades, por lo que considera que el estudiante de las carreras pedagógicas como formación previa, debe a su ingreso tener dominio al menos, del 40% de las competencias requeridas de modo que pueda desarrollar si interferencias, habilidades para la investigación.

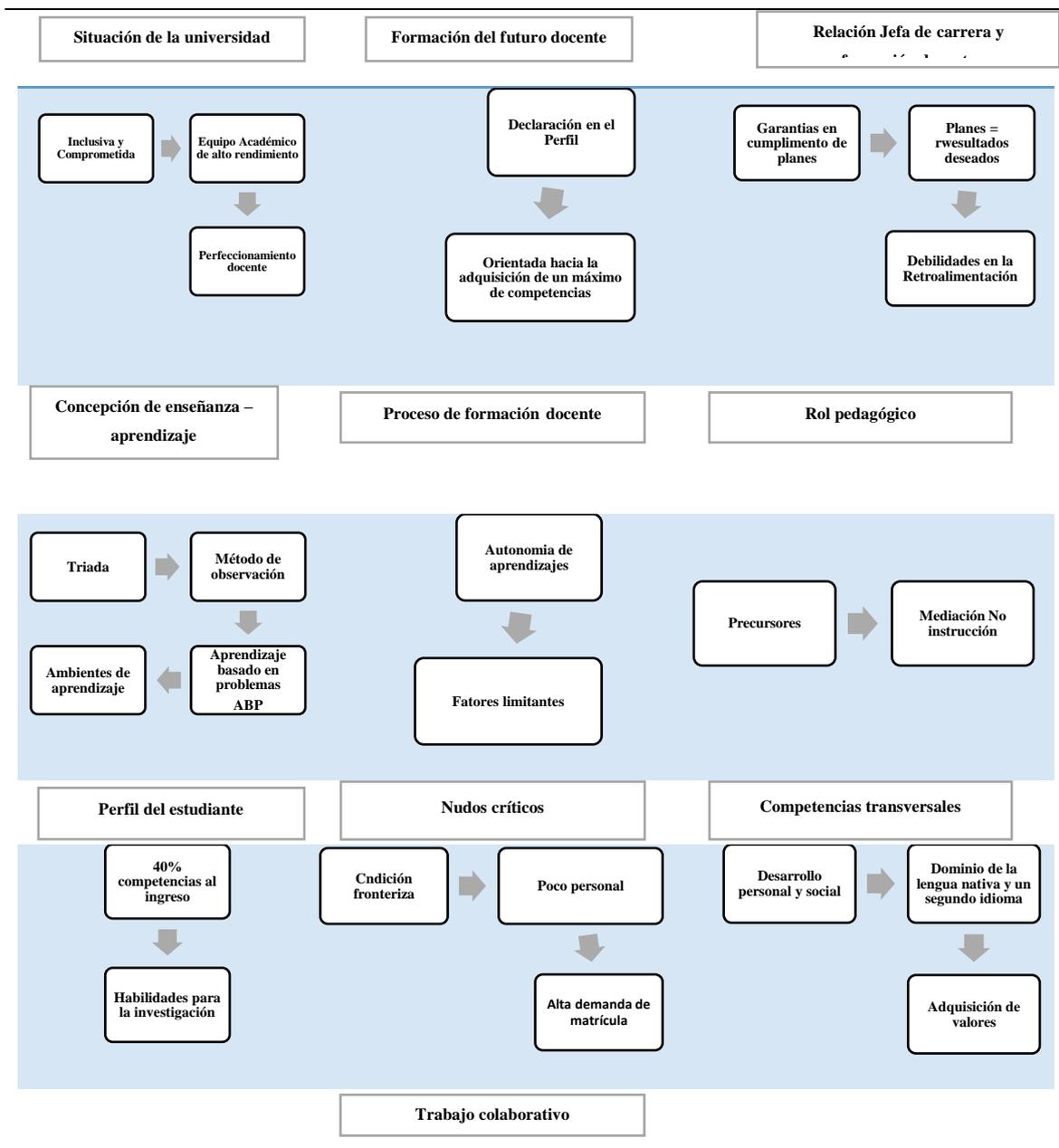
Los resultados obtenidos de la Jefa de la Carrera de Educación Parvularia, pone en relieve la categoría de formación previa, la cual se encuentra vinculada precisamente, a la condición geopolítica de la Universidad de Tarapacá en Arica (Chile), debido a que este contexto de frontera, se caracteriza porque la institución, el estudiante y los académicos, se encuentran alejados de muchas cosas positivas que ocurren el mundo minuto a minuto, y si bien, con frecuencia la actualización ocurre relativamente rápida, no siempre es así, por lo que demora la capacidad de respuesta para satisfacer las necesidades y expectativas de los y las estudiantes, sobre todo si se considera, que el personal docente es poco numéricamente hablando, en comparación con la matrícula universitaria.

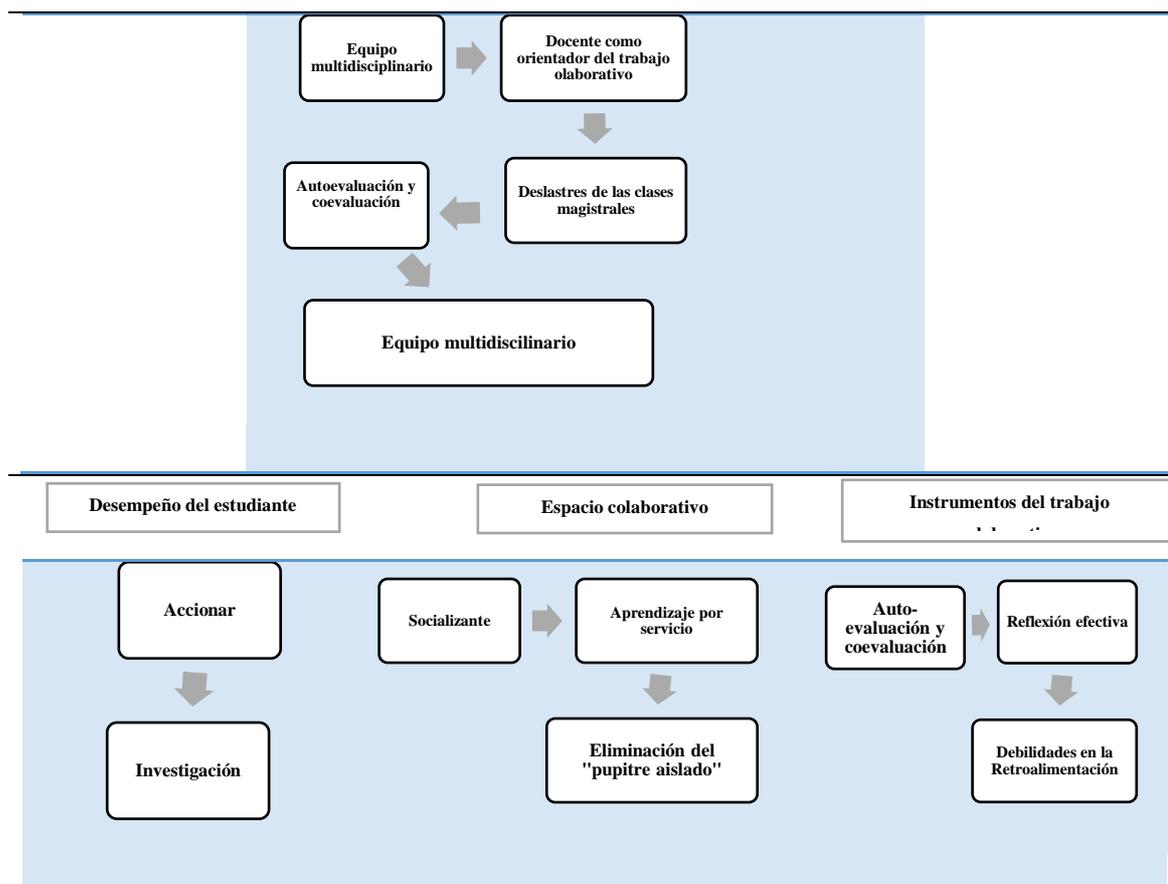
En cuanto al Trabajo colaborativo, la categoría que constituye el eje temático de la investigación, la informante clave N.7, señaló desconocer en realidad de que se trata, pero considera que todo trabajo grupal, permitirá siempre, la integración de las habilidades específicas de cada uno de sus miembros. Así, debe propiciarse espacios colaborativos verdaderamente socializantes, eliminar el pupitre aislado, para sustituirlos por mesas redondas, donde los y las estudiantes tienen la posibilidad de conectarse entre ellos, y con

sus equipos, donde sea posible un cara a cara para la auto-evaluación y la coevaluación, para la reflexión efectiva con respecto a lo que realmente hizo; mientras que entre docentes, el trabajo colaborativo está destinado a reunir en un solo grupo, un equipo multidisciplinario, tal como ha ocurrido en experiencias enriquecedoras con universidades de las repúblicas de Bolivia y Perú.

**Figura 18.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°7.*





Nota: La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°7

Tabla 34.

Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°7.

Categoría	Criterio	Coherencia	Interferencia
<b>Situación de la universidad</b>	Universidad inclusiva y comprometida	-Equipo académico de calidad -Perfeccionamiento docente	
<b>Formación del futuro docente</b>	Declaración del Perfil de egreso	-Esfuerzos para lograr la mayor cantidad de competencias -Autonomía de aprendizajes	Bajo nivel en las competencias de estudiantes al ingreso
<b>Concepción de enseñanza - aprendizaje</b>	Triada: aprendizaje-enseñanza y aprendizaje	-Docente como orientador -Aprendizaje por observación -Traspaso de información -Aprendizaje basado en problemas (ABP)	
<b>Rol Pedagógico</b>		-Mediación, no instrucción	Temor a los cambios
<b>Perfil del alumno de carreras pedagógicas</b>	Socializador Valores Comunicación efectiva	-Énfasis en competencias vinculadas al desarrollo personal y social -Capacidad de diálogo -Lengua castellana y un segundo idioma	- Necesidad de ingresar con un 40% de las competencias requeridas (formación previa)

		-Énfasis en valores: responsabilidad, empatía. -Habilidades para la investigación	
<b>Accionar pedagógico</b>		- Orientación del trabajo que realizan los y las estudiantes	- Deslastre de las clases magistrales
<b>Trabajo colaborativo</b>	Desconocimiento	-Entusiasmo Experiencias con Bolivia y – Perú	Poco conocimiento de esta metodología

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

### 6.2.8. Informante Clave 8

Seguidamente, se presentan las categorías identificadas en la entrevista realizada al Informante Clave No. 8 Jefa de Carrera de Pedagogía en Biología y Matemática, entre ellas se puede mencionar: Situación de la universidad, Formación docente, Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, Estrategias metodológicas, Competencias transversales, Perfil del estudiante, Nodos críticos, Trabajo colaborativo, Talleres de práctica, Conformación de grupos, Perfil docente y Trabajo colaborativo.

La entrevista a profundidad realizada a la informante clave 8, permitió obtener información en relación a la situación actual de la Universidad de Tarapacá, la cual fue descrita como una institución dedicada a la formación de profesionales de excelencia, que ha avanzado en materia de formación pedagógica mediante la implementación de modelos pedagógicos que se han visto fortalecidos con laboratorio de investigación, cuyos productos son enriquecedores debido a la diversidad temática derivada de su condición de fronteriza.

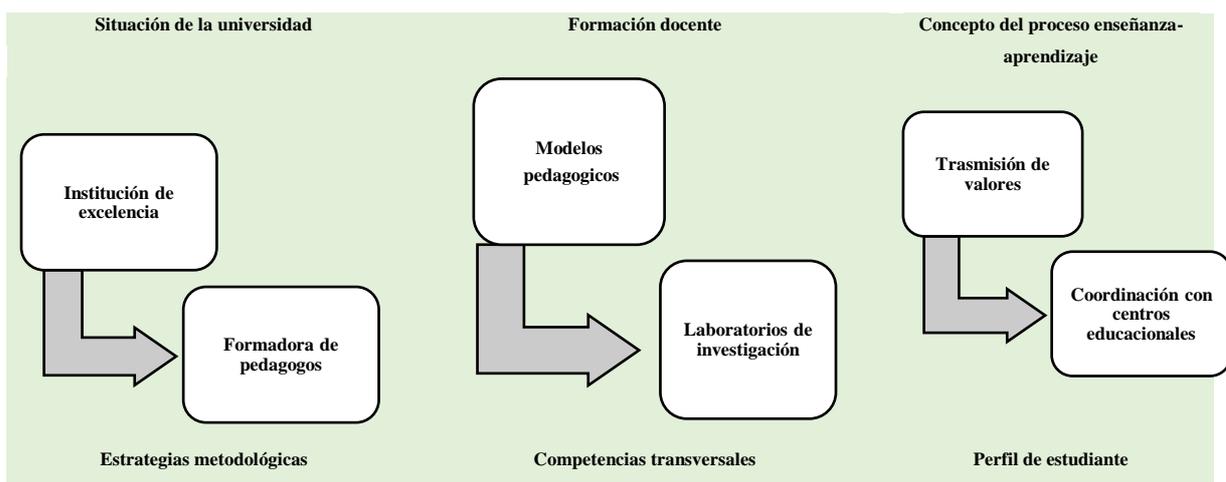
Los resultados obtenidos de acuerdo al informante N.8, en relación al concepto del proceso enseñanza- aprendizaje, hace hincapié a la formación de profesionales en diversas carreras pedagógicas con base en valores y en coordinación con los diversos establecimientos educacionales los y las estudiantes realizan sus prácticas. En ese sentido, los hallazgos señalan que las estrategias metodológicas se orientan precisamente, hacia la adquisición, desarrollo y consolidación de un sistema axiológico (valores), siempre en respeto y adaptada a los grupos de estudiantes en términos de: patrimonio, medioambiente y disciplinas, las que, en suma, constituyen las competencias transversales de esta universidad en el contexto de frontera.

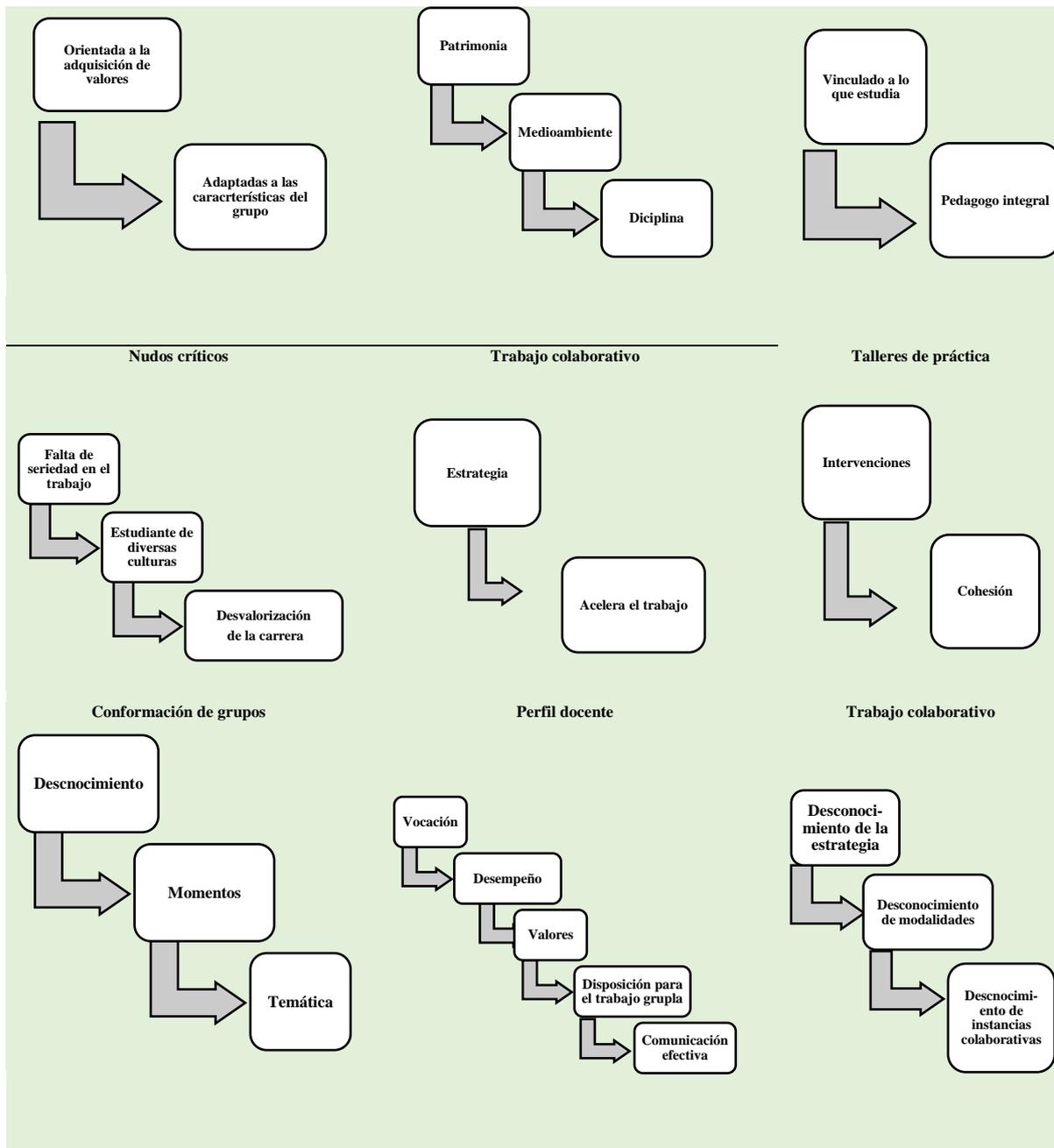
Los resultados que se evidenciaron, en cuanto al rol pedagógico, desde las carreras pedagógicas, indican que la actitud de docentes y estudiantes para insertarse, presenta algunos problemas en las situaciones más diversas que pueden presentarse dentro y fuera del aula de clase, entre los señalados son; nudos críticos como la falta de seriedad en el trabajo que se realiza, el que subsiste la desvalorización social de la carrera, aunado a un gran número de estudiantes de diversas culturas, lo que en palabras de la informante clave 8, se traduce en idiosincrasia compleja y una zona tripartita.

Finalmente, los hallazgos a partir de la entrevista N. 8, en lo que respecta a la categoría de estudio: Trabajo colaborativo, se evidenció un desconocimiento general acerca del modelo teórico que sustenta esta estrategia, asociándose con la rapidez para la realización de trabajos, debido al aporte de los miembros de grupos y la cohesión de experiencias, sin que se tenga criterios conceptuales en cuanto a cuándo y cómo conformar grupos de trabajo colaborativos, las instancias y espacios para ello, los instrumentos de evaluación y las modalidades que dicho modelo pone a disposición del docente. En adelante se presenta la síntesis y el análisis discursivo en la figura 19 y tabla 35.

**Figura 19.**

*Síntesis de la estructura discursiva informante clave N°8.*





Nota: La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°9.

**Tabla 35.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°8.*

Categoría	Criterio	Coherencia	Interferencia
Situación de la universidad	Institución dedicada a la formación profesional de excelencia	Avances en la formación pedagógica	

<b>Formación del futuro docente</b>		-Implementación de modelos pedagógicos - Fortaleza por ser zona fronteriza: laboratorio de investigación	-Actitud para insertarse sin problema en las situaciones
<b>Competencias transversales</b>	-Patrimonio -Medioambiente -Concepto disciplinar	-Orientadas hacia el desarrollo de valores -Adaptadas a los grupos de estudiantes	
<b>Accionar pedagógico</b>			-Falta de seriedad en el trabajo que se realiza -Subestimar las carreras pedagógicas -Gran número de estudiante de diversas culturas
<b>Trabajo colaborativo</b>	-Estrategia para poder realizar alguna actividad	-Acelera el trabajo (se gana tiempo) -Cohesión de experiencias -Zona tripartita	-Desconocimiento del modelo de trabajo colaborativo sus modalidades, criterios para constituir grupos, instrumentos evaluación. - Idiosincrasia compleja (raíces, hay una mezcla)

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

### 6.2.9. Informante Clave 9

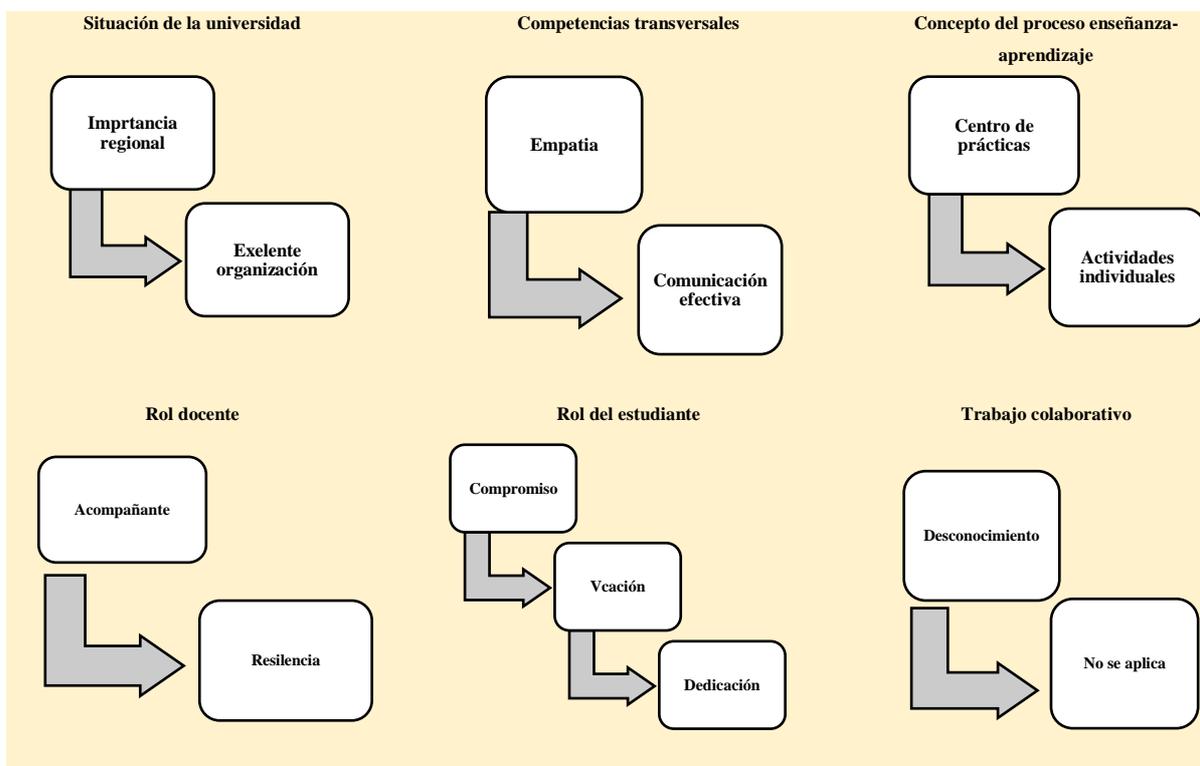
Con relación a las categorías codificadas del Informante Clave N. 9 Jefe de Carrera de Pedagogía en Química se presentaron las siguientes: Situación de la universidad, Competencias transversales, Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, Rol docente, Rol estudiante y Trabajo colaborativo. Se pudo conocer que, en su apreciación, la Universidad de Tarapacá en la actualidad, puede describirse como importante a nivel regional y bien organizada, en la cual existe un Centro de Prácticas en el cual, los y las estudiantes trabajan de forma individual, contando con todos los equipos necesarios, teniendo además la particularidad, de encontrarse en contacto coordinado con los colegios de la región.

En cuanto a las competencias transversales, se conoció que la empatía es un criterio del informante 9, lo más importante, pues se vincula con el rol docente, quien debe desempeñarse como un acompañante en la enseñanza con capacidad de resiliencia; y en el rol del estudiante, quien se viene mostrando en esta universidad cada vez más comprometidos con la enseñanza, demostrando, además, su vocación para la carrera pedagógica. Sin embargo, es importante destacar, que en palabras del informante clave 9,

en esta universidad, o al menos desde la Jefatura de la carrera de Pedagogía en Química, no se aplica el trabajo colaborativo, por lo que desconoce las estrategias, modalidades e instrumentos que pueden usarse en este sentido, y consecuentemente, sus beneficios, instancias colaborativas y experiencias en la materia. En la figura 20 y tabla 36 se sintetizan el análisis discursivo del informante clave 9.

**Figura 20**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°9*



*Nota:* La figura engloba la síntesis del discurso del informante clave N°9.

**Tabla 36.**

*Síntesis de la estructura discursiva del informante clave N°9*

<b>Categoría</b>	<b>Criterio</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Interferencia</b>
<b>Situación de la universidad</b>	Importante a nivel regional	Bien organizada.	
<b>Competencias transversales</b>	Habilidades blandas	Empatía	
<b>Concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje</b>	Centro de práctica	Trabajo individual	
<b>Rol docente</b>	Acompañante en la		

	enseñanza -Resiliencia.		
<b>Rol del estudiante</b>	Compromiso Vocación		

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia.

### **6.3. Síntesis de la estructura discursiva de los Informantes Claves**

En un segundo nivel de análisis de los datos, a continuación se dan a conocer las categorías emergentes para las entrevistas realizadas a los informantes clave de manera general. Entre ellas se pueden mencionar: Situación de la Universidad; Formación del futuro docente; Relación Rol y Jefe (a) de Carrera y Formación Docente; Concepción de Enseñanza y Aprendizaje; Profesor (a) de Formación Docente; Consejos Técnicos; Inclusión; Perfil del Alumno (a) ; Configuración de Grupos de Trabajo; Evaluación de las Experiencias Colaborativas; Modalidades colaborativas,; Trabajo Colaborativo; Competencias Transversales; Talleres de Práctica Pedagógica; Rol Pedagógico de (la) docente; Perfil Docente; Práctica Pedagógica; Beneficios del Trabajo Colaborativo; Contexto Frontera; Acción Pedagógica; Trabajo Colaborativo en el Contexto Frontera; Estrategias de Formación; Estrategias Institucionales; Obstáculos de Formación Docente; y Nodos Críticos

Para poder dar lectura a la descripción de las categorías se debe tomar en cuenta que la codificación SI, S2, S3, S4, S5, S6. S7, S8 y S9 corresponden a cada uno de los informantes clave entrevistados. Asimismo, se designa la letra L a la línea en la que se encuentra el discurso o fragmento discursivo extraído. A saber:

#### **6.3.1. Situación de la universidad**

Con relación a la situación de la universidad y las perspectivas que tienen los informantes sobre la misma se considera que esta es:

*“...de carácter... formativa de profesionales...”* L15 S1 *“...es una universidad muy estable”* L13 S4 *“...cuidadosa de su personal académico y no académico y de sus estudiantes”* L13 S5 *“...con planes de desarrollo estratégico”* L7 S6.

Tal como señalan los informantes se considera como una universidad con una perspectiva de estabilidad, formal y formativa que posee planes de desarrollo estratégico. En este mismo orden de ideas, se considera que por su ubicación esta es descrita como aquella que: *“tiene una comunidad intercultural... ancestral”* L19 S2 *“también es fronteriza”* L20 S3.

Como puede apreciarse se da la relevancia para los informantes claves la ubicación geopolítica bifronteriza, puesto como se ha descrito anteriormente, la casa de estudios se ubica en el norte de Chile y limita al norte con el Perú, a sólo 50 kilómetros, y al este con Bolivia. Además, se ubica en la macrozona andina. Estos elementos están presentes en la Visión y Misión de la Universidad.

### **6.3.2. Formación del futuro docente**

Con relación a la formación del (la) futuro (a) docente se puede añadir que entre las propiedades discursivas de los estudiantes se tiene que:

*“...la Universidad de Tarapacá está centrada en el tradicionalismo de la formación... a un concepto que se llama transición identitaria”* L25 S1

Este tipo de tradicionalismos se centra en la formación durante generaciones de docentes por parte de docentes egresados de la misma universidad. Asimismo, se considera que la formación de estos docentes debe ser dada por docentes que motiven al estudiante a estudiar, es así como lo expresan los informantes claves:

*“...ese profesor tiene que ser tan especial, que tiene que encantar al estudiante que entra a la carrera y convencerlo de que él puede ser a futuro un buen profesor”* L35 S1 *“El deber social que tiene una universidad, de educar a su población, a su entorno, yo creo que se cumple...”* L23 S2

No obstante, se considera que para la formación de docentes debe existir una triada, la cual se explica a continuación:

*“...esta triada que se tiene que dar entre la pasión por formar profesores, la experiencia que viene del sistema escolar y la preparación para ser profesores”. L29 S1*

Pues se considera que:

*“...es una academia que hoy día cada vez está más fresca, más preparada, más actualizada” L24 S3. “está establecido en los protocolos de la universidad” L15 S5. “...la universidad... ha ido adaptándose a todos esos cambios que se han ido generando en general en el sistema educativo chileno” L9 S6. “...tenemos grandes fortalezas por ser zona fronteriza” L27 S8*

Adicionalmente es relevante mencionar que, el estudiante debe:

*“...salir con la mayor cantidad de competencias que están declaradas en nuestro perfil de egreso” L40 S7*

La formación de competencias en el estudiante que será un futuro docente es una de las principales metas que posee la universidad y que cada docente debe propiciar. Estas están declaradas tanto el Modelo Educativo y Pedagógico Institucional de la Universidad. A su vez, los informantes claves otorgan un valor agrado la condición de frontera para el desarrollo del futuro docente.

### **6.3.3. Relación Rol de Jefe (a) de Carrera y Formación docente**

En cuanto a la categoría relacionada con la relación del rol de Jefa (e) de Carrera y Formación Docente se ha podido reconocer que los informantes claves señalan su preocupación:

*“...siempre ha sido como una misión preocuparme de que los profesores que se forman en la Universidad de Tarapacá, sean los profesores que respondan hacia las necesidades de la comunidad, hacia las necesidades del servicio escolar de la comunidad de nuestra región” L51 S1*

Esta perspectiva indica la relación estrecha que se posee en cuanto al cargo, el rol, el objetivo de la universidad y la formación docente, develando que el deber es parte de la filosofía de la universidad. Por lo tanto, resulta importante:

*“...el seguimiento constante del progreso de sus estudiantes” L53 S1. “...es un compromiso grande que he asumido como persona y como profesional” L46 S7*

De la misma manera, se manifiesta que poseer un cargo de Jefe (a) de Carrera en la Universidad también es indicio de tener conexiones y estrechar lazos que puedan fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje y mejorar la calidad educativa de los estudiantes:

*“...sí o sí tenemos que tener muchas conexiones y de la mano de esto, dentro de la jefatura de carrera también hoy día tenemos acceso distintas instancias” L26 S3*

Cada conexión o enlace que se realiza busca mejorar la calidad en la formación del (la) docente de la universidad.

#### **6.3.4. Concepción de enseñanza-aprendizaje**

Se conoce que la universidad cuenta con un Modelo Pedagógico que posee:

*“...tres competencias que son transversales, la comunicativa, la del uso de las TIC y el liderazgo” L59 S1 “un proceso complejo” L41 S2 “una inducción para conocerse”. L30 S3 “...formación centrada en el estudiante con metodología activo positiva” L21 S4*

Partiendo de este modelo pedagógico con una visión de formación centrada en el estudiante y sustentada en el desarrollo competencias y habilidades del siglo XXI, como lo son las tics y la comunicación, el docente se considera:

*“facilitadores de aprendizajes...” L17 S5*

Además:

*“...está siguiendo pasos que son los correctos a trabajar y a hacer una buena formación docente”* L31 S9

De este modo, la entrega del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje es esencial para la formación de futuros docentes, donde estos deben ser vistos como facilitadores y no como dadores de clases partiendo del constructivismo hacia un modelo pedagógico donde se involucra la triada mencionada.

### **6.3.5. Profesor de formación docente**

El profesor debe ser visto como aquel que:

*“...tiene que preocuparse de formar al profesor, al futuro docente y no transformarlo”*  
L81 S1

Según el Informante I no solo debe haber énfasis en lo disciplinar, sino en la generación de saberes, en la adquisición y en la construcción de conocimientos propios. Se evidencia una apropiación del docente formador que debe tener aspectos especiales que va más allá de la transmisión de conocimiento, sino con un liderazgo transformacional.

De este mismo modo, se sostiene que en la universidad se han estado fomentando procesos de formación:

*“...se han ido haciendo cursos de capacitación, pero no han dado para mí el impacto deseado”* L23 S4

Tal como se comenta, el informante 4 considera que es necesario que los cursos de capacitación de los docentes sean más impactantes, enfáticos y que puedan desarrollar más habilidades y destrezas.

### **6.3.6. Consejos Técnicos**

Con respecto a esta categoría surgió la necesidad de mencionarla debido a lo que señala el informante 1 (S1):

*“no somos una universidad que recibe puntaje PSU altos, somos una universidad que recibimos puntaje PSU bajo, por lo tanto, si yo decidí trabajar en la Universidad de Tarapacá, yo me tengo que... yo adaptar a la realidad de estudiantes que tengo que servir y de ese estudiante, bajo ese compromiso yo tengo que tratar que ese estudiante se convierta en un profesional”* L89 S1

Se resalta como consejo técnico la caracterización mediante los puntajes PSU reflejados por la universidad. Desde allí la necesidad del docente formador que debe conocer muy bien la realidad de sus estudiantes para poder adaptar las estrategias y tener un alto grado de compromiso profesional para poder lograr que surjan profesionales de la educación que logren desenvolverse de mejor manera en el sistema educacional chileno.

### **6.3.7. Inclusión**

Los profesores consideran que:

*“...la universidad tiene un proyecto de inclusión y dicen que nosotros tenemos que atender a esos estudiantes que están en situaciones distintas, entonces si yo me olvido de eso no estoy cumpliendo con el perfil”* L91 S1

Desde luego, la inclusión es más que una ley, es una cultura inclusiva, que hoy forma parte de uno de los objetivos de desarrollo sostenible que propicia una educación de calidad, por lo tanto, su cumplimiento es intransferible tanto en el sistema escolar, y más aún, en los espacios de formación docente.

### **6.3.8. Perfil del alumno (a)**

El perfil del alumno (a) debe hacer es:

“...desarrollar es el sentido identitario de estudiante que se está formando para profesor” L97 S1. “...*debe traer consigo es el interés por su desarrollo, el interés por incorporarse a la... incorporarse al medio con una actitud positiva, optimista, buscando... preocuparse por sí mismo*” L63 S2

En este sentido, los docentes piensan que los (las) estudiantes:

“...*más empoderado y se sienten más orgullosos de llegar a ser profesores y eso ayuda también*” L31 S50

En el mismo orden de ideas, el perfil del estudiante también debe ser aquel que:

“...*se compromete con lo que quiere saber y se compromete con el título que quiere tener*” L74 S7 “ y son “...*innatos pedagogos*” L65 S8.

De acuerdo a lo anterior, el perfil del alumno no sólo está condicionado por sus habilidades cognitivas, sino también por sus habilidades sociales y personales, destacando aspectos motivacionales para convertirse en docente.

### **6.3.9. Configuración de grupos de trabajo**

Se considera relevante la realización del trabajo colaborativo, al respecto los informantes mencionan que:

“*si uno de ellos falla es el grupo entero el que falla*” L150 S1.

De este modo, se busca propiciar el trabajo colaborativo en el aula, no obstante:

*“...no podemos asegurar que todos le estén poniendo atención, entonces para nosotros... cambiamos los líderes, los vamos rotando y se van, van girando los grupos de esa manera ellos tienen que socializar dentro de los grupos”* L162 S1

Existe conciencia en los informantes claves la necesidad de configurar los grupos de manera intencionada. Es decir, configurar los grupos de trabajo de manera rotativa se permite el cambio de líderes y con ello el dinamismo de las estrategias en el aula.

### **6.3.10. Evaluación de las experiencias colaborativas.**

Por otro lado, como instrumentos evaluativos bajo la modalidad colaborativa se mencionaron:

*“...evaluación es la auto-evaluación y la coevaluación”* L158 S7

*“...mira lo que se trabaja mucho como evaluación es la auto-evaluación y la coevaluación, ya, en términos de evaluar al propio quehacer como también el del otro...porque la auto-evaluación no es ponerse solamente porque es lo que pasa, el estudiante se auto-evalúa”* L158 M7

Dichos instrumentos para otros se consideran para la evaluación del trabajo colaborativo.

Desde luego, el docente es quien se limita para trabajar con nuevas metodologías o instrumentos de trabajo.

### **6.3.11. Modalidades del Trabajo Colaborativo**

Entre las modalidades de trabajo colaborativo se resalta:

*“trabajamos mucho con rubricas”* L170 S1 *“le entregamos las pautas de evaluación de cada uno de los trabajos ...”* L208 M1

Sin embargo, el trabajo se debe centrar en:

*“las competencias docentes... estándares pedagógicos... sobre la base de la interrelación con los otros...” L176 S1*

Se sostiene la idea de que:

*“no podemos trabajar como islas ...” L86 S4 “...nos formaron para trabajar de forma colaborativa” L53 S4*

Dentro de las modalidades mencionadas se destaca

*“...estamos trabajando en forma colaborativa, pero desde el contexto de lo que es una segunda práctica, donde te comento que estamos trabajando... se ha trabajado ABP, está trabajando el profesor en este rato con ABP y sobre este ABP, se está concentrando lo que es estudio de casos pero como un fenómeno que apunta al ABP” L144 F3*

De este modo, existe una combinación de conceptos y modalidades en torno al trabajo colaborativo, por un lado se hace mención a los instrumentos de evaluación como lo son pautas y rúbricas, y por otro lado, se señala la metodología del aprendizaje basado en proyectos y estudios de casos, ambas están declaradas en el Modelo Educativo Institucional de la Universidad.

### **6.3.12. Trabajo Colaborativo**

Diversas fueron las concepciones generadas por los informantes sobre el trabajo colaborativo, entre ellas se tienen que este posee un aprendizaje:

*“...como un proceso de doble entrada, ambos aprenden, como algo también... no sé si cíclico, pero sí que es horizontal, eso lo encuentro bastante positivo...” L47 S2 “que se llama formación o perfil de egreso, entonces la asignatura no es una isla, tiene que haber un compromiso grupal” L212 S3*

De igual manera, se puede concebir que el trabajo colaborativo es:

*“...una estrategia metodológica” L39 S4 “es entender que todos pueden aportar” L37 S5*

*“...todos se van nutriendo de ese conocimiento” L83 S6*

Se desprende que:

*“...un trabajo egoísta no tiene ningún, ningún sentido y ningún fruto” L110 S7*

Mientras que otros (as) jefes (as) de carrera del área de ciencias consideran que:

*“nosotros hacemos poco de ese trabajo colaborativo” L85 S9*

De este modo, existen una diversidad de conceptualizaciones al respecto de lo que es el trabajo colaborativo por parte de las autoridades de la Universidad. En el mismo sentido, se evidencia que existe una valoración y necesidad de llevar el trabajo colaborativo tanto entre colegas como dentro del aula con los estudiantes. No obstante, también se evidenció ausencia de desarrollo de trabajo colaborativo en algunas áreas de la formación docente.

### **6.3.13. Competencias Transversales**

Se pueden considerar como competencias transversales:

*“...el desarrollo formativo de la expresión oral y escrita” L38 S3 “saber hacer y convivir” L29 S4 “...liderazgo... saber comunicar con claridad y con precisión las ideas” L25 S5*

En esta misma perspectiva se adiciona:

*“...el tema de la lecto-escritura” L21 S6 “...desarrollo social” L84 S7 “...lo disciplinar lo tenemos que insertar respecto a estas necesidades del medioambiente” L55 S8 “la empatía” L43 S9*

De este modo, existe conocimiento de las competencias transversales que deben desarrollar los estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa. A eso se suma, aspectos actitudinales

como la empatía y el respeto al medio ambiente, es decir, competencias para el desarrollo integral del futuro docente.

#### **6.3.14. Talleres de Práctica Pedagógica**

Entre las caracterizaciones que pueden mencionar de esta categoría por parte de los informantes se tiene que:

*“...se está concentrando lo que es estudio de casos pero como un fenómeno que apunta al ABP” L144 S3 “...cohesionar muchas experiencias” L87 S8*

De allí que, se pueden considerar que en los talleres (asignatura) de práctica pedagógica se están desarrollando metodologías activas como es el estudio de caso y el aprendizaje basado en proyectos, las cuales propician un trabajo profundo y colaborativo.

Un discurso similar sobre la valoración de la asignatura de práctica es lo que plantea el informante clave N°8

*“...Bueno el centro de prácticas, ha hecho varios, varias intervenciones que han ido resultando bastante bien y que han ayudado, porque antes no estaba eso, entonces eso ha permitido también cohesionar muchas experiencias digamos que estaban quizás volátiles, pero ahora ya están más... más reunidas en una, en una sola” L87 I8*

#### **6.3.15. Rol Pedagógico del (la) docente**

En esta categoría el docente se describe como:

*“...formador de formadores” L31 S4 “debe transformarse en un guía” L37 FS6. “tiene que ser un acompañante en la enseñanza” L47 S9*

No obstante:

*“...tiene que saber poner el balón en el otro lado de la cancha que es en el lado de los estudiantes” L29 S5*

Posee referentes como:

*“Pestalozzi, Agassiz, Montessori, Rousseau, Fröbel...” L68 S7*

Existe conciencia en las autoridades vinculadas a la formación docente, que el rol del docente no sólo es un facilitador, sino también, un verdadero formador, un guía que acompaña en todo momento y con un conocimiento educativo en relación a sus referentes teóricos.

### **6.3.16. Perfil Docente**

En cuanto al perfil del docente los informantes consideran que este debe ser:

*“...tener valores” L33 S4 “...que no tenga miedo a tomar riesgos en términos de aprendizajes” L31 S5 “...rol activo” L79 S6 “ser tolerantes... ser autocríticos” L124 S8*

El perfil del docente debe partir por reconocerse en cuanto a sus debilidades, capacidades y fortalezas. Destacando aspectos fundamentales como lo es la capacidad de autocrítica y tolerancia en el rol de formador de los futuros docentes.

### **6.3.17. Práctica Pedagógica**

Como práctica pedagógica suscitó comprenderla como:

*“...proponerles contextos” L49 S4 “desempeños docentes en aula” L39 S5*

Resalta entre el discurso el trabajo colaborativo mediante:

*“se desarrollan en los talleres y que han sido muy efectivos” L101 S6*

Existe cierta valoración en la necesidad de establecer una práctica pedagógica en los estudiantes basada en el contexto local. Destacando la labor del taller de práctica pedagógica en relación a la realización de trabajo colaborativo, los cuales han sido efectivos.

### **6.3.18. Beneficios del trabajo colaborativo**

Entre los beneficios del trabajo colaborativo se encuentran:

*“...está dentro del modelo educativo” L61 S4 “en términos de compañerismo, en términos de aprecio, en términos de cariño” L53 S5*

Existe claridad de que el trabajo colaborativo está declarado en el Modelo Educativo de la Universidad. A su vez, el trabajo colaborativo incita a la interrelación y la necesidad de apoyarse entre estudiantes. Va más allá, de una instancia de aprendizaje, sino que moviliza en los sujetos elementos actitudinales y personales como el cariño y aprecio.

### **6.3.19. Contexto Frontera**

Con relación al contexto frontera se sostiene que:

*“cada estudio que podamos abordar relacionado a lo mejor de nuestra raíz ... o con el país étnico... deberíamos incorporar a docentes de Perú, Bolivia, necesariamente, porque no... esa es una separación administrativa en el papel...” L128 S4*

Esta condición del contexto de frontera relacionada con el trabajo colaborativo se evidencia en la siguiente cita:

*“...traigo nada más una... unas experiencias ocurridas en la universidad, las traigo acá; fíjate que educación parvularia hizo un trabajo tan maravilloso, debe haber sido por unos tres años o cuatro años, hacían un trabajo colaborativo maravilloso, con unos jardines infantiles en Arequipa... y luego las profesoras peruanas de esa universidad, universidad católica me parece que era... venían a Arica y acá todo preparado, la comida, los*

*pequeños presentes, regalitos, los jardines infantiles, porque estas niñas peruanas iban con las chicas chilenas... es que eso ha sido lo más maravilloso” L93 N5*

A su vez, la condición limítrofe y cultural

*“Sobre todo las ciudades limítrofe como un país andino o un país étnico como decía yo, tenemos las mismas raíces, tenemos las mismas costumbre, provenimos de... en los mismos genes ... deberíamos incorporar a docente, a gente de Perú y de Bolivia, necesariamente, porque no... esa es una separación administrativa en el papel...” L128 K4*

De esta forma, la ubicación geográfica es un factor importante para el desarrollo de una organización, y más aún, una que es formadora de docentes. En el caso de tener la condición fronteriza, esta ha sido aprovechada Universidad y especialmente en la carrera de Educación Parvularia, lo que ha conllevado en ocasiones a desarrollar experiencias de intercambio y de trabajo colaborativo entre estudiantes de Perú y de Arica (Chile).

### **6.3.20. Acción Pedagógica**

Se concibe como:

*“...lo que yo siempre espero del practicante que está en el aula y que viene luego al taller de práctica” L41 S5 “...siempre tiene que estar en disposición al estudiante” L87 S6*

El apoyo hacia el estudiante es esencial para poder reflejar la acción de acompañamiento que describe a la pedagogía.

### **6.3.21. Estrategias de Formación**

Se consideran que entre las estrategias de formación se mencionan:

*“...plan de desarrollo institucional” L19 S6*

Mientras que las institucionales puede existir:

*“valoración de acreditación” L19 S6*

En este sentido, se enfatiza que las estrategias de formación del (la) docente son parte del plan de desarrollo institucional de la Universidad, y deben desarrollarse a plenitud, puesto que los procesos de acreditación de las universidades hacen énfasis en aquello.

### **6.3.22. Obstáculos de Formación Docente**

Entre los obstáculos que se mencionaron se tiene:

*“...falta ahí una capacitación, una formación de un profe; y también aclaración al estudiante” L81 S6*

Se sostiene la necesidad de tener una política de capacitación permanente sobre el trabajo colaborativo, para que tanto el (la) docente como él (la) estudiante se apropien conceptualmente del trabajo colaborativo y no genere confusiones al respecto.

### **6.3.23. Nudos críticos**

Entre los nudos críticos para la implementación del trabajo colaborativo se sostiene:

*“...Creo que los nudos, los nudos críticos o aquellas debilidades en el fondo somos nosotros los académicos mismos” L69 G8*

*“también creo que nosotros nos falta igual eso de trabajar, porque...seria... minimizaría digamos a veces la carga, digamos académica que tenemos” L81 H8*

De esta forma, dentro de los nudos críticos para la implementación del trabajo colaborativo se encuentran aspectos propios de los (las) docentes, es decir, voluntad, pero también el escaso tiempo para aquello, es decir, horas no lectivas que la universidad destina.

En este mismo orden de ideas, se muestra la síntesis obtenida con base a las informaciones aquí descritas por los informantes claves, partiendo en este caso, del Trabajo Colaborativo como la categoría central del estudio.

En un tercer nivel de análisis, se procedió a realizar la síntesis discursiva en función de las categorías emergentes que tuvieron una mayor coincidencia entre los discursos de los informantes claves en la aplicación de las entrevistas abiertas, las cuales se detallan a continuación la siguiente tabla.

**Tabla 37.**

*Síntesis de la estructura discursiva de los informantes claves.*

<b>Categoría</b>	<b>Criterio</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Interferencia</b>
<b>Situación de la universidad</b>	-Institución de educación superior pública que asume la formación de profesionales de una ciudad limítrofe con una sociedad multicultural	-Articulación entre las áreas de docencia, extensión e investigación. -Planes de actualización pedagógica	
<b>Formación del futuro docente</b>	-Universidad con un modelo educativo y un modelo Pedagógico en proceso de consolidación.	-Desarrollo de una matriz para dar flexibilidad y apertura a distintos elementos educativos. -Planes de estudio contextualizados a la pertinencia de cada zona o de cada región - Renovación de mallas curriculares.	-Centrada en el tradicionalismo (transición identitaria).
<b>Concepción de enseñanza – aprendizaje</b>	Modelo educativo: “Proyecto de mejoramiento institucional” (2011, 2017) de sustentación constructivista.	-Formación por competencia, centrada en el estudiante -Fomento del pensamiento crítico y creativo -El docente como mediador y facilitadores de aprendizajes. - Idoneidad de ambientes para la enseñanza. - Uso de TIC	- Dificultades para alcanzar los objetivos en términos de calidad en la formación en la transferencia al aula- -Choque cultural con estudiantes de otras regiones de Chile
<b>Perfil del alumno de carreras pedagógicas</b>	-Énfasis en el desarrollo del sentido identitario en estudiantes de carreras pedagógicas -Perfil con dos componentes: uno en relación a sí mismo; y otro, en relación al medio.	-Desarrollo de conciencia en torno a su derecho y oportunidad de formación - Plan formativo por competencias	-Presión social que subestima la labor docente Modelo pedagógico y educativo con dificultades para la transferencia en el aula
<b>Trabajo colaborativo</b>	- Es un modelo de articulación y planificación	-Trabajo articulado y consensuado, desarrollado en un clima de confianza.	-Frecuente confusión con el trabajo en equipo. -Desvalorización de la

	-Estrategia integradora para vincular a los y las estudiantes entre ellos, y con los y las docentes. - El trabajo colaborativo como expresión de la voluntad Estrategia metodológica	-Identificación del estudiante con los roles del docente. - Diseño de un modelo para el trabajo colaborativo que desarrolle el rol de mediador del docente en los procesos de aprendizaje.	formación y experiencia de colegas.
--	--	---	-------------------------------------

*Nota.* La síntesis engloba; categoría, criterio, coherencia e interferencia que tuvieron mayor coincidencia entre los informantes claves.

Como puede observarse en la tabla 37, fueron cinco (5) los aspectos en que los informantes claves mostraron coincidencias de criterios en torno al trabajo colaborativo y el desarrollo de acciones para llevarlo a cabo en la universidad de Tarapacá en Arica (Chile), teniendo en este sentido, que conciben la situación actual de esta institución de educación superior pública, como una organización que asume la formación de profesionales de una ciudad limítrofe con una sociedad multicultural, con áreas de docencia, extensión e investigación sumadas a los planes de actualización pedagógica, cuyo modelo educativo y pedagógico se encuentran en proceso de consolidación tras la renovación de mallas curriculares y la contextualización de contenidos según la pertinencia de cada zona o de cada región.

Asimismo, se trata de una universidad que en el contexto de frontera, la cual concibe los procesos de enseñanza – aprendizaje con base en el Modelo educativo: “Proyecto de mejoramiento institucional” (2011, 2017) de sustentación constructivista, con procesos de formación por competencia, centrados en el estudiante, en quienes se fomenta el pensamiento crítico y creativo y donde el docente como mediador y facilitadores de aprendizajes, debiendo vencer la falta de idoneidad de los ambientes para la enseñanza o la precariedad tecnologías requerida para alcanzar los objetivos en términos de calidad en la formación en la transferencia al aula.

Concretamente, en lo referente al perfil del estudiante de las carreras pedagógicas, indicaron los informantes claves que se viene desde la universidad, haciendo énfasis en el desarrollo del sentido identitario en estudiantes de carreras pedagógicas y en un perfil con dos componentes: uno en relación a sí mismo; y otro, en relación al medio, pero también acerca del desarrollo de una consciencia en torno a su derecho y oportunidad de formación.

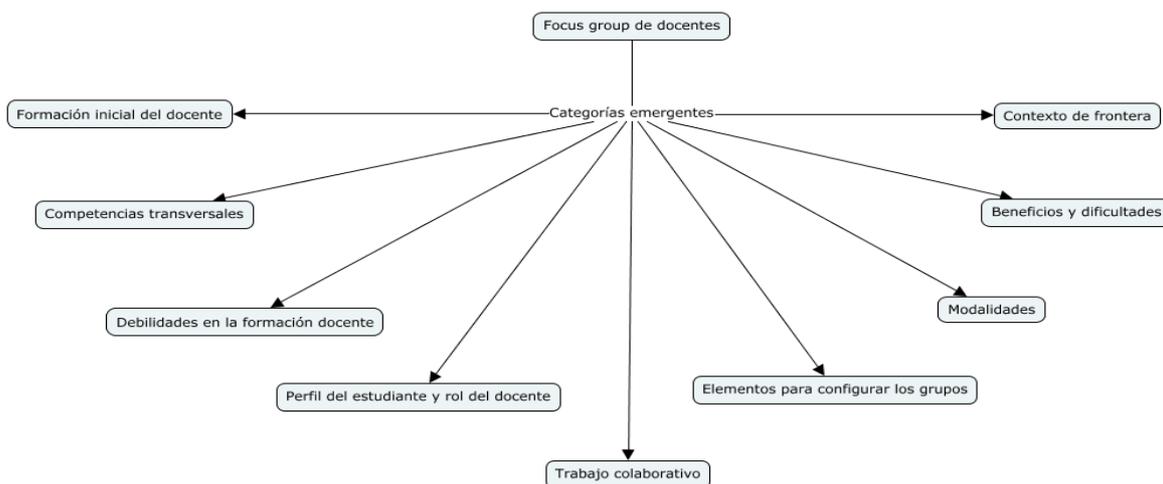
Por ello, en términos de la categoría de estudio, es decir, el Trabajo Colaborativo, la Universidad de Tarapacá en Arica (Chile), busca articular y planificar con mayor efectividad sus modelos pedagógico y educativo, haciendo uso del trabajo colaborativo, asumido como una estrategia integradora y metodológica de voluntades. Sin embargo, se evidenció en este tema, un desconocimiento del trabajo colaborativo en cuanto a métodos y modalidades.

#### 6.4. Análisis de los resultados focus groups docentes

A continuación, se presentan los principales resultados del focus groups de los y las docentes que dictan la asignatura de práctica pedagógica. Con el propósito de mantener el anonimato de las fuentes consultadas. Se utilizó un sistema simple de codificación. A modo de ejemplo, se designa DOCENTE y las iniciales de la Carrera de Pedagogía (PING) inglés (DOCENTE PING).

**Figura 21.**

*Síntesis de la estructura discursiva del Focus Groups Docentes.*



*Nota:* La figura muestra las nueve categorías que emanaron de los discursos de los informantes docentes que dictan la asignatura de práctica pedagógica.

Para efectos de análisis de focus groups de docente, se utilizó un sistema simple de codificación. Se designa (DOCENTEPIING) y las iniciales de la carrera de pedagogía a la cual pertenece. A modo de ejemplo: (DOCENTEPIING), el cual corresponde a un (a) docente de la carrera de Pedagogía en Inglés.

Como se puede observar en el figura 21, son nueve los aspectos que resultaron claves en el conversatorio desarrollado con los y las docentes de la Universidad de Tarapacá, teniendo en primer término la **Formación inicial del docente**, la cual se concibe como un proceso complejo que representa un desafío para la institución y sus académicos, pero que al mismo tiempo, representa escenarios llenos de oportunidades para generar cambios al interior del entorno educativo, en la forma en que se provoca aprendizaje, en las nuevas formas de enseñar en el siglo XXI, donde resultan fundamentales la aplicación de las plataformas tecnológicas de la comunicación en la enseñanza y en el aprendizaje.

Para consolidar esto, se deberá seguir trabajando por deslastrar las aulas de la educación tradicional en los procesos de práctica: clase magistral y expositiva, incentivando el trabajo grupal en las prácticas de los y las estudiantes. Tal como se describe en la siguiente cita: *“formar futuros profesores no deja de ser complejo, como lo que yo siempre digo es un desafío pero también es un desafío que está lleno de oportunidades porque hemos estado constantemente – seguramente mis colegas van a estar de acuerdo – hemos estado conversando con los y las estudiantes hace muchos años las necesidades de cambio al interior del entorno educativo y la forma en que se provoca aprendizaje, la forma en que las nuevas generaciones tendrán que enseñar a las nuevas generaciones...”*(DOCENTEPIING).

Seguidamente, el segundo aspecto que constituyó un hallazgo en el Focus Group de Profesores, fueron las **Competencias transversales**, acerca de las cuales se obtuvo un sentimiento general, según el cual, en la vida diaria de la universidad existe la declaración del modelo pedagógico y del modelo institucional; sin embargo, en la praxis, parece prevalecer un componente sistemático que apunta hacia la necesaria revisión del perfil de ingreso del estudiante de las carreras pedagógicas, el cual es esencialmente de naturaleza conductista, opuesta a las exigencias de la nueva pedagogía, en la cual, se debe tener una actitud de inmediatez y autonomía para resolver problemas en el aula.

En tercer lugar, en el conversatorio se abordaron las **Debilidades en la formación docente**, acerca de las cuales, los académicos señalaron dos causas posibles: (a) la metodología activo-participativa como base de las prácticas; y (b) la reflexión meta cognitiva, no porque sean contraproducentes per se, sino, porque ambas requieren de estrategias de entrenamiento, teniendo al docente en el rol de mediador, así por demandar un trabajo colaborativo en prácticas tempranas.

El **Trabajo colaborativo**, fue el tema protagónico durante el Focus Group con los y las docentes, evidenciándose discrepancia sobre su naturaleza como paradigma, pues algunos docentes le definieron como una metodología que se utiliza para lograr un aprendizaje entre pares, mientras que otros, con sustentación teórica, señalaron que se trata de una estrategia instruccional compatible con el cerebro. *“El trabajo colaborativo, la colaboración entre iguales es una estrategia instruccional compatible con el cerebro, ella trabaja en el área de la neurociencia y plantea el cerebro es naturalmente...”* (DOCEMNTDPDIF).

En este sentido, el **trabajo colaborativo entre docentes**, de la cual expresaron los académicos optimiza los recursos y del tiempo, al tiempo de generar una cultura independiente de la institucional. Tal como menciona la académica de la Carrera de Lenguaje y Comunicación. *“creo que es importante mencionar que el trabajo colaborativo entre docentes permite optimizar el uso de recursos y del tiempo que es algo sumamente importante”* (DOCENTEPLC)

Además se sostiene que en términos generales, existe colaboración entre colegas, pero esa colaboración está íntimamente relacionada con aspectos administrativos que pedagógicos, lo cual se evidencia como una debilidad, tal como lo plantea la académica de Pedagogía en Inglés *“ siento que ahí falta esa comunidad de colaboración, yo lo siento, esa comunidad de aprendizaje, yo siento que tenemos con creces colaboración en gestión administrativa – no me digas tu – todos estos comité a los que pertenecemos y que viene la acreditación y que la cosa y que el papel y que falto no sé qué cosa y ahora hay que agregar; bien qué bueno que nos colaboramos en eso y vamos poniendo check, así hecho, a lo que nos pide las autoridades, pero yo siento que desde lo académico, en términos de colaboración*

*quedan vacíos, quedan brechas, es mi sentir así desde adentro del corazón” (DOCENTEPIING)*

Reforzando lo anterior, la académica de Pedagogía en Educación Diferencial sostiene lo siguiente *“la universidad no te otorga los tiempos para poder realizar este trabajo desde el punto de vista pedagógico, académico, solo de gestión para cumplir con la acreditación...” (DOCENTEPEDE).*

De lo anterior, se desprende que la Institución Universitaria propicia instancias de encuentros entre docentes, pero en términos administrativos, como las acreditaciones y reuniones de comités. No obstante, no se evidencia en profundidad un trabajo colaborativo desde lo académico entre los propios académicos.

En relación a los **beneficios y dificultades**, se sostuvo al igual que los informantes claves (Autoridades de la Universidad) que el trabajo colaborativo conlleva a la articulación, siendo uno de los beneficios esenciales la oportunidad de optimizar del tiempo y unificar criterios. Tal como sostiene la académica de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación *“los minimizas y te potencian todo tu trabajo ahí con los distintos aportes y te permite además una articulación de lineamiento, de pensamiento, no una unificación, pero si una articulación para que vayan por ultimo tributando el perfil de egreso que es lo que nos interesa” (DOCENTEPLC).*

Ahora bien, en lo referente a las dificultades, los distintos discursos de las entrevistadas, sostiene que uno de los principales obstáculos para poder implementar el trabajo colaborativo entre docentes son las condiciones laborales y contractuales, es decir, hay profesores que tienen una vinculación de servicio de honorarios, y no tienen contemplada carga no lectiva, lo cual dificulta un encuentro hipotético de trabajo colaborativo. Tal como se refleja en la siguiente cita: *“Yo creo que sin duda ahí es la asignación de horas, es lo mismo que con los profesores honorarios, uno puede tener muy buenas intenciones de formar un equipo de trabajo a nivel de práctica y también en las asignaturas del plan con los profesores honorarios, pero si no tienen una asignación de horas, remuneradas, además, por supuestos, es imposible y no está bien que se haga sobre las bases de las voluntades eso no está bien...” (DOCENTEPLC).*

En relación a las **estrategias metodológicas** vinculadas al trabajo, los (as) docentes coincidieron que están declaradas en el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad (2017) y que se han ido implementado no sólo en las asignatura de práctica pedagógica, sino también en las asignaturas de la licenciatura y la especialidad, donde destacan la Metodología Basada en Proyecto y el Estudio de Caso, tal como se desprende en la siguiente cita: *“Lo que pasa es que nosotros recién vamos ahora, estamos trabajando en forma colaborativa, pero desde el contexto de lo que es una segunda práctica, donde te comento que estamos trabajando... se ha trabajado ABP, está trabajando el profesor en este rato con ABP y sobre este ABP, se está concentrando lo que es estudio de casos pero como un fenómeno que apunta al ABP...”* (DOCENTE PDIF).

Vinculado al mencionado aspecto, el conversatorio fue escenario para el abordaje de los **Elementos para configurar grupos de trabajo**, considerándose en tal sentido, tres elementos: (a) la conciencia de que todo el equipo trabaja en función de un objetivo; (b) la experiencia en función de un objetivo; y (c) la conformación aleatoria. *“Yo generalmente los ubico de la manera más aleatoria posible, es decir, generalmente no... solicito que ellos ubiquen sus equipos o sus grupos o sus colaboradores, porque cuando eso ocurre generalmente se reúnen los mismos y lo importante es tener la posibilidad de que conozcan a otros y escuchen a otros...”* (DOCENTE PING).

A su vez, los discursos sostuvieron que el **tamaño del grupo** no puede ser muy excesivo y muy escueto, tal como se menciona en la siguiente cita; *“cuando configuro los grupos, por lo general lo hago entre 4 a 5 estudiantes...”*(DOCENTE PEF). Las razones van aludidas al tamaño de los grupos son justificadas por el proceso de adquisición de los aprendizajes. Lo cual es concordante con la literatura y la experiencia, ya que han demostrado que grupos reducidos de 5 y 6 estudiantes se obtienen mejores resultados.

A su vez, el relación al **rol docente**, las académicas coincidieron que el docente debe combinar saberes pedagógicos y habilidades blandas para poder implementar una metodología que no solo involucra aspectos de aprendizajes cognitivos, sino también el desarrollo mismo de la persona, tal como se menciona en la siguiente cita: *“Yo creo que debe ser empático, de partida tener empatía y tolerancia, debe ser tolerante, porque tiene que proyectar... y confianza, dar confianza, total y seguridad a su grupo de estudiantes*

*que tenga a cargo, porque es la única manera de que realmente pudiera tener éxito lo que se pueda planear y que tenga respuesta de los niños...”* (DOCENTEPEP). De este modo, el rol del docente en el trabajo colaborativo, va mucho más allá que tener el conocimiento metodológico, sino también implica las creencias y actitudes más íntimas del ser.

A su vez, en relación al **Contexto de frontera** de la casa de estudios, las académicas coinciden en que incide en el desarrollo formativo y la implementación de metodologías como lo es el trabajo colaborativo principalmente a través del intercambio de experiencias externas entre estudiantes de países vecinos de Perú y Bolivia, tal como se sustenta en la siguiente cita *“tuvimos algunas experiencias colaborativas entre estudiantes y profesores de pedagogía en educación básica y educación media en castellano específicamente y se tuvieron unas tres experiencias de viaje, de salida también, no solamente a Tacna sino que a Piura y fueron muy buenas, muy enriquecedoras..., sin embargo, hay presiones a nivel sistémico que nos piden estar más entregadas a otras tareas administrativas”* (DOCENTEPLC).

*“Bueno nosotros, nosotros hemos tenido muy buenas experiencias con Perú y con Bolivia para trabajar colaborativamente, hemos hecho intercambio, hemos ido todas como equipo y justo en las prácticas, de práctica me refiero de asignatura”* (DOCENTEPEP). A partir de las experiencias y los discursos de las académicas, se puede constatar que existen beneficios de intercambio con experiencias de aprendizajes con estudiantes de otros países. Principalmente por elementos culturales similares y diferentes que presentan los niños (as) de los países vecinos, tal como se refleja en la siguiente cita:

*“hay mucha similitud en los objetivos a conseguir con los niños en general, lo mueve casi los mismos intereses te diría, hay cambios culturales que nos separan un poquito, quizás en algunas... la parte disciplinar, encontramos que en el Perú y en Bolivia son muy respetuosos los niños, los y las docentes, o sea, es una situación distinta a como nosotros somos, los niños también... no existe la formalidad, a nosotros nos falta ser más formales en eso, la formalidad...”* (DOCENTEPEP).

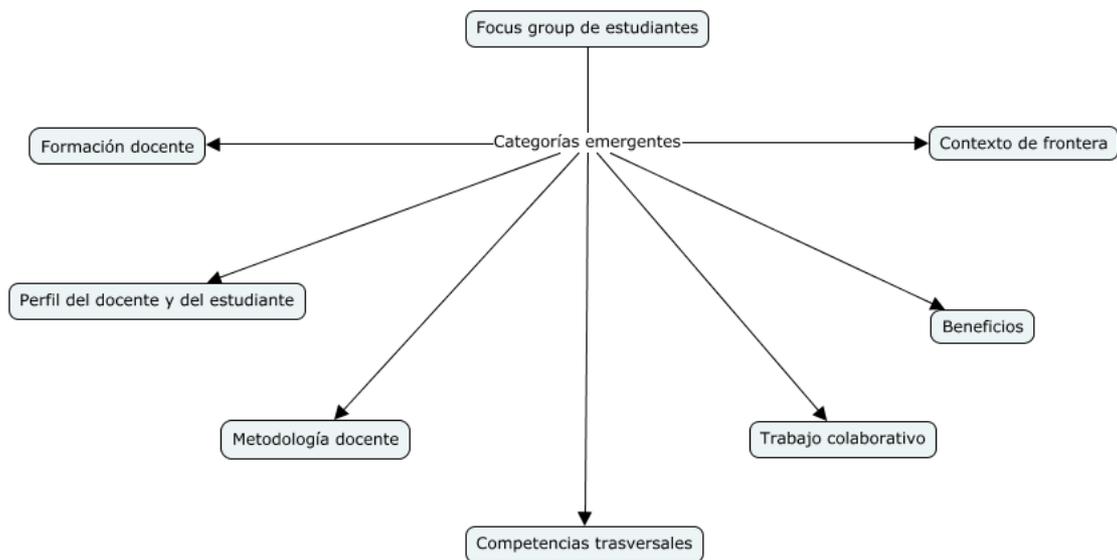
De este modo, las condiciones culturales que son endémicas de los países vecinos, son los elementos distintivos que enriquecen la dinámica de aprendizajes, haciendo grupos más

heterogéneos, enriqueciendo los diálogos y por ende originando experiencias más diversificadas y significativas.

## 6.5. Análisis de los resultados focus group estudiantes.

**Figura 22.**

*Síntesis de la estructura discursiva del Focus Groups Estudiantes.*



*Nota:* La figura muestra las siete categorías que emanaron de los discursos de los estudiantes que asisten a la asignatura de práctica pedagógica.

Para efectos de análisis de focus groups, se utilizó un sistema simple de codificación. En el caso de los y las estudiantes, se designa ESTUDIANTE y las iniciales de la carrera al cual asiste. A modo de ejemplo: (ESTUDIANTEPHYG). Estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía. Cabe destacar que participaron 16 estudiantes de las Carreras de Pedagogías (Pedagogía en Historia y Geografía, Lenguaje y Comunicación, inglés, Educación Básica, Educación Física, Educación Diferencial y Educación Parvularia).

El focus group permitió conocer en términos de **formación docente**, que existe en la praxis educativa una amplitud de saberes, debido a la multiculturalidad que le otorga a esta institución pública de educación superior el contexto de frontera, lo que se traduce en una

mayor conciencia social comparativamente, con universidades de otras regiones de Chile. Tal como se menciona en las siguientes citas:

*“En lo personal creo que ha sido bastante amplia y el hecho de conocer las otras realidades que hay en la formación que hacen por ejemplo en Santiago, en otros lados, acá me he dado cuenta que se apela mucho a la multiculturalidad, entonces eso quizás pueda ser un aliciente...”* (ESTUDIANTEPEF)

“Por lo menos la formación que se da en el área de educación es bien empática de parte de los profesores y también de mucha conciencia social que imparten para nosotros para así trabajar con los niños a futuro” (ESTUDIANTEPEB).

En lo que, respecto a los perfiles, indicaron los y las estudiantes participantes, que, en relación al **perfil docente**, sobresalen cualidades o atributos sobresalientes, como el ser conocedor de las realidades de los colegios y del sistema educativo chileno, y que en los talleres de práctica se evidencia que cuentan con la experiencia suficiente dentro de un aula de clases de un colegio

*“El profesor que este encargado del taller de practica debe ser alguien que tenga la experiencia suficiente dentro de un aula de clases de un colegio, ya que desde ahí él puede saber de qué forma trabaja un colegio, de qué forma aprende un estudiante, como es el contexto estudiantil, el contexto educacional”* (ESTUDIANTEPHYG).

Mientras que, en lo correspondiente al **perfil estudiante**, atributos como el ser especies de “esponjitas” para absorber todo el contenido de los programas y cursos, así como los elementos del ambiente y la experiencia del profesor, resultan sobresalientes, sumado a la iniciativa, el conocimiento, las habilidades blandas y una gran motivación para aprender.

*“El estudiante de práctica tiene que ser como una esponjita, absorber todo tanto lo de los alumnos, el ambiente de los alumnos, como también el del profesor que lo está ahí guiando se podría decir, pero también es muy importante ser súper centrado, tener un buen racionamiento, tener un juicio, ser súper precavido de lo que va a hacer, de lo dice, de lo que no hace, de lo que hace, todo; pero más que nada yo encuentro que la práctica*

*es donde uno tiene que aprovechar al máximo y absorber todo lo que pueda”*( ESTUDIANTEPLYC).

Reconocer la diversidad de perfiles y atributos de la población de estudiantes universitarios resulta fundamental para generar políticas y programas con una mirada más holística y no segregadora ni estigmatizadora, que permita afrontar los desafíos que estos cambios provocan. Lo que se observa en el interior de las universidades no deja de ser más que un reflejo de lo que sucede en el entorno, donde, además de la diversidad de grupos y realidades que coexisten, repercuten las medidas y políticas que se definen a nivel país y que afectan, en este caso, a los propios estudiantes que llegan a la educación superior.

En cuanto al trabajo colaborativo, indicaron los y las estudiantes que se trata de una **metodología docente**, frecuente en las asignaturas de las carreras pedagógicas, sumada a otras estrategias como las exposiciones, los trabajos de investigación grupales e individuales y los Diarios de aprendizaje. Tal como se describe en el siguiente relato

*“bueno en los diarios del practicante, bueno contamos nuestras experiencias en el aula, también en los ramos que se vinculan directamente con la práctica y vamos contando experiencia, también involucramos el aspecto emocional, como nos vamos sintiendo que igual me parece súper importante”* (ESTUDIANTEPEB).

**La configuración de los grupos de trabajo** por decisión del docente, usualmente en duplas (frecuente en tiempo de pandemia), grupos de 4, 5 o de 3, 4, considerando sus conocimientos e intereses, con otros, adaptándose a distintos contextos y equilibrando el proceso de evaluación al tener cada miembro del equipo, dominio sobre algún tipo de trabajo (material power point, por ejemplo), utilizándose para la evaluación, mayormente la rúbrica y la coevaluación de forma objetiva. Tal como se evidencian en los siguientes discursos:

*“bueno teníamos un grupo bastante conformado, usted lo conoce tan bien, que era Andrea, Karla, bueno Vanessa, Daniela y yo, que éramos las 5 pero también había otros grupos dentro de los grupos mismos que se hacían en taller de práctica”* (ESTUDIANTEPLYC).

*“Los grupos de 4, 5, e igual éramos un grupo bastante grande entre comillas, como de 20, 20 y algo, y trabajamos en grupos de 3, 4, y en lo personal se me hacía mucho más fácil porque ya nos conocemos un poco con mis compañeros, entonces tenemos como que todos los mismos grupos de hace bastante tiempo y nos facilita harto eso el trabajo”* ((ESTUDIANTEPHYG).

En relación al **trabajo colaborativo entre docentes y sus modalidades**, los y las estudiantes sostienen que tienen evidencia principalmente en término de trabajo de coordinación administrativa de las prácticas, y no necesariamente en términos metodológicos, lo cual es concordante con lo señalado por los y las docentes en el focus group y que ellos lo evidencian como una debilidad.

*“Nosotros sabemos que la profesora Ana María que es nuestra jefa de carrera trabaja colaborativamente con la profesora Mabel, con usted también, porque ustedes coordinan las practicas”* (ESTUDIANTEPLYC).

En relación a los **beneficios del trabajo colaborativo**, los distintos discursos de las estudiantes coincidieron en lo beneficioso que resulta para ellos compartir con pares que tienen cultura y experiencias diversas, lo cual enriquece su proceso de aprendizaje, tal como se refleja en la siguiente cita:

*“El trabajo colaborativo es súper enriquecedor que te permite ver distintas visiones del mundo, nuevas ideas que te permite entender que el mundo es una diversidad, más allá si uno trabaja con compañeros que uno conoce desde primer año o trabaja con compañeros nuevos, te permite comprender que el mundo es muy diverso entonces me quedo con la palabra de que es enriquecedor trabajar colaborativamente”* (ESTUDIANTEPEP).

A su vez, los y las estudiantes durante el focus group, mencionaron existe una **multiculturalidad** presente en la ciudad, en la Universidad y en la asignatura de prácticas, lo cual es beneficioso para su aprendizaje y que no constituye un elemento obstaculizador para llevar a cabo el trabajo colaborativo

“No creo que el trabajo colaborativo hubiera sido un problema en realidad si lo reflejo al trabajo que hacen los chicos en mi práctica, ellos trabajan súper bien, de hecho, a pesar de que no se conocen, porque mis estudiantes extranjeros son nuevos llegaron este año, no se conocen, pero se incluyen automáticamente e los grupos, tienen mucha personalidad e iniciativa y eso en los otros compañeros los motiva mucho y es muy positivo para mi formación como futura profesora” (ESTUDIANTEPED).

Sin embargo, sostienen aún quedan por superar muchas debilidades referentes al lenguaje, la comunicación, la investigación, el peso mayor que se le da a la teoría en comparación con la práctica, y la falta de espacios extras para la formación, debiendo aprovecharse al máximo, la incidencia **del trabajo colaborativo en el contexto frontera**, concretamente la posibilidad de acercar al futuro docente a la realidad de la diversidad chilena.

## 6.6. Síntesis de los resultados

Para el proceso de triangulación de la información se tomaron en cuenta los insumos aportados por los informantes claves y los y las docentes que participaron en el Focus Group, destacando cada una de las categorías emergentes, así como el referente teórico donde se ubica y la visión del investigador, en su papel de integradora de los conceptos hallados en el proceso de estudio.

**Tabla 38.**

*Triangulación de la Información.*

Categoría emergente	Concepción de los informantes	Referente teórico	Visión del investigador
<b>Formación del futuro docente</b>	Debe basarse en los modelos pedagógico e institucional de la universidad de modo que los planes de estudio estén contextualizados a las especificidades regionales	Citado en Nieves y Chacón (2016), la formación docente debe dar lugar a un agente de cambio en la sociedad, coincidiendo con el enfoque social, por lo que tal formación exige académicos comprometidos con el proceso pedagógico y andragógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos, que trabajen colaborativamente.	La Universidad de Tarapacá, en el desarrollo de sus funciones en el contexto de frontera, ha dimensionado con claridad la formación del futuro docente que se necesita, lo que le ha llevado a redimensionar la malla curricular, actualizar los planes de estudio y reflexionar acerca del perfil del estudiante de las carreras pedagógicas, asumiendo su destino laboral en una sociedad pluricultural.

<p><b>Concepción de enseñanza – aprendizaje</b></p>	<p>Proceso complejo de formación por competencias, que requiere de un docente en el rol de mediador y facilitador de aprendizajes, aunado a un ambiente idóneo, en el que estén presentes las TIC</p>	<p>Siguiendo a Huerta y cols (2000), el proceso complejo al que hacen referencia los informantes, tiene tres niveles: (a) básicas, que son aquellas capacidades intelectuales claves para el aprendizaje de una profesión; (b) Genéricas, que son habilidades que constituyen la base común de la profesión y pueden o no referirse a situaciones concretas de la práctica profesional, siempre y cuando estas requieran respuestas complejas; (c) específicas, que son habilidades que constituyen la base de la formación profesional y están vinculadas a las condiciones específicas del desempeño esperado.</p>	<p>Los hallazgos indican una correspondencia entre estos, y los fundamentos teóricos, por lo que puede afirmarse, que la Universidad de Tarapacá viene trabajando en la consolidación de un modelo conceptual de enseñanza – aprendizaje que responda a la formación por competencia, al tiempo de aquellos valores que como ejes transversales se desplacen a lo largo de los planes de estudio de las carreras pedagógicas</p>
<p><b>Perfil del alumno</b></p>	<p>Este debe responder a tres aspectos fundamentales (a) un componente que exprese la relación del estudiante para consigo mismo; (b) un sentido identitario; y (c) la relación del estudiante con el medio ambiente.</p>	<p>La Ley N° 21.091, como indica MINEDUC (2020) y el Consejo Nacional de Acreditación, establecen para las carreras pedagógicas, los aspectos que debe contemplar el perfil de los alumnos, están estructurados en tres dimensiones, cada una con criterios y estándares o niveles, tocando en su especificidad al perfil del alumno, la Dimensión I, que aborda los resultados formativos con criterios asociados a los perfiles de egreso, al plan de estudio, la formación práctica y el cuerpo académico, coherente con el proyecto educativo; y la Dimensión III, que contempla el vínculo entre los resultados y la capacidad de autorregulación de las universidades para él. Ghavifekr (2020) sostiene que el rol de los y las estudiantes debe atender a varios aspectos, destacando el compromiso, la responsabilidad, la motivación, la reflexión y el desarrollo de habilidades de orden superior.</p>	<p>La Universidad de Tarapacá, está consciente de la necesidad periódica de someter a revisión el perfil del alumno de las carreras pedagógicas, de modo de dar pertinencia a la labor de los académicos en cuanto a guiar la formación del futuro docente para que responda a las demandas de los exigentes perfiles profesionales actuales. A su vez, existe correspondencia en relación a los atributos de compromiso, motivación y responsabilidad que los y las estudiantes deben de manifestar en los procesos de aprendizajes en términos colaborativos.</p>

<p><b>Rol del docente</b></p>	<p>Se concibe como un docente que combina el conocimiento pedagógico y habilidades blandas, destacando el rol de mediador. Además, del conocimiento con el entorno escolar</p>	<p>En la actualidad, el rol del docente se ha redimensionado, según Leiva y Vázquez (2019), hoy no tiene un papel tradicional, conductista y expositivo como metodología de enseñanza, por cuanto ha venido evolucionando desde el surgimiento de los modelos cognitivos, y posteriormente, con los paradigmas vinculados a las teorías del aprendizaje constructivista. Esta idea es afirmada con Bailey et al. (2017), quien señala que el contexto social actual es el rol docente es parte integral de un proceso de cambio cultural, donde este rol se ha transformado en guía y facilitador de las experiencias de aprendizaje, trabajando de manera conjunta con los y las estudiantes para asegurarse que los integrantes de los grupos logren sus metas</p>	<p>La Universidad de Tarapacá declara en su Modelo Pedagógico Institucional el perfil y rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Según los hallazgos existe concordancia entre lo detallado el Modelo y lo implementado en las aulas.</p>
<p><b>Trabajo colaborativo (concepción)</b></p>	<p>Asumido, bien como metodología, bien como estrategia, útil para trabajar en equipo, intercambiar experiencias, conformar grupos y distribuir tareas</p>	<p>De acuerdo a la revisión de la literatura, se sostiene que el trabajo colaborativo según Cusi et al. (2020), solo cobra sentido en situaciones en las cuales, dos o más personas aprenden juntas, coincidiendo con la exposición de Duran y Miquel (2019), para quienes el proceso de interacción es la premisa básica para la construcción del consenso, donde se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo. Por su parte, Llerena et al. (2020) afirma que el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción entre los integrantes del equipo. Se da cuando existe reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.</p>	<p>Se observaron serias debilidades en el manejo conceptual del Trabajo colaborativo. Este, es un proceso que implica métodos y estrategias, y va más allá de realizar actividades grupales, se trata de la búsqueda planificada -no improvisada-, sistematizada de información necesaria y el desarrollo de habilidades para manejar dichos contenidos, desconociéndose las modalidades y métodos en la materia</p>

<p style="text-align: center;"><b>Estrategias</b></p>	<p>-Metodologías (- Aprendizaje Basado en Proyectos-Estudio de Casos) -Distribución de actividades</p>	<p>Revelo et al. (2018), sostiene que, a la hora de llevar a cabo el trabajo colaborativo, resulta clave que los y las docentes diseñen y apliquen estrategias que promuevan aprendizajes significativos. De este modo, al revisar la literatura surgen valiosas experiencias de técnicas vinculadas a lograr aprendizajes a través de la metodología colaborativa. Una de ellas son las detalladas a continuación: A su vez, Ayodole y Olalekan (2017), aborda el trabajo colaborativo y sus técnicas en el ámbito universitario, acuñando el concepto de TACS a las técnicas de aprendizaje colaborativo, al tiempo de aportar indicaciones acerca de cómo usarlas y clasificarlas, organizándolas en las siguientes categorías: (a) diálogo; (b) enseñanza recíproca entre compañeros; (c) resolución de problemas; (d) organización de información gráfica; y (e) redacción.</p>	<p>Los y las docentes de que imparten la asignatura de prácticas pedagógicas tienen conocimiento de las existencias de estrategias metodológicas vinculadas al trabajo colaborativo. A través de los relatos, se evidenció su aplicación esporádica principalmente en las carreras de Educación Básica y Educación Parvularia, ambas son carreras de formación a profesionales que se desempeñarán en la educación de niños de los niveles menores del sistema escolar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Configuración de Grupos</b></p>	<p>-Pequeños -Aleatoria-Afinidad</p>	<p>Chen y Kou (2019) sostiene que la formación de los grupos de trabajos es un elemento clave para el éxito del aprendizaje y, por lo tanto, los y las estudiantes requieren contar con un docente capacitado y en posesión de todos los recursos y estrategias para su desarrollo y rendimiento. Esto no significa en modo alguno, que trabajar en grupos o en parejas suprime el aprendizaje individual, sino más bien, favorece el surgimiento de procesos cognitivos adicionales que se dan a través de interacciones sociales y comunicativas, potenciadas en el estado grupal.</p>	<p>En relación a la categoría de configuración de los grupos, existen dos visiones al respecto. Por un lado, se considera como criterio el conocimiento de los integrantes y su cercanía, y, por otro lado, se utiliza el criterio aleatorio para que los y las estudiantes salgan de su zona de confort. A su vez, los grupos son reducidos, principalmente entre 5 y 6 estudiantes. Por lo tanto, existe un conocimiento de lo que conlleva la importancia de configuración y sustentando en la literatura.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Beneficios</b></p>	<p>-Optimización del tiempo -Unificación de criterios - Multiculturalidad</p>	<p>Lledó y Perandones (2011) hablan de una serie de ventajas a la hora de la inclusión del trabajo colaborativo en la docencia universitaria primero, la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual. Seguidamente, permite analizar en común los problemas y proporciona mejor educación a los y las estudiantes.</p> <p>Por otro lado, también es importante enfatizar en la ventaja que se genera a la hora de trabajar con otras personas, sobre todo el hecho de aprender de sujetos que se conocen o bien, que de una u otra forma comparten una misma realidad, viven o vivieron las mismas situaciones, a este respecto Vitalaru y Sanz (2019) comentan que el trabajo de personas que se han enfrentado a iguales desafíos, contextos, hablar el mismo lenguaje facilita el hecho de trabajar en grupo, a diferencia de trabajar con personas que no comparten la misma realidad.</p>	<p>Existe conciencia entre académicos, autoridades y estudiantes sobre los beneficios de implementar la metodología colaborativa tanto en el aula como entre los y las docentes. Destacando la optimización del tiempo, la unificación de criterios y el enriquecimiento personal y profesional desde la óptica del contacto multicultural con pares de otros países y de culturas originarias.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Dificultades</b></p>	<p>-Carga administrativa -Falta de política institucional -Situación laboral ( honorarios)</p>	<p>Como dificultad lo relativo al tiempo de dedicación a las actividades grupales, ya que se deben compaginar los tiempos individuales, señalando a este respecto Gómez, Escofet y Freixa (2014) que; la necesidad de tiempo para el buen funcionamiento de los equipos, el impacto de las tipologías de profesores en la dinámica grupal y también un cierto riesgo de dispersión y fragmentación.</p> <p>Ortellsy et al. (2011) indican que el desconocimiento, el miedo a innovar, falta preparación profesional y apoyo institucional son algunos de las razones por las cuales los y las docentes no se atreven a trabajar colaborativamente con sus pares.</p>	<p>En relación a las dificultades, se evidencia que existe una falta de política institucional para propiciar una cultura organizacional colaborativa. Destacando la falta de tiempos y espacios, predominando los escenarios administrativos, por sobre los pedagógicos, y con una problemática en los funcionarios docentes a honorarios, los cuales no cuentan con tiempo destinado a labores de reflexión y de colaboración, dejando sólo a las voluntades personales.</p> <p>A su vez, el desconocimiento propio de la estrategia metodológica colaborativa conlleva a la</p>

			dificultad de su implementación.
<b>Modalidades</b>	-Desconocimiento -Administrativo	Krichesky y Murillo (2011), describen la existencia de 5 modalidades de trabajo colaborativo entre docentes, destacando: comunidades de aprendizaje profesional, Estudio de clases, Club del Video, investigación acción y Co enseñanza.	A través de los distintos relatos, se pudo constatar que existe un desconocimiento general en torno a las modalidades de trabajo colaborativo entre docentes. Además, se evidencia una preponderancia en el cumplimiento de lo administrativo en términos de comités, reuniones, entre otros.
<b>Prácticas</b>	-Intercambios entre docentes y estudiantes	Existe una variedad de experiencias tanto nacionales como internacionales entorno a las prácticas de trabajo colaborativo en los escenarios universitarios. Vargas et al. (2016) en el cual describen cómo implementar una metodología innovadora dentro de la docencia universitaria desde el punto de vista colaborativo e interdisciplinario. Unesco (2014) formuló nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. Y expone una realidad que sucede en Ontario y Long Beach, que es una red de docentes donde se practica el trabajo colaborativo, también redes asociadas para discutir en comunidades la enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de problematizar a través de lecturas y comunicación la enseñanza – aprendizaje así mejorar el currículo interdisciplinario a través del trabajo colaborativo en red de docentes donde fácilmente se pueden comunicar docentes en Inglaterra con docentes en Estados Unidos y elaborar con facilidad un trabajo en base a lo colaborativo. Si en la actualidad, con este mundo tan globalizado, se pueden comunicar fácilmente con personas que están al otro lado del mundo, podemos	Al respecto, se evidencia esporádicas prácticas colaborativas, principalmente se encuentran alojadas en experiencias de intercambios entre docentes y estudiantes de Universidades vecinas ( Perú y Bolivia) principalmente en las carreras de educación pre escolar e inicial ( Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia), las cuales son valoradas por el enriquecimiento por la diversidad de experiencias profesionales y personales, pero que sin embargo, responden a voluntades personales, más que una política institucional.

		utilizar los beneficios que trae la tecnología a favor de mejorar las prácticas educativas.	
<b>Contexto de Frontera</b>	-Intercambios entre estudiantes-docentes -Multicultural	Sánchez et al. (2018) afirman el caso de los futuros profesionales de la educación, formados en la Universidad de Tarapacá, deben desarrollar su práctica profesional en ese contexto educativo que se caracteriza por la diversidad cultural. Es decir, en situaciones en donde deben atender procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas que presentan estudiantes de las minorías étnicas locales unida a los hijos de migrantes. Frente a ello la formación inicial docente, al interior de esta casa de estudios, fomenta el desarrollo de habilidades y competencias de inclusión e interculturalidad en sus futuros pedagogos.	Se asume por la totalidad de los entrevistados que la Universidad de Tarapacá, posee una condición distinta al resto de las universidades, dada su condición geográfica y cultural, lo cual conlleva a tener una Visión con un sello regionalista y multicultural. Al respecto, se evidencia que existe la conciencia que dicho sello potencia el trabajo colaborativo no solo entre estudiantes, sino también entre los y las docentes. Sin embargo, dicha visión no se materializa en su totalidad en las aulas. Dado que hay escasas de experiencias que involucren el trabajo colaborativo, solo iniciativas esporádicas de intercambios y seminarios entre algunas carreras con Universidades fronterizas

*Nota.* La tabla muestra la triangulación que engloba; categoría emergente, concepción de los informantes, referente teórico y visión del investigador.

Los hallazgos obtenidos indican coincidencias de criterios en torno al trabajo colaborativo y el desarrollo de acciones para llevarlo a cabo en la Universidad de Tarapacá en Arica (Chile), teniendo en este sentido, que conciben la situación actual de esta institución de educación superior pública, como una organización que asume la formación de profesionales de una ciudad limítrofe con una sociedad multicultural, con áreas de docencia, extensión e investigación sumadas a los planes de actualización pedagógica, cuyo modelo educativo y pedagógico se encuentran en proceso de consolidación tras la renovación de mallas curriculares y la contextualización de contenidos según la pertinencia de cada zona o de cada región.

Asimismo, la formación docente se concibe como un proceso complejo que representa un desafío para la institución y sus académicos, pero que, al mismo tiempo, representa

escenarios llenos de oportunidades para generar cambios al interior del entorno educativo, en la forma en que se provoca aprendizaje, en las nuevas formas de enseñar en el siglo XXI, donde resultan fundamentales la aplicación de las plataformas tecnológicas de la comunicación en la enseñanza y en el aprendizaje. Para consolidar esto, se deberá seguir trabajando por deslastrar las aulas de la educación tradicional en los procesos de práctica: clase magistral y expositiva, incentivando el trabajo grupal en las prácticas de los y las estudiantes.

Del mismo modo, la formación docente es un punto de partida debido al modo de cómo se puede abordar la multiculturalidad presente en los y las estudiantes en un contexto de frontera, pues estos deben poseer las habilidades, estrategias y herramientas adecuadas para poder propiciar el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Asimismo, se trata de una universidad que en el contexto de frontera, concibe los procesos de enseñanza – aprendizaje con base en el Modelo educativo: “Proyecto de mejoramiento institucional” (2011, 2017) de sustentación constructivista, con procesos de formación por competencia, centrados en el estudiante, en quienes se fomenta el pensamiento crítico y creativo y donde el docente como mediador y facilitadores de aprendizajes, debiendo vencer la falta de idoneidad de los ambientes para la enseñanza o la precariedad tecnologías requerida para alcanzar los objetivos en términos de calidad en la formación en la transferencia al aula. Se asume las competencias transversales ,según el cual, en la vida diaria de la universidad existe la declaración del modelo pedagógico y del modelo institucional; sin embargo, en la praxis, parece prevalecer un componente sistemático que apunta hacia la necesaria revisión del perfil de ingreso del estudiante de las carreras pedagógicas, el cual es esencialmente de naturaleza conductista, opuesta a las exigencias de la nueva pedagogía, en la cual, se debe tener una actitud de inmediatez y autonomía para resolver problemas en el aula.

Concretamente, en lo referente al perfil del estudiante de las carreras pedagógicas, indicaron los informantes claves que se viene desde la universidad, haciendo énfasis en el desarrollo del sentido identitario en estudiantes de carreras pedagógicas y en un perfil con dos componentes: uno en relación a sí mismo; y otro, en relación al medio, pero también acerca del desarrollo de una consciencia en torno a su derecho y oportunidad de formación.

A su vez, los y las estudiantes deben desarrollar atributos como el ser especies de “esponjitas” para absorber todo el contenido de los programas y cursos, así como los elementos del ambiente y la experiencia del profesor, resultan sobresalientes, sumado a la iniciativa, el conocimiento, las habilidades blandas y una gran motivación para aprender.

Desde luego, el perfil de estudiante se acentúa también por la incidencia que los formadores docentes poseen sobre ellos en el modo de desarrollar esa consciencia y pensamiento crítico necesario para poder comprender los fenómenos que suscitan en el contexto de frontera. En este sentido, el perfil del estudiante es una de las categorías que permiten interpretar la calidad educativa de un país.

Igualmente, en relación al rol del docente, debe combinar saberes pedagógicos y habilidades blandas para poder implementar una metodología colaborativa, que no solo involucra aspectos de aprendizajes cognitivos, sino también el desarrollo mismo de la persona. También se asume al docente como el ser conocedor de las realidades de los colegios y del sistema educativo chileno, y que en los talleres de práctica se evidencia y que cuentan con la experiencia suficiente dentro de un aula de clases de un colegio.

En relación al Trabajo Colaborativo, la Universidad de Tarapacá en Arica (Chile), busca articular y planificar con mayor efectividad sus modelos pedagógico y educativo, haciendo uso del trabajo colaborativo, asumido como una estrategia integradora y metodológica de voluntades. A su vez, se evidenció discrepancia sobre su naturaleza como paradigma, pues algunos docentes le definieron como una metodología que se utiliza para lograr un aprendizaje entre pares, mientras que otros, con sustentación teórica, señalaron que se trata de una estrategia instruccional compatible con el cerebro.

El trabajo colaborativo desde la perspectiva de diversos autores puede verse como una metodología o una estrategia que también se conocen como portafolio. Este tipo de metodología posee la característica de propiciar la interrelación entre estudiantes para poder lograr los objetivos en comunes de manera eficiente. Asimismo, es utilizado como un medio para incentivar o motivar al estudiante a intercambiar experiencias, ideas y saberes con el otro, reconociendo y comprendiendo los diversos mundos de vida y la multiculturalidad.

En concordancia a las metodologías colaborativas se pudo constatar través de los diferentes discursos, que existe una profunda vinculación con el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad (MPI) destacando algunas experiencias esporádicas de aplicación de metodologías Basada en Proyectos y Estudios de Casos, principalmente en las carreras de pedagogías de Educación Básica y Educación Parvularia,

A su vez, en relación a la configuración de los grupos, se considera, tres elementos: (a) la conciencia de que todo el equipo trabaja en función de un objetivo; (b) la experiencia en función de un objetivo; y (c) la conformación aleatoria. Sin embargo, en términos de elección de los integrantes de los grupos hubo discrepancia, puesto que se da en ocasiones por decisión de los y las estudiantes, y en otras ocasiones de manera aleatorias, usualmente en duplas (frecuente en tiempo de pandemia), grupos de 4, 5 o de 3, 4, favoreciendo la integración.

Específicamente en relación a los beneficios del trabajo colaborativo, la respuesta fue unánime, en el sentido que existen una variedad de beneficios principalmente en relación a la optimización del tiempo, la unificación de criterios entre los y las docentes, y a su vez, la posibilidad de ampliar del aprendizaje al poder compartir experiencias y situaciones con estudiantes de distinto origen.

Sin embargo, en término de las dificultades se mencionaron aspectos institucionales vinculados a la excesiva carga horaria, lo cual obstaculiza poder destinar tiempo a establecer un trabajo colaborativo en términos pedagógicos, y no administrativo como es lo que predomina (comités de carrera). Además, se destacó como dificultad la situación contractual de los profesores a honorarios, los cuales no tienen asignadas horas (no lectivas), por lo tanto, la posibilidad de trabajar colaborativamente se limita solo a las “voluntades.

Finalmente, en virtud a la condición del Contexto de Frontera y su incidencia en la implementación de trabajo colaborativo, los discursos fueron categóricos a señalar que la situación fronteriza y multicultural de la Universidad, no es un obstáculo para implementar este tipo de metodologías, sino que, al contrario. Esto principalmente con las experiencias que en han tenido los y las estudiantes de compartir el aula y actividades pedagógicas con

estudiantes de otros países, y que a la luz de los hallazgos resulta enriquecedor. A su vez, los y las docentes, sostienen que resulta clave la propiciar de manera institucional experiencias de intercambio no solo entre estudiantes sino también entre los y las docentes entre distintas Universidades, lo cual diversifica a través de las experiencias y creencias culturales similares y diferentes entre los y las estudiantes de distintos países, lo que generaría una nueva cultura en el aprendizaje, promoviendo las interacciones pedagógicas que permitan la generación y la confianza en el aprendizaje autónomo y colaborativo, lo cual no hace más que enriquecer la práctica pedagógica y la formación docente.

## **CAPITULO 7. MODELO COMPRENSIVO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS EN EL CONTEXTO DE FRONTERA**

Un modelo orientado debe dar operacionalidad a una gestión en el marco de la acción institucional, sobre todo, cuando el propósito fundamental consiste en renovar, transformar o redimensionar, la labor que se viene cumpliendo, otorgando a una organización inteligente, escenarios propicios para el desarrollo de capacidad y habilidades de sus miembros, para responder, mediante sus saberes y experiencias adquiridas, a los desafíos de los contextos en los cuales se encuentran ubicados, lo que en términos de contextos de fronteras en referencia las universidades, abre todo un abanico de posibilidades ante la diversidad y complejidad de un mundo pluricultural que acoge en sus aulas, a futuros educadores.

En este sentido, el modelo orientador propuesto en estas páginas, está destinado a los y las docentes de las carreras pedagógicas de la Universidad de Tarapacá (Arica – Chile), y de manera concreta, a la implementación del trabajo colaborativo en las universidades chilenas en el contexto de frontera, resultado de una investigación que partió de una serie de conjeturas, algunas de las cuales, no develaron hallazgos que permitieran dar respuestas concretas a la misma, a saber: la descripción de estrategias del trabajo colaborativo concretas en torno al desarrollo de las asignaturas de prácticas pedagógicas: modalidades.

Para ello, la investigación desarrollada, buscó describir dichas estrategias, identificando los principales nudos críticos en la implementación del trabajo colaborativo en cuanto a obstáculos para su implementación y/o desarrollo, abarcando en este sentido, las condiciones que genera la universidad pública para los y las docentes que imparten las asignaturas de prácticas pedagógicas, con énfasis en las condiciones del contexto de frontera, para finalmente, proponer lineamientos destinados a mejorar la formación docente en torno al trabajo colaborativo en la universidad pública bajo el contexto de frontera, que con esta particularidad se presenta en estas páginas bajo la forma de un Modelo Orientador.

## **7.1. Proceso de validación del Modelo Colaborativo en el aula y entre docentes**

Todo modelo, debe considerar medidas que sean fundamentadas y validadas. Es por ello, que el modelo colaborativo que a continuación se presenta, fue puesto a un proceso de validación a través de la aplicación de un focus groups con académicos vinculados a las asignaturas de prácticas pedagógicas de la Universidad. Para la aplicación del focus groups fue necesario previamente diseñar un protocolo (ver anexo) que especificará los pasos a seguir, dentro de los cuales se destaca:

- Modalidad del focus groups: vía plataforma virtual
- Cantidad de sesiones:
- Envío vía correo electrónico anticipado de 7 días hábiles del protocolo, síntesis del modelo y guion con las preguntas.

En relación a los expertos validadores, se puede mencionar que son académicas de la Facultad de Educación y Humanidades y de Ciencias, y están vinculadas a los procesos formativos de los y las estudiantes de pedagogía. A continuación, se describen su vinculación:

- Coordinadora General de Prácticas y Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá, miembro del comité de calidad de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica y actualmente, imparte cátedras en curriculum, didáctica y taller de prácticas pedagógicas.
- Académica del Departamento de Educación y Humanidades de la Universidad, Coordinadora de Prácticas Pedagógicas de la Carrera de Lenguaje y Comunicación, Decano subrogante Departamento de Educación y Humanidades.
- Académica de la Facultad de Ciencias, Departamento de Física y Coordinadora de Prácticas de la misma facultad de las carreras de Pedagogía en Física y Matemática. Además, se desempeña como supervisora de prácticas y sus líneas de trabajo están en los procesos de prácticas y divulgación y extensión de la Facultad de Ciencias.

- Académica del Departamento de Educación y Humanidades, prestando servicios a la Carrera de Educación Parvularia en términos de Coordinadora de Práctica y dictando las cátedras de currículo y motricidad.
- Académica del Departamento de Educación y Humanidades de la Universidad, Coordinadora de Prácticas de la Carrera de Educación diferencial, se desempeña dictando cátedras en las carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial en términos de curriculum inclusivo, lenguaje oral y las prácticas pedagógicas.
- Académica del Departamento de Educación y Humanidades de la Universidad, Coordinadora y supervisora de Prácticas de la carrera de Pedagogía en Educación Física.
- Académica del Departamento de Educación y Humanidades, sede Iquique. Jefe de Carrera de Educación Parvularia jornada vespertina

## **7.2. Validación del Modelo colaborativo en el aula y entre docentes**

Llevado a cabo la sesión del focus groups, las académicas emitieron sus juicios en torno al a las preguntas del guion sobre Modelo Colaborativo y validaron considerando los siguientes aspectos:

En relación a la temática de formación del estudiante y el proceso enseñanza-aprendizaje. Las intervenciones de las académicas coincidieron que el modelo contribuiría a los ambos procesos

Por un lado, mencionan que las orientaciones del Modelo apuntan a definir claramente el rol formativo del estudiante para desarrollar procesos colaborativos, tal como lo señala la académica de Educación Parvularia “ El Modelo entrega información clara sobre lo que debe desarrollar el estudiante en términos colaborativos, es decir, aparece claramente los roles y las funciones que deben desarrollar, como consenso, liderazgos, diálogo, respeto, responsabilidad, es decir, habilidades sumamente necesarias ”

Por su parte, considera el elemento valórico, ya que juicio de la Coordinadora General de Prácticas “los y las estudiantes todos trabajan con todos, debe haber solidaridad, perseverancia, respeto y escucha activa de todos entre todos”

A su vez, el modelo contribuye según la académica de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación al fortalecimiento de las concepciones pedagógicas y metodologías *activo participativa presentes en el propio Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad “ las metodologías que se señalan el Modelo Colaborativo que nos presentas, están declaradas claramente en el Modelo Pedagógico Institucional, en donde se destaca el paradigma constructivista, el cual tiene como foco el desarrollo integral de los y las estudiantes”*

En relación a la temática de fortalecimiento de prácticas docentes , las académicas coincidieron que el Modelo colaborativo contribuiría en términos de vinculación con los nuevos paradigmas educativos, en donde el docente *debe trabajar colaborativamente, tal como sostiene la Académica de Educación Diferencial “ los escucho a ustedes y me llaman la atención que este Modelo Compresivo colaborativo comprensivo, el cual viene a sustentar el quiebre del paradigma tradicional y viene a ratificar el cambio de paradigma es decir, los académicos no podemos trabajar como islas”*

Del mismo modo, y vinculado a los elementos de conductas la Coordinadora General de Práctica sostiene “el modelo viene a enriquecer el nuevo paradigma, y se necesita que se deben abandonar las inseguridades, arrogancias e individualismos”

Por su parte, la tercera interrogante aborda la relación existente entre el Modelo comprensivo colaborativo y el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad. En ese sentido, las académicas sostuvieron *que existe una total concordancia entre ambos Modelos. Así se afirma en la siguiente cita “hay muchas metodologías activo participativa que se plantean en el Modelo Pedagógico de la Universidad y que están vinculadas al trabajo colaborativo y al Modelo que se presenta, aparece explícitamente el trabajo colaborativo, pero también el Estudio de Casos y el ABP”* Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas

A su vez, la Coordinadora de Práctica de Ciencias menciona “que el Modelo colaborativo considera plenamente los roles y el espíritu que debe tener un profesor bajo el paradigma constructivista y que está explícito en el Modelo Pedagógico Institucional”

En relación a si el Modelo Colaborativo considera el sello Multicultural y fronterizo de la Universidad, las académicas sostienen que sí, y que se evidencia, principalmente con las estrategias de vinculación con otras Universidades de países fronterizos de Perú y Bolivia, las cuales se comparten aspectos culturales similares, tal como señala la académica de Educación Parvularia “ El modelo presenta directrices de vinculación estratégicas a través de seminarios, congresos e intercambios con docentes y estudiantes de países vecinos, lo cual es necesario para el enriquecimiento de nuestras prácticas formativas”

Finalmente, en razón de las sugerencias o modificaciones al Modelo colaborativo hubo consenso en las académicas dos aspectos. El primero, en la necesidad de difundir el Modelo en la misma Universidad y en otras, no importando si tienen el sello fronterizo o multicultural, tal como lo sostiene la Académica de Educación Parvularia “ me parece importante que se pueda socializar el Modelo en las instancias formales en la Universidad, también considero que se debería dar a conocer en otras Universidades, ya que el sustento del Modelo que es constructivista y con énfasis en el trabajo colaborativo debe estar en casi todos los Modelos Pedagógicos de las Universidades... ya que nosotros en la carrera lo hemos aplicado”

Por su parte, la académica de Pedagogía en Educación Diferencial otorga gran relevancia al elemento del dialogo para poder concretar todas las estrategias que consideran el sello multicultural y fronterizo, puesto que considera nuevamente el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad (MPI) “Me llama la atención del elemento clave del diálogo, para concretar lo que dice Gladys, sobre los seminarios, y encuentros con otras universidades, aquí cobra una importancia clave el diálogo, pero un diálogo con respeto y constructivo”

A su vez, la Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas sostiene que sería muy útil para ella como docente formadora de futuros profesores, que se incluya un perfil del

profesor colaborador “este profesor que provoca aprendizajes colaborativos, que perfil debe tener, que no se trata de sus saberes, sino con sus actitudes”

De esta forma, considerando el proceso mismo de validación y con las sugerencias finales que se mencionaron. A continuación, se detalla el Modelo Colaborativo Comprensivo

## **7.3 Modelo comprensivo para la implementación del trabajo colaborativo en las universidades chilenas en el contexto de frontera**

### **7.3.1. Introducción**

Todo proyecto o propuesta educativa, pedagógica y andragógica, enmarcada en el Trabajo colaborativo, debe partir de la necesidad que tiene cada organización, de contar con un modelo orientador para, estratégicamente, resolver dos aspectos que son discutidos históricamente cuando surgen nuevos modelos psicopedagógicos, resultandos fundamentales en la educación: la enseñanza, que debe ser planificada y ejecutada por el docente; y el aprendizaje, cuyo proceso depende de aspectos intrínsecos del estudiante.

De ese modo, el Trabajo Colaborativo, toma la forma de un modelo orientador, teniendo al docente universitario como articulador entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo al estudiante coparticipe en la responsabilidad, al tiempo de guiar y propiciar la confrontación o divergencia de conocimientos, estimulando situaciones en lo que Kwok y Yang (2017), describen como una estrategia para el desarrollo de actividades de coordinación, comunicación, colaboración y negociación para alcanzar el fin de mejorar la productividad, pues con fundamento en la teoría social de Vygotsky, otorga al profesorado un rol capaz de responder de modo efectivo, a las demandas que la propia sociedad exige en términos educativos y colaborativos, encontrando en el desarrollo cognitivo del estudiante universitario, un campo fértil para la adquisición, desarrollo y consolidación de habilidades y destrezas, propias del trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo.

Ciertamente, se trata de un desafío para aquellas universidades que se encuentran enquistadas por el énfasis puesto, dentro y fuera de las aulas, en modelos tradicionales

donde los saberes, se limitan al conocimiento en oposición a la experiencia. En contraste, este desafío corresponde a aquellas instituciones de educación superior, cuya misión y visión le llevan, día a día, a trabajar para redimensionar su labor, sumando esfuerzos y recursos, que se abocan a la construcción de un sistema holístico que, desde el contexto de frontera, se concrete en la formación de futuros docentes destinados a insertarse en diversos centros educativos.

Así, el Trabajo Colaborativo (TC) aportará a las universidades públicas chilenas en contexto de frontera, orientaciones en torno a métodos, modalidades, procedimientos y recursos destinados a la optimización de los procesos destinados a la formación de los y las estudiantes de las carreras pedagógicas, favoreciendo en el futuro docente, el alcance de las competencias claves para hacer uso de esta estrategia, la cual en su retroalimentación, guía al profesor y a los alumnos para detectar desviaciones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, corregir y rediseñar con vistas a la adquisición, desarrollo y consolidación de aquellas habilidades que resultan fundamentales en la formación académica.

De tal forma, el modelo propuesto ha considerado los hallazgos obtenidos en el proceso de aproximación a la situación descrita inicialmente (Marco Contextual y Marco Teórico), considerando los aspectos claves establecidos en términos de Categorías emergentes, a saber: Formación del futuro docente y el Trabajo colaborativo, en los que se abarcarán otras categorías iniciales como la Concepción de enseñanza – aprendizaje; Perfil del alumno, haciendo énfasis en la combinación de los modelos teóricos, cuyos contenidos deben desplazarse como ejes instrumentales en los planes de formación de las carreras pedagógicas de las universidades en contexto de frontera, de modo que las asignaturas y de modo especial, las prácticas y talleres, sean impregnadas de las orientaciones axiológicas direccionadas hacia el éxito, el compromiso, la transparencia, la comunicación efectiva, el progreso y la responsabilidad de todos quienes hacen vida en la comunidad universitaria.

En cuanto a la estructura del modelo orientador para la implementación del trabajo colectivo en las universidades chilenas en el contexto de frontera, se optó por seguir la secuencia establecida en el Marco Teórico de este trabajo de investigación, el cual contempla los siguientes contenidos: elementos, configuración de grupos, rol del docente y rol del estudiante, espacio colaborativo, las estrategias de implementación y las

modalidades del trabajo colaborativo.

### **7.3.2 Propósitos de la propuesta**

#### **Propósito general**

Ofrecer a las universidades públicas chilenas en el contexto de frontera, un Modelo orientador para la implementación del trabajo colaborativo.

#### **Propósitos específicos**

- Ofrecer una guía a las universidades públicas chilenas en el contexto de frontera sobre un modelo orientador con criterios fundamentales para su institucionalización en las carreras pedagógicas.
- Copilar criterios que orienten la fusión de propuestas en la concreción de un Modelo orientador para la implementación del trabajo colaborativo, con base en elementos, configuración de grupos, rol del docente y rol del estudiante, espacio colaborativo, estrategias, uso de las tecnologías y modalidades.
- Orientar a docentes y estudiantes en la adquisición, desarrollo y consolidación de las habilidades asociadas a los roles propios de sus perfiles.
- Sistematizar los procesos de trabajo colaborativo entre docentes y docentes – estudiantes, para la optimización de la formación del futuro docente.
- Orientar a los y las docentes en la estimulación del proceso de aprendizaje del estudiante a través de la estrategia de trabajo colaborativo.

### **7.3.3. Justificación**

La propuesta contenida en el Modelo orientador para la implementación del trabajo colaborativo, se justifica al ser producto de un proceso de investigación en el cual, se partió de la descripción situacional observada en cuanto a trabajo colaborativo en las universidades públicas chilenas en el contexto de frontera, aunado a la revisión exhaustiva

de los antecedentes históricos y académicos en la materia, abordando tanto fundamentos teóricos como las experiencias obtenidas por docentes y estudiantes.

En este sentido, el modelo propuesto se orienta a ofrecer a las universidades, y consecuentemente, a sus docentes y estudiantes, orientaciones generales y específicas para obtener en el contexto de frontera, una guía que favorezca estratégicamente, la operatividad de sus acciones educativas en términos de enseñanza y de aprendizaje, con vista a la optimización de los procesos de formación del futuro profesorado destinado a insertarse en las escuelas chilenas.

## **7.4. Estructura de la propuesta**

### **7.4.1. De la Formación por competencias del futuro docente**

Los procesos educativos en la actualidad, han venido configurándose en base a sistemas holísticos, sin, dejar de sustentarse en los paradigmas constructivistas, así como en los enfoques de formación y productividad que llevaron a las universidades en la década de los años 80, a trabajar bajo dos perspectivas: el diseño de programas de formación que asumen las competencias como elemento esencial; y, desde procesos instruccionales de enseñanza y aprendizaje que toman como eje central, la habilidad de aprender a aprender y que en materia curricular adquirió atributos concretos: cursos cuyos contenidos se sustentan en tareas que se pueden medir; objetivos de rendimiento que se hacen específicos antes de la instrucción; logros basados en la demostración de la competencia, la cual es además, individualizada; tiempo de aprendizaje flexible y guiado por retroalimentación, con programa que poseen entrada/salida abierta y evaluaciones que se realizan mediante una medición referida a criterio.

Asimismo, esta formación por competencia debe poseer en sus programas flexibilidad y polivalencia, de modo que faciliten la tarea de diseñar estrategias con base en los aspectos que favorecen en palabras de Ruiz e Ignacio (2011), el aprendizaje significativo, tales como los observados en la figura 23:

**Figura 23.**

*Aspectos favorecedores del Aprendizaje Significativo.*

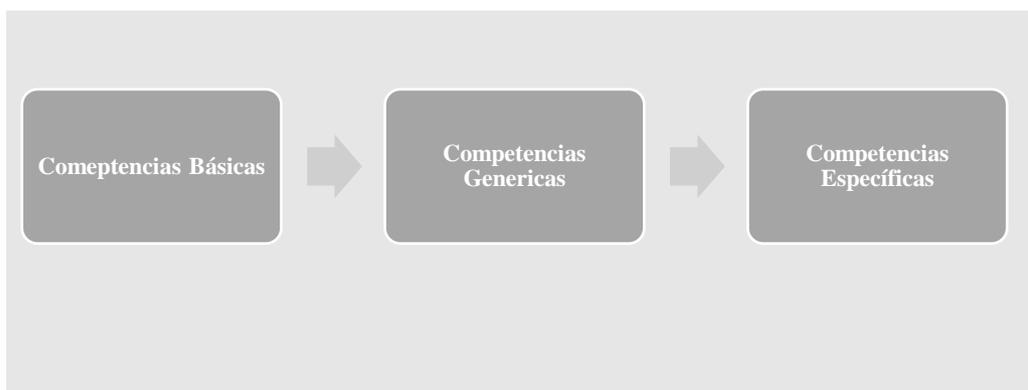


*Nota:* La figura contiene los aspectos que favorecen un aprendizaje significativo en el aula.

En este orden de ideas, atendiendo a la categoría de profesional, no puede obviarse la exigencia en la formación del futuro docente, lo contemplado en los modelos de competencias profesionales integrales, los cuales, como explican Duk et al. (2019), comprende tres niveles como se observa en la siguiente figura:

**Figura 24.**

*Competencias Profesionales.*



*Nota:* La figura contiene las competencias profesionales que deben desarrollar los futuros pedagogos.

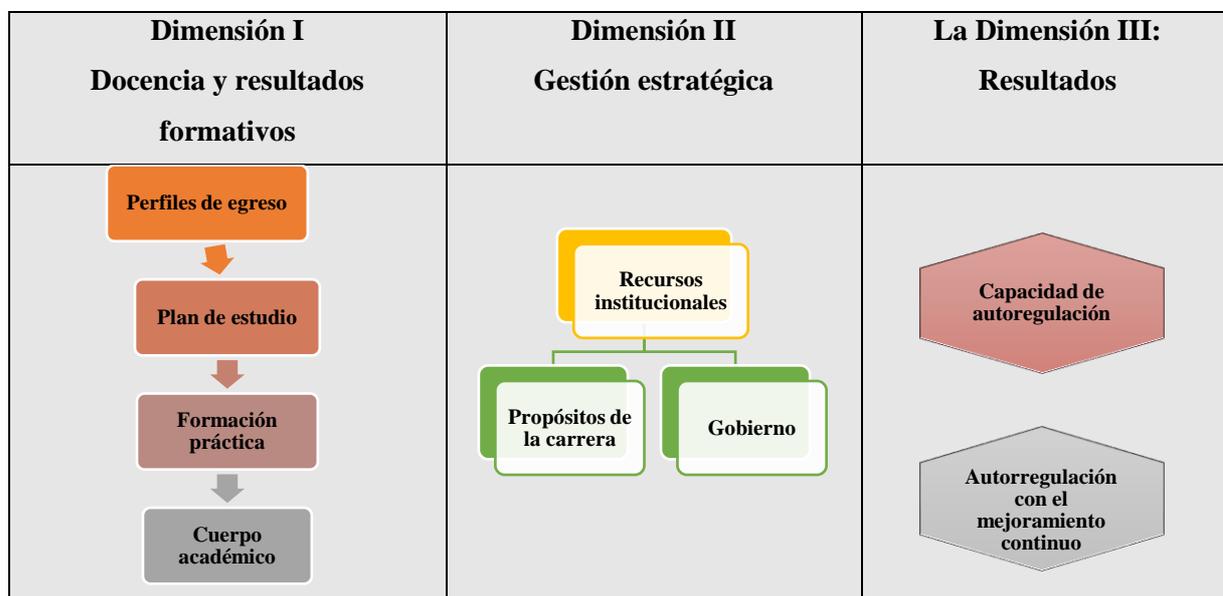
Las competencias enunciadas en la figura 24, orienta con relación a las competencias profesionales integrales, describiéndose cada una de estas, tal como sigue:

- Competencias Básicas: son aquellas capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión, y en materia de las carreras pedagógicas, se requiere el desarrollo y consolidación de habilidades inherentes a la lengua hablada (oratoria) y escrita (ortografía, e incluso caligrafía), así como a los saberes relativos a las culturas y la pluriculturalidad, a los ambientes de aprendizaje y a las condiciones específicas del contexto de frontera de las instituciones educativas chilenas.
- Competencias Genéricas: están constituidas por habilidades que son la base común de la profesión, y que en el caso de la formación de estudiantes universitarios en carreras pedagógicas han de traducirse en destrezas en la planificación de contenidos según programas de cursos o asignaturas, en el diseño de estrategias para la estimulación del aprendizaje, la selección de métodos de enseñanza y recursos didáctico, materiales y tecnológicos; en la evaluación y retroalimentación de experiencias y contenidos.
- Competencias Específicas: constituidas por las habilidades que son la base de la formación profesional y están vinculadas a las condiciones específicas del desempeño esperado, y que, en materia de profesionales de las carreras pedagógicas, se encuentran asociadas a las especialidades o modalidades: educación básica, educación diferencial, pedagogía en castellano y comunicación, entre otras

Por otra parte, es importante destacar que la formación del futuro docente en universidades públicas en el contexto de frontera, en aras de consolidar el Trabajo Colaborativo, debe ajustarse como modelo, en términos de competencias, a los criterios y estándares para los procesos de acreditación de todas las universidades chilenas, establecidos en la Ley N° 21.091, los cuales se encuentran estructurados en tres dimensiones, con nueve criterios, tal como se muestra a continuación:

**Figura 25.**

*Dimensiones y criterios de la formación docente.*



*Nota:* La figura contiene las dimensiones que se involucran en la formación docente.

Como se aprecia en la figura 25, con lectura de izquierda a derecha, se tiene en la primera columna con relación a la **Dimensión I: Docencia y resultados formativos**, se tiene que el perfil de egreso del estudiante de las carreras pedagógicas en atención al Trabajo Colaborativo en las universidades en el contexto de frontera, debe ser coherente con el proyecto educativo, así como ser útil para evaluar el nivel de logro alcanzado en la trayectoria formativa, por lo que debe diseñarse y validarse por los integrantes relevantes del proceso académico del estudiantes; para obtener en el **plan de estudios**, que este debe responder al proyecto educacional y al modelo educativo, mediante actividades curriculares formativas articuladas con la **formación práctica**, la cual debe a su vez, hacer énfasis en la interlocución permanente entre los distintos actores de las comunidades educativas, los sistemas evaluativos y la evaluación permanente a la carrera, y donde el **cuerpo académico**, tiene instancias de comunicación y reflexión colaborativa de los académicos, claramente establecidas y sistemáticas, que promueven la coordinación y coherencia formativa.

En cuanto a la **Dimensión II: Gestión estratégica**, la formación del estudiante de carreras pedagógicas, contempla los **recursos institucionales**, los cuales deben ser seleccionados

por los y las docentes para el Trabajo Colaborativo, atendiendo a dos criterios: (a) los **propósitos de la carrera, que conlleva a la selección** y establecimiento de mecanismos que favorezcan la promoción y aseguramiento del mejoramiento permanente de la cultura organizacional, lo que es posible, mediante la participación del cuerpo docente en las decisiones y acciones estratégicas de carácter institucional, siendo un aspecto sensible el referido a la gestión presupuestaria efectiva y sustentable; y (b) la vinculación con el **gobierno** en cuyas manos, está la gestión de dichos recursos.

La **Dimensión III: Resultados**, la cual contempla dos criterios fundamentales: (a) la **capacidad de autorregulación**, y (b) la **autorregulación con el mejoramiento continuo**, que en el caso de la formación del estudiante de carreras pedagógicas en universidades en el contexto de frontera, orientan las estrategias institucionales hacia el aseguramiento de la calidad educativa, desde la mirada de los resultados académicos, las tasas de retención, la evaluación estándares a nivel nacional y la inserción de los egresados en el campo laboral. Para ello, es necesario atender a las especificidades de pluriculturalidad de la población activa.

Por otra parte, en cuanto a la especificidad de la formación profesional en el contexto de frontera, han de tenerse presente los atributos o condiciones de las universidades, por cuanto su ubicación les otorga particularidades y en tal sentido, deben considerarse:

- **Estrategias:** forma de fomentar el Trabajo Colaborativo entre docentes y docentes – estudiantes de dos o más universidades fronterizas, que consiste en la realización de actividades extracurricular (seminarios, encuentros, conversatorios, reuniones), las cuales responden a políticas bien delineadas, y cuyo intercambio será beneficioso para la reflexión crítica acerca de la formación profesional que se vienen aplicando.
- **Multiculturalidad:** es un aspecto clave para lograr con éxito el Trabajo Colaborativo en universidades de frontera, por cuanto toda acción destinada a la formación del futuro docente, debe atender a una complejidad orientada a la búsqueda de un currículo que atienda las necesidades de la multiculturalidad, donde el diálogo es el elemento fundamental para fortalecer las relaciones.

**Figura 26.**

*Elementos claves en la formación docente en universidades en el contexto de frontera.*



*Nota:* La figura contiene la síntesis de los elementos claves en la formación docente bajo la condición fronteriza.

La figura 26, muestra, en síntesis, la especificidad de la formación profesional en el contexto de frontera, han de tenerse presente los atributos o condiciones de las universidades, por cuanto su ubicación les otorga particularidades y en tal sentido, deben considerarse.

## **7.4.2. Guía para el Trabajo Colaborativo**

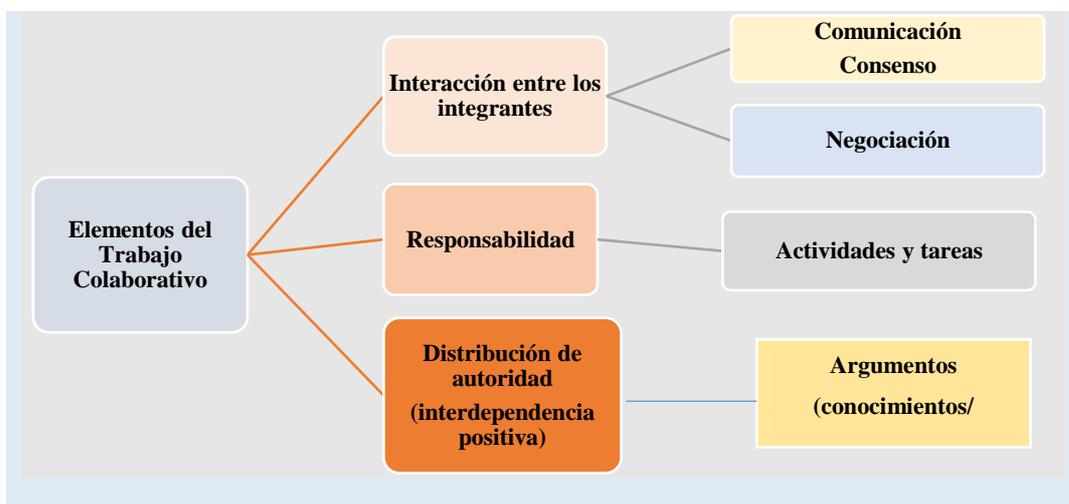
El Trabajo Colaborativo es una estrategia que favorece el aprendizaje del estudiante universitario, mediante el fomento del trabajo cooperativo, grupal, comunal, donde dos o más personas aprenden juntas, por lo que el proceso de interacción es la premisa básica para la construcción del consenso, y donde la autoridad y la responsabilidad de las acciones del grupo son comunes a todos. Por ello, resulta clave la reciprocidad, donde cada miembro del grupo, sabe diferenciar y contrastar sus puntos de vista para contribuir en la construcción de conocimiento, al explorar juntos para lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación.

### **7.4.2.1 Integración de los elementos del Trabajo colaborativo**

El Trabajo Colaborativo tiene una serie de elementos que resultan claves como se muestra en la figura 27:

**Figura 27.**

*Elementos del trabajo colaborativo.*



*Nota:* La figura contiene los elementos del trabajo colaborativo según la revisión bibliográfica.

En la figura 27, muestra que entre los elementos se encuentra:

- **Interacción entre los integrantes**, aspecto vinculado a la comunicación y a la negociación de los y las estudiantes en un proceso integral que involucra la toma de decisiones y acuerdos por consenso para lograr objetivos. Este trabajo es de forma colaborativa, pues se comparten roles y responsabilidades. Se van desarrollando liderazgos dentro del grupo, y se establece un doble objetivo: uno individual y otro grupal.
- **Responsabilidad**, fundamental para la oportuna y equitativa distribución de actividades y tareas. Es individual y a su vez grupal, donde el éxito depende de todos, sin que ningún estudiante quede rezagado sin participar o concluir su tarea. El apoyo es mutuo para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo.
- **Distribución de autoridad**, la cual no está jerarquizada, sino que se expresa en la medida en que todos los miembros tienen la posibilidad de argumentar sus opiniones, por lo que la comunicación se da en un contexto colaborativo y basado en las experiencias. Se trata de una interdependencia positiva, porque cada

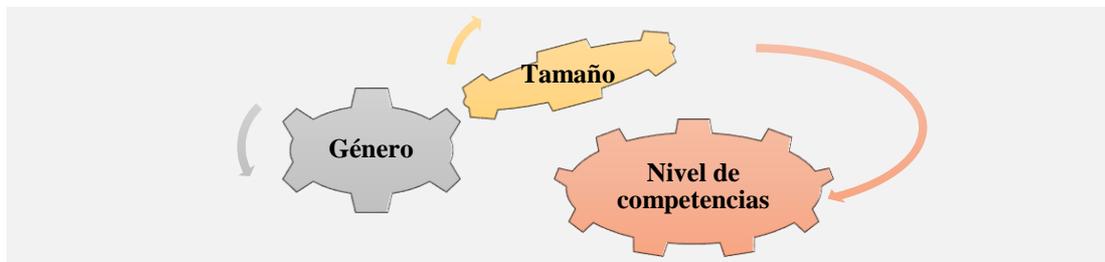
estudiante tiene un rol en el éxito del logro de objetivos. Su trabajo es esencial tanto a nivel individual y grupal. De este modo, el aprendizaje como el éxito dependerá de la interconexión de sus miembros.

#### 7.4.2.2 Configurando los grupos de trabajo

El trabajo y las dinámicas grupales han sido considerados como exitosos desde hace décadas como modo de estimular los aprendizajes. Sin embargo, en el Trabajo Colaborativo, adquiere una dimensión particular, y en ese sentido, la conformación configuración de los grupos de trabajos resulta fundamental, al tratarse de la base de este tipo de estrategia, la cual como señala Chen y Kou (2019) requieren de un docente capacitado y en posesión de todos los recursos para su desarrollo y rendimiento. Así, para la configuración de los grupos de trabajo colaborativo, el docente deberá considerar los siguientes criterios:

**Figura 28.**

*Criterios para la configuración de grupos de trabajo colaborativo.*



*Nota:* La figura contiene los criterios que se deben considerar para configurar los grupos.

- **Tamaño:** 5 o 6 estudiantes aproximadamente, debido a que se ha demostrado científicamente que grupos con 5 o menos estudiantes, incrementa el nivel y calidad de los aprendizajes, mientras que, con más de 6 miembros, disminuye, sobre todo en universidades en contexto de frontera debido a las potenciales dificultades que pueden presentarse en grupos donde existen alumnos de otras culturas e idiomas.

- **Género:** si bien, el género va perdiendo terreno como valor predominante socialmente, la selección de los miembros de los grupos de trabajo por parte del docente, deberá hacerse cuidadosamente, debido a que es usual, que, en grupos mixtos, los y las estudiantes de sexo masculino tienden a desestimar las competencias de las estudiantes de sexo femenino, afectando de manera importante al aprendizaje colaborativo.
- **Nivel de competencias:** lo idóneo, es que todos los miembros del grupo de trabajo, tengan un mismo nivel de conocimiento, simetría en cuanto a las competencias, así como un objetivo común, las funciones de aprendizaje similares y la homogeneidad en las interacciones de aprendizaje. Esto, permitirá al docente propiciar la colaboración equilibrada entre los integrantes, lo que necesariamente pasa por conocerlos, de modo que pueda decidir sobre su configuración.

#### **7.4.2.3. Rol del docente en el Trabajo Colaborativo**

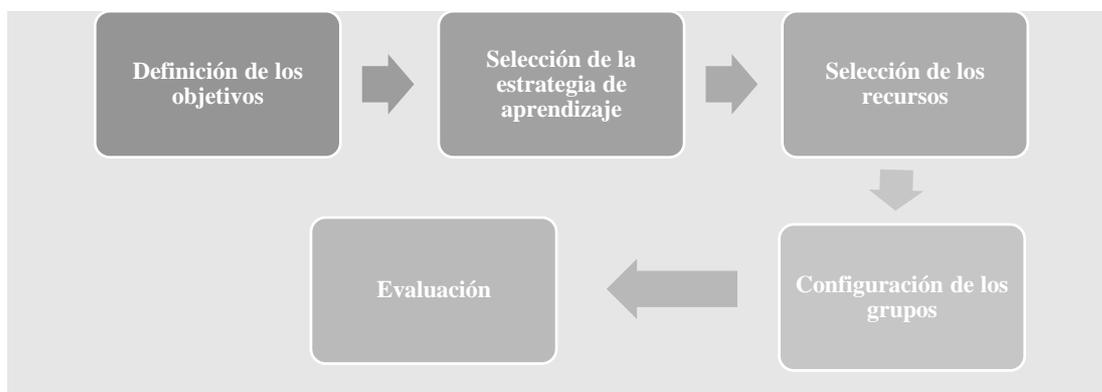
La mayor parte de la literatura acerca del Trabajo Colaborativo, apunta a establecer como parte de las dificultades que pueden presentarse en su implementación en el desconocimiento del docente en cuanto al rol, responsabilidades que debe asumir, así como en los modos de aplicación.

Ciertamente, el docente asume en el Trabajo Colaborativo un rol fundamental, al constituirse en la guía del proceso de enseñanza, en el facilitador de las experiencias de aprendizaje, por lo que debe además, observar, monitorear e interaccionar con los grupos de trabajo cuando sea apropiado, realizando sugerencias u orientaciones a sus miembros para el desarrollo de tareas, teniendo en las universidades en el contexto de frontera, que el profesor es un actor clave en los procesos de intercambio cultural de los grupos logren sus metas.

Por ello, el docente requiere de una guía que le facilite la estructuración previa de las actividades colaborativas, etapa a etapa, considerando en tal sentido, los elementos que se indican en la figura 29.

**Figura 29.**

*Estructuración del trabajo colaborativo.*



*Nota:* La figura contiene el proceso de configuración para desarrollar el trabajo colaborativo.

- **Definición de los objetivos:** el docente debe establecer previamente los objetivos que desea desarrollar con sus estudiantes en el aula, según la planificación del curso o asignatura.
- **Selección de la estrategia de aprendizaje:** el docente debe previamente tener conocimiento de las estrategias de aprendizaje y la experticia de las estrategias que involucren trabajo colaborativo, de modo que pueda hacer la selección más idónea en atención al tamaño, género y nivel de competencia que caracterizan al grupo.
- **Selección de los recursos:** el docente debe determinar previamente los recursos existentes en el aula (materiales, didácticos, tecnológicos), de modo que dialoguen con la actividad y los objetivos de aprendizaje.
- **Configuración de los grupos:** considerando todos los elementos teóricos previamente mencionados como lo son el tamaño, la heterogeneidad, las características, componente del género para la configuración más idónea para desarrollar aprendizajes, de modo que pueda asignar roles a los integrantes de cada grupo con el objetivo de cautelar que se logren los aprendizajes.
- **Evaluación:** el docente debe diseñar una modalidad evaluativa congruente con las características y principios colaborativos, bien individual como grupal. Lo importante es que exista coherencia entre lo implementado y evaluado.

A su vez, el docente que genere instancias colaborativas tanto en el aula como entre pares, debe tener cualidades y actitudes que son necesarias para llevar a cabo este tipo de experiencias colaborativas, dentro de las cuales Fombona et al. (2016) destacan:

- Escucha activa
- Empatía
- Capacidad de diálogo
- Participación activa
- Interacción social
- Objetivos comunes
- Designación de tareas de forma equitativa

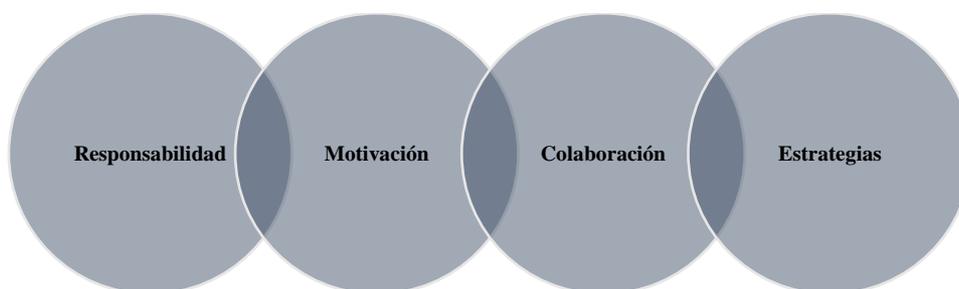
#### **7.4.2.4. Rol del estudiante**

En el Trabajo Colaborativo, corresponde al estudiante universitario, al igual que ha correspondido al docente, asumir roles o funciones que han de caracterizar su desempeño, considerando para ello, una serie de elementos destinados a asegurar su participación activa y equitativa en el grupo para lograr aprendizajes significativos.

En este orden de ideas, destacan el autor Ziakun (2020) que al ser referencia al rol del estudiante universitario, independientemente de la carrera profesional que curse, alude a un conjunto de atributos o cualidades vinculadas a una serie de competencias en términos de habilidades diversas, que se traducen de modo específico, como el pensamiento crítico, reflexivo, así como otras, asociadas a capacidades para el análisis de la información, tal como se muestra en la figura 30:

**Figura 30.**

*Aspectos claves del rol del estudiante en el trabajo colaborativo.*



*Nota:* La figura contiene aspectos claves que debe tener el estudiante al momento de llevar a cabo el trabajo colaborativo.

- **Responsabilidad:** los y las estudiantes que conforman un grupo para el Trabajo Colaborativo, deben ser responsables de sus obligaciones individuales y grupales, de modo que puedan ir definiendo sus objetivos y estándares de exigencia, además, auto regulando su propio aprendizaje.
- **Motivación:** se trata del factor clave en los procesos educativos, y consecuentemente en los aprendizajes, y en el caso concreto del Trabajo Colaborativo, se hace necesario que los y las estudiantes muestren disposición cognitiva y emotiva para interactuar con su grupo, con el docente y con otros grupos en el aula, contribuyendo a generar instancias para la participación.
- **Participación:** en el Trabajo Colaborativo, los y las estudiantes deben desarrollar el aprendizaje a través de las interacciones y de la colaboración, disminuyendo los posibles obstáculos que puedan presentarse por razones culturales en las universidades en contexto de frontera, de modo que alcancen entre todos, el consenso para el logro de los objetivos
- **Estrategias:** los y las estudiantes deben generar estrategias para resolver los problemas que puedan presentarse. Para ello, deberán bajo la guía orientadora del docente, analizar la información y buscar la mejor manera de lograr con éxito los objetivos y los problemas presentados.

### 7.4.2.5. El espacio colaborativo

El aula es el ambiente o espacio colaborativo por excelencia. Sin embargo, para que funcione con efectividad, debe configurarse como un escenario educativo idóneo para el Trabajo Colaborativo, atendiendo a una serie de elementos, tal como se muestra en la figura 31:

**Figura 31.**

*Criterios para configurar el espacio colaborativo.*



*Nota: La figura contiene los aspectos a considerar por el docente en torno al espacio colaborativo.*

- **El espacio físico:** debe ser lo suficientemente amplio, como para que no se presenten interferencias con los otros grupos, de modo, además, que tanto el docente como los y las estudiantes puedan movilizarse e interactuar con una visión amplia del salón
- **Ubicación de los y las estudiantes en el aula:** debe propiciarse la distribución de los espacios de tal manera, que los y las estudiantes puedan realizar sus tareas o actividades, ubicándose alrededor de una mesa de trabajo, mientras el docente puede monitorear e interactuar en los distintos espacios
- **Ubicación de los muebles:** deberá asegurarse que los muebles (mesas, sillas, lámparas, entre otros), así como los recursos tecnológicos y didácticos, se encuentren dispuestos para el desarrollo de las actividades y tareas, sin producir interrupciones y/o incomodidades que perjudiquen el Trabajo Colaborativo, sino que, por el contrario, resulten estimulantes para el aprendizaje.

#### 7.4.2.6. Metodologías Activo Participativa (Modelo Pedagógico Universidad de Tarapacá)

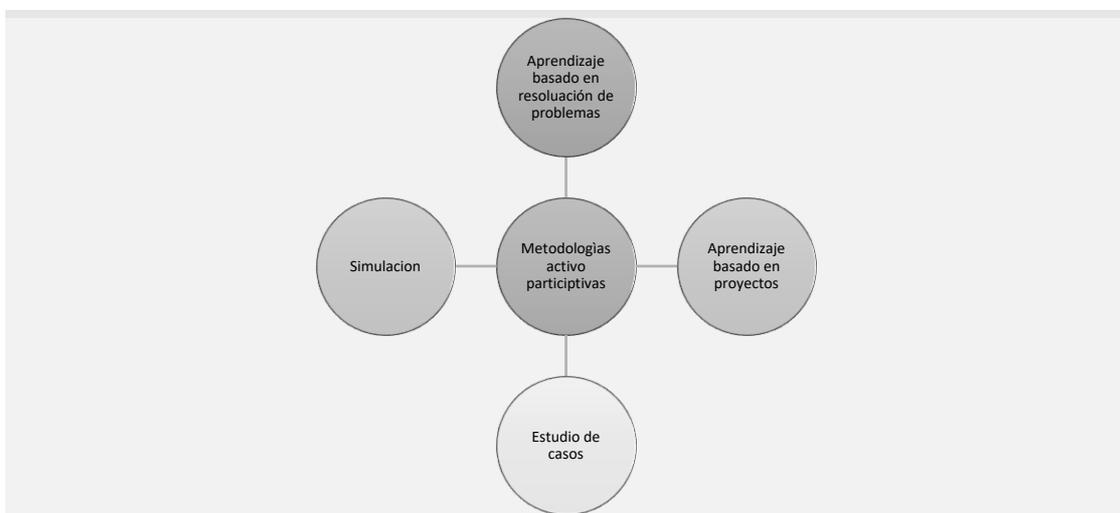
El Modelo Pedagógico Institucional (MPI) de la Universidad de Tarapacá, expresa los principios y lineamientos que orientan la práctica docente en la Universidad (Universidad de Tarapacá, 2017). Al ser un modelo bajo el sustento constructivista, y de situar al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, declaran las metodologías activo participativas que debe utilizar el docente durante la trayectoria formativa de los y las estudiantes.

Las metodologías activo participativa son: método expositivo interactivo, estudios de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo, contrato de aprendizaje, simulación, entre otras

De acuerdo a lo anterior, y considerando la revisión previa de la literatura, el modelo comprensivo considera algunas de estas metodologías que se vinculan más al desarrollo de experiencias colaborativas en el aula y que pueden ser de gran utilidad en el desarrollo de competencias durante la formación docente, las cuales se presentan a continuación en la siguiente figura.

**Figura 32.**

*Metodologías activo participativas vinculadas al trabajo colaborativo.*



*Nota:* La figura contiene las principales metodologías activo participativas vinculadas en el trabajo colaborativo y detalladas en el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad.

## **Metodología basada en la resolución de problemas**

La metodología basada en problemas constituye una metodología compleja que se ha ido posicionado en su implementación en la Educación Superior. El ABP es una metodología docente basada en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Facilita no sólo la adquisición de conocimientos de la materia, sino también ayuda al estudiante a crear una actitud favorable para el trabajo en equipo, capacitándole para trabajar con otros, acontecimiento imprescindible en la formación de profesionales enfermeros en los que la realidad laboral y docente se sostiene sobre el trabajo en equipo (Molina, 2003).

Para el desarrollo de la didáctica, se puede configurar en grupos pequeños de estudiantes, siempre guiados por el tutor, el cual deberá guiar al logro de los objetivos de aprendizaje. Los y las estudiantes participan activamente bajo contextos significativos y en escenarios colaborativos, donde el docente asume el rol de guía y mediador con los y las estudiantes. La metodología basada en problemas se enfatiza en el proceso de aprendizaje desarrollado por el estudiante, el cual se adquieren los conocimientos y habilidades en busca de un proceso investigativo el cual se da en distintas fases.

Es así como (Huber, 2008) establece una serie de pasos para su implementación:

- **Presentación del problema:** Los y las estudiantes reciben algunos indicios de un problema real.
- **Análisis del problema.** Luego, los y las estudiantes deben tratar de descubrir el problema. y analizar sus diferentes aspectos.
- **Generar una (o varias) hipótesis.** En grupos pre configurados, los y las estudiantes deben debatir sobre el origen y alcance del problema.
- **Identificar faltas de conocimiento.** Además, tienen que determinar lo que ya conocen sobre el problema e identificar qué no conocen y por tanto no pueden explicar.
- **Decisión sobre metas de aprendizaje.** Se establece metas de aprendizaje a través del consejo de los grupos

- Aprendizaje individual. Luego, se lleva a cabo un proceso individual de adquisición de los conocimientos a través de distintas fuentes.
- Intercambio de resultados. Se analizan e intercambian información sobre los resultados del problema.

De este modo, considerando que es metodología didáctica compleja, se sugiere considerar esta metodología en las asignaturas de prácticas, en donde el rol del docente debe estar dado para orientar y guiar a los y las estudiantes e intencional las distintas interacciones que se producen entre los integrantes de los grupos. Esta metodología resulta fundamental para el desarrollo formativo de los futuros profesionales, pero aún más, en el desarrollo de los futuros maestros. Es por ello, que su conocimiento y aplicación durante la trayectoria formativas en los y las estudiantes de pedagogía en las distintas asignaturas formativas y con énfasis, en los talleres de prácticas docentes resulta necesario.

## **Aprendizaje basado en Proyectos**

La metodología basada en proyectos ha sido un tema recurrente en la discusión sobre las metodologías más efectivas tanto en contextos escolares y universitarios

A su vez, la metodología basada el proyecto es un tipo de aprendizaje colaborativo, puesto que, a través del grupo, los y las estudiantes en grupos desarrollan en las distintas fases del proyecto instancia de investigación, e interacción en contextos significativos, dado que el proyecto surge del mismo contexto y de la problemática que involucra a los y las estudiantes. De esta forma, El proceso el ABP genera experiencias auténticas, referidas a la producción en forma real, utilizando las propias ideas de los y las estudiantes y completando las tareas en la práctica. Destacando las distintas fases, teniendo como base el diálogo entre los y las estudiantes y docentes que involucra el proyecto Bowen et al. (2020)

Al ser una metodología centrada en el estudiante, el rol del docente se vuelve fundamental, teniendo en cuenta que si el rol del profesor es deficiente se arriesga a la volver ineficiente el proceso de aprendizaje. Se espera que el docente sea capaz de revisar el problema, orientar a los y las estudiantes de prácticas en las distintas fases del proyecto, ver la

factibilidad de investigación y solución, capaz de prever la mayor parte del camino de la investigación, lo que requiere un estudio acabado de los objetivos de aprendizaje y los contextos auténticos en los que pretendemos que el alumno aplique sus aprendizajes.

De acuerdo a lo anterior, esta metodología activo participativa declarada en el Modelo Pedagógico Institucional se vincula a los alcances del trabajo colaborativo y su aplicación durante la formación con los y las estudiantes de pedagogías, y con énfasis, en los procesos de talleres de práctica, donde pueden llevar a cabo instancias de investigación educativas donde los y las estudiantes estén realizando sus procesos de prácticas pedagógicas.

## **Estudio de Caso**

Esta metodología, conlleva a relacionar de manera más directa con la realidad laboral del futuro docente. Se entiende por la metodología de Estudio de Casos a analizar de forma sistemática y detallada en su contexto el comportamiento de una persona, una organización, un programa, una situación particular, la información de unos documentos, entre otros., con la finalidad de comprenderlos (Sánchez, 2013).

De acuerdo a la definición y sus alcances, es importante considerar este tipo de metodología activa, dado el propósito formativo del futuro docente, el cual podría realizarse a través de grupos con los y las estudiantes. En términos de secuencia permite en primer lugar a analizar un problema pedagógico, luego llevar a cabo un método de análisis. Para luego, adquirir alternativas y finalmente se contempla el proceso de toma de decisiones.

En relación al contexto formativo, este tipo de metodologías resulta de gran utilidad, principalmente en relación a los y las estudiantes de pedagogías, por lo tanto, se sugiere su aplicación con énfasis en el trabajo colaborativo reflexivo. La forma en que se puede ocupar, es en primera instancia configurando los grupos (5 a 6 estudiantes) y luego a través de análisis de videos o de ejemplos escritos, de situaciones reales de profesores del sistema escolar enfrentado en situaciones pedagógicas, las cuales son parte de la dinámica en la cual y de las cuales, los y las estudiantes de pedagogía se verán enfrentados durante los procesos de práctica. A su vez, luego de analizar el caso (considerando como referente el

Marco Para la Buena Enseñanza) se procede a un plenario de reflexión, en donde se plasman los distintos puntos de vista de los grupos, para luego establecer una puesta en común. Por lo tanto, su aplicación en las asignaturas de formación pedagógica, su análisis y discusión que se pueda generar entre los distintos integrantes de los grupos resulta fundamental en los procesos reflexivos pedagógicos.

## **Simulación**

Desde hace décadas que en el ámbito universitario se ha ido utilizando la metodología de simulación, dado que despierta interés y sitúa al estudiante en un escenario real de aprendizaje. Sus definiciones han ido evolucionando, es así como (Navaridas, 2004) plantea como una metodología que involucra al estudiante en un escenario de reproducción real, de una situación que no tiene acceso habitualmente, pero que, sin embargo, su experimentación permite desarrollar aprendizajes significativos para su formación profesional.

De este modo, es un aprendizaje orientado a la acción, y si dicha acción en contextos colaborativos con sus pares, genera experiencias diferentes, dado que cada individuo percibe de acuerdo a sus realidades, y que, por lo tanto, los análisis son disimiles, y es ahí, donde se produce el intercambio de experiencias, lo cual enriquece la formación del estudiante.

Por lo tanto, resulta relevante que este tipo de metodología activa pueda implementarse de forma colaborativa (5 a 6 estudiantes) en los espacios formativos de los futuros docentes y más aún, en las instancias de talleres de práctica, dado que el docente de taller debe situar al estudiante en situaciones simuladas al futuro contexto escolar que se avecina.

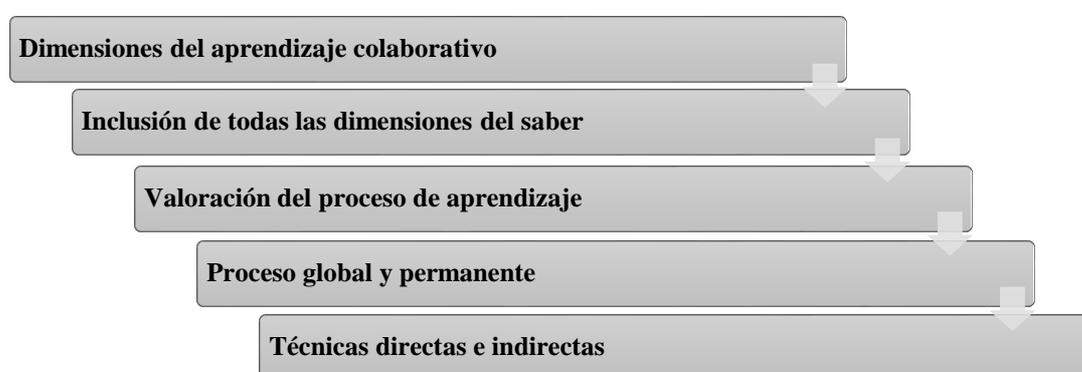
### **7.4.2.7. Métodos de evaluación en el trabajo colaborativo**

La evaluación bajo el enfoque del Trabajo Colaborativo en el contexto universitario, deberá atender a tres fuentes: (a) el grado de construcción de los contenidos o materiales elaborados por los grupos, en función de los objetivos de aprendizaje y el contexto educativo; (b) el desarrollo del propio proceso colaborativo y su desempeño por parte de

los grupos; y (c) los resultados o productos de aprendizaje, requiriendo el diseño de instrumentos de evaluación pertinentes, considerando el nivel de progresión de los aprendizajes, el contenido estudiado, entre otros aspectos que favorezcan la construcción de una visión completa y coherente del proceso global del aprendizaje grupal colaborativo en un sistema holístico que involucre los siguientes aspectos mostrados en el FIGURA 36 que se presenta a continuación:

**Figura 33.**

*Métodos de evaluación del trabajo colaborativo.*



*Nota:* La figura contiene aspectos de la evaluación colaborativa.

- **Dimensiones del aprendizaje colaborativo:** esto implica, considerar el rol del docente y del estudiante y los elementos propios del aprendizaje colaborativo.
- **Inclusión de todas las dimensiones del saber:** los aspectos cognitivos, afectivos, socioemocionales, entre otros.
- **Valoración del proceso de aprendizaje** (según el ritmo y calidad de los aprendizajes de los grupos) como de los resultados productos de ese aprendizaje.
- **Proceso global y permanente:** contextualizado, planificado, interactivo, y estratégico que permite: identificar, comprender, valorar y reorientar tanto la evolución del aprendizaje en y con el alumno-grupo, así como en atención a sus potencialidades, reflexionando sobre las experiencias de aprendizaje, compartidas en una situación didáctica de grupo colaborativo.

- **Técnicas directas e indirectas:** comprende cuestionarios y escalas, registros de observación, portafolios o carpetas de aprendizaje, diarios grupales e individuales, entrevista con los equipos.

#### 7.4.2.8. Modalidades de trabajo colaborativo entre docentes

Existen cinco modalidades de Trabajo Colaborativo según Krichesky y Murillo, tal como se muestra en la figura 34.

**Figura 34.** Modalidades del trabajo colaborativo.



*Nota.* Figura que contiene las modalidades colaborativas. Extraída de Krichesky y Murillo (2012)

- **Comunidades de aprendizaje:** esta modalidad se usa cuando el propósito es conducir a los y las estudiantes a procesos de autocrítica y reflexión de manera colaborativa, todo esto con el objetivo de generar aprendizajes significativos, ofreciéndoles un crecimiento académico y profesional a la hora de finalizar sus carreras académicas en la universidad. Para ello, el docente puede comunicar su experiencia con el contenido de una asignatura, favoreciendo el acercamiento con los grupos de trabajo para que estos identifiquen valores, normas, prácticas; es decir, el diálogo en esta metodología es una fuente principal de aprendizaje.
- **Estudio de clases:** permite a los y las docentes explorar y perfeccionar su quehacer pedagógico por medio del aprendizaje colaborativo entre colegas, ofreciendo la

oportunidad de examinar y mejorar sus prácticas educativas a través del aprendizaje colaborativo, es decir, tienen la oportunidad de comunicar sus reflexiones, prácticas, experiencias todo de manera colaborativa, pues tiene como característica un ciclo de acciones que deben realizar desde la planificación, observaciones del trabajo efectuado, retroalimentación de los errores y aciertos para luego volver a planificar, pues su objetivo es mejorar la enseñanza, desarrollar habilidades de comunicación, observación y reflexión de los mismos docentes; todo con la finalidad de llegar al objetivo en común del grupo y volver a probar las veces que sean necesarios para tener un excelente resultado final.

- **Club de video:** sirve para profundizar y explicar el procedimiento que involucra el análisis de grabaciones que se realizan en clases, analizándose los hechos y generar un debate en torno a estos. Para ello, el docente debe realizar observaciones detalladas para ofrecer posibles soluciones, o bien, para dar por aprobada la acción.
- **Investigación acción:** es útil para la práctica del trabajo colaborativo, pues tiene por objetivo resolver los problemas que se presentan frecuentemente en las prácticas. En esta modalidad, el docente investiga y debe intervenir con su opinión, consejos e ideas en torno a mejorar o resolver algún hecho, problema, y/o práctica realizada en el aula de clase, recolectando datos asociados al problema elegido, por cuanto su propósito consiste en la búsqueda de mejoras metodológicas en la enseñanza a través de la investigación, agregando la actividad científica a las diversas aulas, lo que resulta altamente valioso en universidades en el contexto de fronteras.
- **Co-enseñanza:** su propósito es mejorar las didácticas y las gestiones curriculares mediante el intercambio entre docentes de información y experiencias en las actividades de planificación, instrucción y evaluación colaborativa. Esta modalidad puede implementarse con distintos enfoques según el objetivo final que tenga el grupo de docentes. Así, puede ser observacional, de apoyo, grupos simultáneos, alternativa, complementaria, en equipo, entre otros, requiriéndose sí, de la creación de una unidad curricular que tenga diversos enfoques para ser adaptada a las necesidades que tiene cada aula de clases.

## 7.5 Síntesis del modelo colaborativo

A continuación, y con el propósito de organizar los conceptos de manera sintetizada y gráfica, se presentan dos esquemas el modelo comprensivo colaborativo:

**Figura 35.**

*Síntesis del Modelo Colaborativo Comprensivo.*



*Nota: La figura contiene la síntesis del modelo colaborativo comprensivo.*

**Figura 36.**

*Síntesis del Modelo Colaborativo. Comprensivo*



*Nota: La figura contiene la síntesis del modelo colaborativo comprensivo.*

## CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Dentro de los hallazgos que se pueden mencionar como conclusivos en esta investigación se tiene que es necesario que exista la debida revisión el **perfil del alumno** de las carreras pedagógicas, de modo de dar pertinencia a la labor de los académicos en cuanto a guiar la formación del futuro docente para que responda a las demandas de los exigentes perfiles profesionales actuales. En este sentido, se asume que el estudiante debe desarrollar la trayectoria educativa considerando los aprendizajes no solo en términos de académicos, sino también atributos de compromiso, motivación y responsabilidad que los y las estudiantes deben de manifestar en los procesos.

Por su parte Araneda et al. (2018), señalan que es de gran interés reconocer la diversidad de perfiles que posee la población estudiantil, debido a la posibilidad de generar políticas y programas que se adapten a cada una de sus necesidad manteniendo una visión holística para poder sopesar los desafíos que esto implica. Para estos autores, en la universidad lo que se observa describe el contexto y es por ello que se debe tomar en cuenta en el ámbito político la diversidad de realidades que convergen, en el reconocimiento está el éxito de cada uno de esos programas.

Del mismo modo, es relevante mencionar que el perfil del alumno es el reflejo de la calidad educativa que enmarca a la institución, por lo tanto, el énfasis en su desarrollo cognitivo, social y emocional desde lo educativo debe hacerse desde el trabajo en equipo de los y las docentes con la única meta de que los y las estudiantes sean el futuro docente ideal y de calidad.

Por parte del rol del docente, se concluye que este se reconoce como un “formador de formadores”, profundamente humanista, además de ello este debe responder a la constante revisión de perfil académico en el que se tome en cuenta el trabajo sistemático y continuo. Con relación a lo expuesto se puede añadir que los modelos educativos y pedagógicos son teóricamente, considerado los pilares fundamentales del saber hacer y saber convivir”; sin embargo, en la praxis docente presenta problemas, debido básicamente, a la persistencia de modelos educativos basados en el manejo del conocimiento y no en valores, además debe fomentar el pensamiento crítico y creativo.

En este orden de ideas, Suckel et al (2019), señala que la construcción de las concepciones sobre el rol docente varían según las experiencias o trayectorias que estos poseen en el ámbito familiar, social y escolar, que conllevan a una reflexión pedagógica en la relación de la teoría y la práctica tal como lo define Argirys y Schön. La misma cultura colaborativa conlleva al intercambio de saberes y al apoyo entre docentes formador de formadores, al experto y al inexperto, la visión es de formar y capacitar manteniendo la esencia del ser docente, la misma que educa sin distinciones. De ese docente es el que se debe buscar promover en las instituciones educativas para que el término “fronteras” no sea un estigma en la construcción constante del pensamiento.

Con relación al primer objetivo general con el que se abordó este estudio, se concluye que las estrategias para el trabajo colaborativo en la asignatura de práctica pedagógica en una Universidad pública de contexto de frontera, se aborda desde los paradigmas de las investigaciones cualitativas, atendiendo a sus propiedades y atributos, asimismo dicho contexto es una institución sólida administrativamente y posicionada académicamente, con una geo-política fronteriza al servicio de una sociedad activa pluricultural. En la misma, como estrategia se asume a la formación docente como un proceso complejo, lo que le ha llevado a redimensionar la malla curricular, actualizar los planes de estudio y reflexionar acerca del perfil del estudiante de las carreras pedagógicas, asumiendo su destino laboral en una sociedad pluricultural.

Asimismo, la formación docente debe también comprenderse desde una visión holística en donde exista dentro de los principales objetivos el desarrollo integral del ser, tomando en cuenta lo social, afectivo, emocional, cognitivo, entre otras áreas. Este sustento permite visionar dentro de una universidad con una rica diversidad cultural la posibilidad de que la interacción entre los y las docentes y estudiantes promueva la adquisición de aprendizajes sin tomar en cuenta las barreras geográficas o culturales.

Por su parte Correa (2015), señala que es necesario que tanto como supervisores, tutores escolares, los actores implicados en lo educativo adquieran el compromiso de formar, capacitar las futuras generaciones no se podrá lograr el objetivo de poseer profesionales capacitados con habilidades y destrezas para poder integrar los saberes y llevarlos a la práctica en sus contextos formativos. En el mismo orden de ideas, Palomera et al (2008),

menciona que así como es necesaria la capacitación profesional buscando desarrollar en el docente competencias básicas para propiciar la enseñanza de conocimientos y procesos específicos, también es importante que dicha formación inicial tome en cuenta las competencias emocionales.

En el mismo orden de ideas, la formación docente es un requerimiento tanto por sus actores como por sus estudiantes, considerándose la principal estrategia que se debe abordar en la universidad para fomentar el trabajo colaborativo. Al respecto, Palomera et al (2008), señala que existe una gran necesidad sobre una adecuada formación inicial del docente para que pueda tenerse como resultado una práctica pedagógica efectiva, no obstante para ello también es necesaria la integración de los actores educativos a la misión y visión de formar y capacitar docentes con calidad educativa. Asimismo, Burgueño et al (2020) manifiesta que al docente en formación inicial debe poseer una motivación constante durante su proceso formativo para alentar a la creencia de la eficacia en su labor.

Sin embargo, la formación docente también posee sus debilidades, es así como señalan Soto y Díaz (2018), entre las debilidades que también se presentan en la formación docente se tiene que la formación en el manejo de estudiantes, el contexto del aula, la práctica pedagógica e incluso la formación según el sistema educativo. Es relevante mencionar que, la formación docente ha sido vista por autores como Zevallos et al. (2022), quienes señalan que esta es un factor esencial para el sistema educativo adquiriendo competencias y habilidades de la enseñanza en pro de mejorar la calidad de los y las docentes. Ahora bien, los formadores de docentes tienen la misión de formar a otros docentes o de apoyar a los menos experimentados.

En este sentido, la existencia de **beneficios** del trabajo colaborativo parte de la comprensión de las diversas perspectivas que puedan tener los compañeros en cuanto a un fenómeno, es así como Maldonado (2007), lo hace saber al conceptualizar al trabajo colaborativo tiende a ser tomado como un modelo de aprendizaje interactivo donde la construcción social de saberes conlleva a la unificación de criterios y esfuerzos para el desarrollo de habilidades y destrezas en los y las estudiantes con el fin de lograr los objetivos comunes.

En este mismo orden de ideas, en virtud de ser una estrategia integradora, como beneficiosa para la formación de futuros docentes se considera un proceso de doble entrada horizontal, que favorece la vinculación de estudiantes – estudiantes, y de estudiantes – docentes, es decir, en “la construcción con otros”, durante el accionar pedagógico con bases pedagógicas, filosóficas y psico-biológica, para el desarrollo de roles. Destacando la optimización del tiempo, la unificación de criterios y el enriquecimiento personal y profesional desde la óptica del contacto multicultural con pares de otros países y de culturas originarias.

Sin embargo, existen **dificultades** y que son asumidas de manera transversal, puesto que existe una falta de política institucional para propiciar una cultura organizacional colaborativa. Destacando la falta de tiempos y espacios, predominando los escenarios administrativos, por sobre los pedagógicos, y con una problemática en los funcionarios docentes a honorarios, los cuales no cuentan con tiempo destinado a labores de reflexión y de colaboración, dejando sólo a las voluntades personales. A su vez, el desconocimiento propio de las modalidades de estrategias metodológicas colaborativa conlleva a la dificultad de su implementación.

Tanto los beneficios y dificultades son necesarios en una institución, pues los beneficios permiten lograr u obtener con mejor eficacia los objetivos que se propone una organización, en este caso los y las docentes. Mientras que las dificultades acentúan la necesidad constante de reconocer los problemas existentes, la resolución de conflictos y el manejo de los mismos. En este sentido, en toda organización para poder abordar ambos aspectos se hace perentorio el uso de estrategias metodológicas que generen nuevos resultados, saberes y experiencias.

Al respecto, Cabero, Del Prete y Arancibia (2019), manifiestan que el trabajo colaborativo es también vista como una estrategia que busca fomentar la interdependencia entre los y las estudiantes, así como también la responsabilidad individual de cada uno de ellos en el proceso de aprendizaje y la resolución de problemas.

A pesar de lo anterior, hay instancias esporádicas de **prácticas colaborativas** que se encuentran desarrolladas en intercambios y seminarios entre docentes y estudiantes de

Universidades vecinas ( Perú y Bolivia) principalmente en las carreras de educación pre escolar e inicial (Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia), las cuales son estimadas por el ganancia de los aprendizajes en relación a la diversidad de experiencias profesionales y personales, sin embargo, revelan voluntades personales, más que una política institucional.

Tal como lo expresan los y las estudiantes, los grupos idóneos para propiciar un trabajo colaborativo son conformados de 4 a 6 personas. Con relación a ello, Saweda et al. (2019), Chen y Kou (2019), sostienen que el trabajo en grupos pequeños posee su ventaja en la obtención de resultados y en la adquisición de nuevos saberes. Sin embargo, sostienen que el aprendizaje puede aumentar si el grupo se amplía. Otro aspecto importante a resaltar, es el hecho de que en el trabajo colaborativo busca disminuir también la brecha entre géneros que implica un factor negativo en el trabajo colaborativo.

Desde el segundo objetivo general centrado en analizar las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes que imparten la asignatura de práctica pedagógica en la universidad con la característica de poseer un contexto de frontera se tiene el abordaje a las comunidades de aprendizaje en la que se busca promover en los y las estudiantes el pensamiento crítico reflexivo de manera colaborativa, para ello se parte de un contenido y de unas pautas por parte de los y las docentes. Asimismo, se considera estudio de clases, donde la indagación exhaustiva y la relación de lo que se explica con la teoría permiten obtener una mejor comprensión del estudio y compartir dichas concepciones con los demás.

Seguidamente, el hacer uso de clubs de video surgió por parte de los y las docentes como una estrategia que permite la generación de conocimientos nuevos y de poder compartir mediante debates lo que se comprende sobre una temática en específico. Desde luego, la investigación acción como el método que permite llevar a la práctica y aplicar los conocimientos es una de las estrategias que más aprendizaje deja en los y las estudiantes según la percepción de los y las docentes haciendo uso de la metodología y sus aportes desde las ciencias. Por último se considera la co-enseñanza en la que la teoría y la práctica se relacionan desde diversas perspectivas permitiendo generar debates y sostener que cada quien posee una realidad que también parte de sus creencias.

Para Martín y Piriz (2017), el hacer uso de estrategias metodológicas conllevan a una innovación docente constante, es así como se presenta en el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad (MPI), el uso de ABP propiciando la construcción de conocimiento mediante la identificación de un problema, poniendo de manifiesto habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En este sentido, se considera como un paso fundamental tanto en la formación como en la práctica del docente.

En relación a la configuración de los grupos, existe un conocimiento sobre la importancia del tamaño y que es concordante con los criterios de la literatura. Al respecto, existen trabajos grupales de forma constante en la asignatura de práctica y su configuración se basa en criterios de formación aleatorias y por afinidad, destacando la existencia de grupos pequeños, lo cual propicia el surgimiento del aprendizaje a través de las interacciones sociales y comunicativas. Al respecto, Hernández y Martín (2017), señalan que el trabajo colaborativo puede comprenderse como una metodología que permite la generación de un intercambio de ideas con los demás propiciando así la formación integral en la formación docente.

Con relación al tamaño de los grupos apropiado para que se pueda desarrollar un aprendizaje significativo se debe tomar en cuenta el uso de diversas metodologías y estrategias. Al respecto, Sobrados (2016) señala que para el docente el trabajar con grupos pequeños de estudiantes permite la posibilidad de implementar diversos métodos y metodologías que busquen complementar el desarrollo de competencias, además mejora el interés y motivación en el estudiante.

Mientras que para Yu et al. (2019), otra visión sobre los elementos para configurar grupos de docentes dentro de la práctica del trabajo colaborativo tienen relación con la cultura, pues estos autores señalan siete elementos claves entre los que se destaca el entorno de la colaboración organizacional, el compromiso, liderazgo, beneficio mutuo, cumplimiento de metas en común, la responsabilidad, respeto, confianza, comprensión, comunicación e interacción.

Ahora bien, un tercer objetivo general planteado fue la definición de las condiciones del contexto de frontera que han incidido en esa formación docente y en la implementación del trabajo colaborativo, al respecto se puede señalar que dentro de estas prácticas de Trabajo colaborativo, se ha podido encontrar discrepancias sobre el modo en cómo estas se concibe siendo reconocidas como un paradigma y entre otros como metodologías para el aprendizaje entre pares, mientras que para otros esta práctica se concibe como una estrategias instruccional compatible con el cerebro. Ahora bien, Molina y López (2019), manifiestan que uno de los aspectos esenciales del trabajo colaborativo entre los y las docentes es el de mantener una visión de cultural laboral en la que se compartan fines y se tengan en común metas y objetivos, si bien es cierto, dentro de una institución educativa existen fines colectivos que solo se lograrían si existe un trabajo colaborativo entre docentes. Adicionalmente, el trabajo colaborativo permite el aprendizaje de actitudes, hábitos y la comprensión y asimilación de nuevos saberes.

En relación a las condiciones del sello de frontera, se asume por la Universidad de Tarapacá que ostenta una situación distinta al resto de las universidades, dada su circunstancia geográfica limítrofe y culturalmente, lo cual conlleva a tener una Visión con un sello regionalista y multicultural. Por su parte, Mateos et al. (2019), añade que la movilidad humana da lugar a nuevos contextos y con ello a una diversidad cultural que para la sociedad implica la perpetuación de las comunidades como una de las características principales de la multiculturalidad. De esta manera, se puede considerar el hecho de considerar al contexto de frontera como una las causas para dar origen a la multiculturalidad. Adicionalmente, esta diversidad cultural se puede apreciar en las estrategias que requieren del trabajo colaborativo, o lo referente a la interacción entre estudiantes con diversas identidades culturales.

Al respecto, se evidencia que existe conciencia que dicho sello fortalece el trabajo colaborativo no solo entre estudiantes, sino también entre los y las docentes, producto de la diversidad existente. Sin embargo, dicha visión no se plasma en su totalidad en las aulas. Puesto que hay escasas de experiencias que involucren el trabajo colaborativo, solo iniciativas esporádicas de intercambios y seminarios entre algunas carreras con Universidades fronterizas.

Para Bustos y Gairín (2017), es evidente que, en los contextos de frontera se presente lo relacionado a diversificación cultural debido a la historia, la identidad y los patrones culturales, sin embargo, es un aspecto que beneficia a la educación debido a que esto permite la transculturización y el reconocimiento de los diversos modos de vida.

Asimismo, los autores antes mencionados establecen dos tipos de estrategias que pueden ser aplicadas en este tipo de contexto como lo son las estrategias de aula y las institucionales, pues dentro de lo que se refiere al aula se encuentran las estrategias de apoyo siendo el primer aspecto a la motivación; las estrategias cognitivas tomando como base esencial la construcción de nuevos conocimientos o saberes; y las estrategias meta cognitivas que conllevan al estudiante a reflexionar sobre el porqué debe desarrollar actividades. En este mismo orden de ideas, las estrategias que se desprenden en el área institucional son aquellas referentes al apoyo social, centrado en las dimensiones social, instrumental e informacional.

Con relación a la perspectiva de estos autores, el modo en cómo debe llevarse a cabo la disminución del sello de frontera es mediante la implementación de metodologías colaborativas. Para ello, la institución debe propiciar y asegurar una política que contemple perfeccionamientos, sensibilización, generación y aseguramiento de los espacios y tiempos necesarios, para poder llevar a cabo este tipo de instancias para alcanzar el sello de la Visión de la Institución. De este modo, la Universidad, que es parte de un mundo globalizado, debe conciliar los procesos formativos docentes con su compromiso con la calidad educativa a través de su sello bifronterizo, regional y estatal. La formación docente en el contexto de frontera es primordial para poder comprender la multiculturalidad y el respeto a la identidad social y cultural.

Finalmente, el cuarto objetivo general que se ha planteado en esta investigación es la generación y aplicación de un modelo pedagógico que tiene como fin fomentar y mejorar el trabajo colaborativo, para ello se debe partir de que dicho modelo posee dentro de sus concepciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje del cual se desprende un modelo conceptual de enseñanza – aprendizaje, que responde a la formación por competencia, destacando el uso de metodologías activas, dentro de las cuales se destaca el trabajo colaborativo. A su vez, se considera como centro del aprendizaje al estudiante. Si bien es

cierto, las competencias transversales según UTA (2019), se reflejan en el modelo educativo de la Universidad de Tarapacá en Chile se diferencian en el ámbito en el que son dirigidas entre las que se mencionan las competencias comunicativas haciendo uso del buen manejo de la lengua castellana y las habilidades sociales. Seguidamente, se tiene el ámbito relacionado con la orientación a la excelencia y mejoramiento continuo en el que se desarrollan las competencias de gestión del conocimiento y de la información basadas en TICS, así como también la autogestión e innovación. Mientras que por el ámbito referente al compromiso con la sociedad se hacen presente las competencias centradas en la orientación a la calidad y compromiso social.

Este modelo busca fomentar y/o mejorar el trabajo colaborativo entre docentes-docentes, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes como guía orientadora y estratégica para las asignaturas de prácticas pedagógicas con el fin de propiciar el logro de nuevos conocimientos, el pensamiento crítico, la libertad de expresión, el respeto, el reconocimiento a la multiculturalidad y la disminución de las barreras sociales o culturales. Es, por lo tanto, un modelo que propone al trabajo colaborativo desde lo holístico, como un proceso que se encuentra en constante desarrollo y por ende en constante aprendizaje.

## CAPÍTULO 9: LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las limitaciones del estudio se centra en los inconvenientes que pudieron generarse en el proceso investigativo, no obstante, en dicha investigación los objetivos propuestos fueron logrados obteniendo información fidedigna, de autores reconocidos y con la participación de actores sociales que permitieron el abordaje del fenómeno de estudio de manera exhaustiva. En este sentido, existen limitaciones de orden metodológico y del investigador. Por lo tanto, las limitaciones que han surgido durante el proceso han sido las siguientes:

En relación a las limitaciones relacionadas al investigador

- En primer lugar, el estudio se ha realizado de manera individual, lo cual implica limitaciones en relación a abordar el proceso investigativo considerando la observación, el procedimiento de análisis de datos, la interpretación y análisis del fenómeno investigado. Lo anterior, se enriquece aún más, cuando existe un colectivo de investigadores que aporta distintas miradas al proceso investigativo. Sin embargo, a partir de los aportes de la Directora de tesis, de los doctores en las diferentes instancias de retroalimentación en los seguimientos llevados a cabo por la Universidad y los aportes de doctores de distintas latitudes pudieron mitigar esta limitante y enriquecer la investigación doctoral.
- En segundo lugar, otra limitante fue la doble condición del investigador, ya que es docente de la Facultad de Educación y Humanidades e imparte la asignatura de Taller de Práctica. Sin lugar a dudas, uno de los principales puntos fundamentales de esta tesis, es a la vez una dificultad añadida, en cuanto a que se ha de multiplicar el trabajo y, lo que es más complicado, cambiar la perspectiva para no contaminar el proceso. A su vez, considerando que tanto docentes que son colegas del investigador y algunos estudiantes que son parte de las asignaturas que dicta el mismo, como señala Boud et al. (2021), puede darse el caso de que hayan modificado sus conductas, existiendo un sesgo que haya podido condicionar los resultados del estudio. Sin embargo, se han considerado acciones de rigurosidad metodológica investigativa, como la validación de expertos, el análisis de los resultados y las interpretaciones que han sido contextualizadas a los casos analizados. No obstante, esta misma doble condición es también una ventaja,

puesto que como se mencionó anteriormente, el investigador está estrechamente vinculado al fenómeno estudiado, posee un profundo conocimiento de los procesos de gestión pedagógica y organizacional asociados a la línea de formación docente inicial, y posee una estancia prolongada y permanente en la casa de estudios, lo cual enriquece el proceso investigativo y es un valor agregado al momento de ahondar la problemática de la investigación.

- En tercer lugar, otra limitante está referida al acceso al investigador, puesto que dos informantes claves (autoridades) se negaron a participar en el estudio. Lo cual hubiese sido beneficioso a la investigación, principalmente por la experiencia y la relación con la problemática investigada.

#### Limitaciones referidas a la metodología

- En cuarto lugar, la limitante, ya vinculada al desarrollo mismo de la tesis, se refiere a la extensión del estudio y tiempo el cual se puede considerar como una limitante, en el sentido se dispone de la aplicación de diversas técnicas de recolección de información como lo son las entrevistas y los grupos focales, valoraciones, anotaciones y discusiones, que han requerido de análisis minucioso, clasificación y toma de decisiones respecto a su utilización. Sin embargo, esta misma limitación, como explica Quiles et al. (2018), es a su vez un beneficio que aporta la gran cantidad de datos y de este modo, se amplía e enriquece el estudio con una mirada mucho más holística.
- En quinto lugar, otra limitante que se encontró en la investigación fue precisamente en el proceso de aplicación de técnicas cualitativas, las cuales se basaron en entrevista semi estructuradas y focus groups en formato virtual. Al trasladar el escenario de recogida datos en el contexto virtual producto de la pandemia Covid 19, la cual contempla el distanciamiento social como medida principal. Esto conllevó a realizar a través la aplicación de los instrumentos de investigación mediante video llamada, lo cual genera como indica Peccoud (2021) en ocasiones poca fluidez y cercanía que se debe desarrollar para aplicar las técnicas de investigación así como la toma de datos mediante de la observación participante durante el proceso, lo cual trajo como consecuencias relatos y discusiones limitadas.

## **CAPÍTULO 10: PROPUESTAS PARA FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Realizado en la presente tesis resulta válido para analizar y mejorar el tema del que es objeto: El trabajo colaborativo como estrategia en el aula y entre docentes en una Universidad Pública chilena, bajo el diseño de Estudio de Caso y con énfasis en la formación docente.

Lo cual se podría ampliar los alcances de la investigación, aumentando la muestra, realizando las modificaciones pertinentes, a un estudio comparativo entre Universidades que tengan elementos similares, como el contexto de frontera y multiculturalidad, ya sea Universidades Fronterizas del Perú o de Bolivia países fronterizos de Chile. Como también Universidades Chilenas con un alto componente multicultural que estén impartiendo las carreras de pedagogías.

Resultaría interesante poder abordar otras asignaturas formativas en el ámbito de la licenciatura para poder ampliar el estudio. De este modo, la muestra sería mucho más consistente, la participación de docentes y estudiantes sería mayor, y con ello, los relatos y los hallazgos proporcionarían mayores elementos en relación al trabajo colaborativo y la formación docente.

Además, la posibilidad de combinar el estudio hacia lo cuantitativo, es decir, un estudio mixto, pudiese ser interesante otorgar una perspectiva diferente con datos obtenidos a través de encuestas y así darle profundidad al análisis.

Existe una profunda convicción que son amplias las posibilidades de profundizar en este sentido, y que esta investigación ha abierto las puertas a nuevos horizontes, para quienes deseen profundizar en las temáticas anteriormente descritas (trabajo colaborativo), y que puedan aportar con mayor evidencia para establecer una mejora continua en la formación docente.

## CAPÍTULO 11: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, E., & González, M. (2020). El aula invertida un desafío para la enseñanza universitaria . *Virtualidad, Educación y Ciencia* , 11 (20), 75-91.
- Avello Martínez, Raidell, Rodríguez Monteagudo, Mabel A., Rodríguez Monteagudo, Pavel, Sosa López, Dailyn, Companioni Turiño, Bárbara, & Rodríguez Cubela, Rodrigo Leandro. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio?. *MediSur*, 17(1), 10-12. Recuperado en 29 de julio de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2019000100010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2019000100010&lng=es&tlng=es).
- Acosta, R., Hernández, A., & Martín, A. (2021). Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de Metodologías de Aprendizaje Colaborativo mediada por las TIC: Dos estudios de casos . *Estudios Pedagógicos* , 47 (2), 79-97.
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación* (47), 73-88.
- Aguilar, M., Inicarte, A., & Parra, Y. (2011). Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Cooperativo como Estrategia Didáctica Integrada para la Enseñanza de la Química. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* , 6 (11), 199-219.
- Améstica Rivas, L., Gaete Feres, H., & Llinas-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 22(3), 384-397.
- Alcedo, Y., Martínez, D., & Bernardo, L. (2021). Comunidades de aprendizaje, trabajo colaborativo y pensamiento complejo: retos para la transformación de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Gestión y desarrollo libre* , 6 (1), 1-24.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente una cuestión política y pedagógica . *Práxis Educativa* , 13 (2), 278-293.
- Alzás, T., & Casa, L. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social . *Revista Pesquisa Qualitativa* , 5 (8), 395-418.
- Álvarez, J., & Gómez, C. (2011). El Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias, el trabajo colaborativo, la calidad... Algunas pinceladas. *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación*

*Superior* , 1, 17-33.

- Améstica, L., Gaete, H., & Linas, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería* , 22 (3), 384-397.
- Araneda, C., Gairín, J., & Pedraja, L. (2018). La Autonomía en la Educación Superior: Reflexiones desde los Actores en el Contexto del Financiamiento por Desempeño en Chile. *Formación universitaria* , 11 (4), 65-74.
- Araneda, C; Gairín, J; Pedraja, L; & Rodríguez, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: Aproximaciones desde Chile. *Interciencia*. 43 (12), 864-870.
- Araos, M., & Alvarez, C. (2017). *Fortaleciendo el trabajo colaborativo con las redes de apoyo de los establecimientos educativos*. Chile : Universidad Alberto Hurtado .
- Araujo, J. (2017). Propuesta de utilización de wikis para el desarrollo de la expresión escrita mediante el trabajo colaborativo. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica* (18), 80-105.
- Arellano, M., & Donoso, G. (2020). Formación Técnico Profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* , 337-359.
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos* , 34 (1), 27-44.
- Artiles, J., Guerra, M., & Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación* , 18 (36), 269-281.
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente1. *Educação Unisinos* , 22 (1), 1-14.
- Astete, C. (2019). La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía . *Revista UNCP - Horizonte de la Ciencia* , 2 (16).
- Avello Martínez, R., Rodríguez Monteagudo, M. A., Rodríguez Monteagudo, P., Sosa López, D., Companioni Turiño, B., & Rodríguez Cubela, R. L. (2019). ¿ Por qué enunciar las limitaciones del estudio?. *MediSur*, 17(1), 10-12.
- Ayodele, M., & Olalekan, H. (2017). Effects of Collaborative Learning Styles on

- Performance of Students in a Ubiquitous Collaborative Mobile Learning Environment. *Contemporary Educational Technology* , 8 (3), 268-279.
- Bahena, F., & Morales, G. (2019). La Gestión de los observatorios en la internacionalización de la Educación Superior en América Latina. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones Y Negocios)* , 6 (2), 90-96.
- Bailey, J., Rodríguez, M., Flores, M., & González, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. *Sophia* , 13 (2), 30-39.
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2019). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. España : Editorial UOC.
- Balley, W., & Peralta, M. (2021). El papel del docente frente a las nuevas formas de aprendizaje: ubicuo, flexible y abierto. *Centros: Revista Científica Universitaria* , 10 (1), 82-94.
- Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ed. Morata.
- Barreto, J. (2020). *Estudio de los mecanismos que inciden en la autorregulación durante el proceso de aprendizaje colaborativo en entornos personales de aprendizaje*. España : Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Barrientos, F., Navas, M., Rivera, M., & Croquevielle, J. (2019). *Situación actual y proyecciones futuras de las universidades estatales ubicadas en zonas extremas*. Chile : Centro de Estudios Mineduc.
- Barrientos, N., & Araya, L. (2018). Educación Superior en Chile: una visión sistémica . *Aletheia* , 10 (2), 80-109.
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente . *Prospectiva Universitaria* , 8 (15), 175-191.
- Batista, A. (2018). Enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas y cooperativamente. *Ponencia presentada en las IV Jornadas de Formación Docente. Formación docente al debate: (de)construcción de sentidos*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina (págs. 1-11). Argentina : Universidad Nacional de Quilmes .
- Bedregal, Paula, Besoain, Carolina, Reinoso, Alejandro, & Zubarew, Tamara. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile*, 145(3), 373-379. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034->

- Bedregal, P., Besoani, C., Reinoso, A., & Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile* , 45 (3), 373-379.
- Belén Godino, C. M., Luján Montiveros, M., & Montiel, M. C. (2015). Investigación y formación docente en la educación superior. Tensiones y desafíos. *ESPIRAL: Revista de Docencia e Investigación*, 5(1).
- Bernal, G. (2018). Análisis documental de las metodologías de enseñanza. *Revista Electrónica de desafíos educativos* , 2 (4), 38-53.
- Bernasconi, A., & Rodríguez, E. (2018). Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (86), 20-48.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., & Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 11 (4), 5-24.
- Biasutti, M. (2017). A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning. *Computers & Education* , 111, 158-171.
- Bishnoi, N. (2017). Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages. *Indian Journal of Health and Wellbeing* , 8 (8), 850-858.
- Bizama, M., Sagredo, E., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa . *Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa* , 1 (78), 343-360.
- Blanchard, M., & Muzás, E. (2018). *Equipos docentes innovadores: Formar y formarse colaborativamente*. España : Narcea Ediciones.
- Borgobello, A., & Monjelat, N. (2019). Vygotsky en la sociedad digital . *Revista Perspectivas Metodológicas* , 19, 1-24.
- Borjas, E., & Herrera, L. (2018). El trabajo grupal como estrategia de desarrollo cognitivo, desde lo cooperativo hacia lo colaborativo . *SATHIRI: Sembrador* , 13 (1), 22-39.
- Boud, D., Costley, C., Marshall, S., & Sutton, B. (2021). Impacts of a professional practice doctorate: a collaborative enquiry. *Higher Education Research & Development* , 40 (3).
- Bowen, C., Rodríguez, C., Rodríguez, M., & Pérez, J. (2020). Evaluación de las

- capacidades de aprendizaje colaborativo adquiridas mediante el proyecto integrador de saberes. *Formación universitaria* , 13 (6), 239-246.
- Brown, M., McNamara, G., & O'Hara, J. (2017). Inspectors and the Process of Self-Evaluation in Ireland. *School Inspectors* , 71-96.
- Brubacher, S., & Rudy, W. (2017). *Higher education in transition: A history of American colleges and universities*. USA: Routledge.
- Brunet, I., & Bocker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España . *Revista Internacional De Organizaciones* , 18, 89-108.
- Bulankina, N., Umbrashko, K., Nan, L., & Yumen, S. (2019). Axiological component of professional readiness of a modern teacher to work in the aspect of the cross-border region. *SHS Web of Conferences* , 70, 1-7.
- Burgueño, R., Sicilia, A., Alcaraz, M., Lirola, M., y Medina, J. (2020). Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. *Educación XXI*. 23 (1), 103-124
- Bustos, R., & Garín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*. 46, 193-220.
- Cabera, J., Del Prete, A., & Arancibia, M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 22 (2), 34-53.
- Cabezas, V., Medina, L., Muller, M., & Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Centro de Políticas Públicas UC* , 1-30.
- Capetillo, R., & Gairín, J. (2020). Metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación utilizadas por el profesorado en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* , 7 (3), 1-34.
- Carranza, M. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* , 8 (15), 1-25.
- Castellaro, M. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital* , 1-14.
- Castro, R., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-*

*enseñanza*. Chile : RIL Editores.

- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia* , 9 (17), 159-168.
- Chacón, M., Alcedo, A., & Chacón, C. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa* , 17 (54).
- Chan, K., Yeh, Y., & Hsu, Y. (2019). A framework for examining teachers' practical knowledge for STEM teaching. *Asia-Pacific STEM Teaching Practices* , 39-50.
- Chen, C. & Kou, C. (2019) An optimized group formation scheme to promote collaborative problem-based learning. *Computers & Education* 133. Pp. 94–115
- Chernenko, O. (2020). Modern pedagogical technologies in higher education. *Pedagogy and Education Management Review* , 2, 52-59.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *EDUCAR*, 51 (2), 259-275.
- Corti, A., Belén, C., Montiel, M., & Luján, M. (2017). La educación superior y el debate por la inclusión educativa. Análisis de propuestas institucionales. *Alcances y desafíos. Socio Debate. Revista de Ciencias Sociales* , 3 (6), 120-145.
- Cotán, A., Martínez, V., García, I., & Gil, M. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). . *Revista d'Innovació Docent Universitària* (12), 82-94.
- Craig, C., Curtis, G., Kelley, M., & Martindell, T. (2020). *Knowledge Communities in Teacher Education: Sustaining Collaborative Work*. USA: Springer Nature.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage
- Creswell, J., y Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice* , 39 (3), 124-130
- Cucen. (2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios*. Argentina : Comisión Mixta ANFHE-CUCEN. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades.
- Cuello, M. (2019). La reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales 1967-1973. *Revista Enfoques Educativos* , 15 (1), 106-125.
- Curiche Aguilera, D. M. (2015). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado

por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el internado nacional Barros Arana.

- Cusi, A., Swidan, O., & Faggiano, E. (2020). The collaborative work on scenario design as a tool to foster teachers' professional development . *Danish University Colleges* , 605-612.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. España: Universidad de Burgos .
- Derya, A. (2018). Use of technology in constructivist approach. *Educational Research and Reviews* , 13 (21), 704-711.
- Díaz, C. (2017). Educación superior en Chile como proceso de modernización. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* , 4 (2), 64-86.
- Doménech, F. (2018). The educational situation quality model: recent advances. *Frontiers in Psychology* , 9 (328), 1-20.
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* , 13 (2), 91-102.
- Duran, D., & Miquel, E. (2019). Preparing teachers for collaborative classrooms. *Oxford Research Encyclopedia of Education* .
- Dumford, A., & Miller, A. (2018). Online Learning in Higher Education: Exploring Advantages and Disadvantages for Engagement. *Journal of Computing in Higher Education* , 30 (3), 452-465.
- Errázuriz, J. (2017). Intervención y Depuración en la Universidad de Chile, 1973-1976. Un cambio radical en el concepto de universidad. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* , 1-14.
- Errobidart, N., & Rosa, P. (2019). A construção de saberes docentes no contexto de ações formativas colaborativas. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* , 11 (20), 65-88.
- Escudero, J., González, M., & Rodríguez, M. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? . *Educación XXI* , 21 (1), 157-180.
- Eshuis, E., Vrugte, J., Anjewierden, A., Bollen, L., Sikken, J. & Jong, T. (2019) Improving the quality of vocational students' collaboration and knowledge

- acquisition through instruction and joint reflection. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*.
- Espinoza, A. (2020). Evaluación del Perfil del Egresado y el Logro de las Competencias para la Acreditación Institucional. *Investigación Valdizana* , 14 (3), 129-139.
- Espinoza, L., & Araya, A. (2018). Clase invertida y aprendizaje cooperativo en postgrado: una experiencia en Chile. *Educere* , 23 (75), 477-486.
- Fajardo, E., & Gil, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Amauta* , 17 (33).
- Falcione, S., Campbell, E., McCollum, B., & Chamberlain, J. (2019). Emergence of Different Perspectives of Success in Collaborative Learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* , 10 (2), 1-23.
- Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para una conceptualización . *Didáctica Y educación* , 10 (4), 137-146.
- Fernández, E., & Ramos, C. (2020). Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas. *Calidad en la Educación* , 53, 219-251.
- Fernández, M., & Postigo, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* , 1 (1), 45-68.
- Fernández, R., Avelio, R., Palmero, D., Sánchez, S., & Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar* , 48 (1), 441-450.
- Finkelstein, C., Malet, A., Villagra, M., & Collazo, M. (2017). El asesor pedagógico universitario en el contexto rioplatense, Más allá de de las fronteras. *Revista Argentina de Educación Superior* (14), 53-77.
- Fleet, N., Seamus, P., & Salazar, J. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia. *Educar em Revista, Curitiba* , 36, 1-19.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa* (Vol. 8). Ediciones Morata.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista; Técnica de recogida de información: La entrevista*. España: Universidad de Barcelona.
- Fombona, J., Iglesias, M., & Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación

- superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Revista Educación y Sociedad Campinas* , 37 (135), 519-538.
- Forni, P., & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología* , 82 (1), 159-189.
- Fuentes, F. (2017). El cambio de conceptos y teorías en el conocimiento científico y ordinario. *Educación y Humanismo* , 19 (33), 253-269.
- Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). *Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Berlin : European University Association.
- Gamboa, M. (2017). Escalas de medición y análisis de datos estadísticos aplicados a la investigación educativa. *Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas, Cuba* , 1-13.
- Gamboa, M. (2017). Estudio de caso como estrategia didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades. 2017: *Número Extraordinario, IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología* (págs. 1533-1540). Colombia : Biografía .
- Ganga, F., Garrido, N., Godoy, Y., & Cautín, C. (2020). Acciones tendientes a incrementar la producción científica en la Universidad de Tarapacá-Chile . *Revista de ciencias sociales* , 26 (3), 297-311.
- Garbanzo, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Educación*, 40 (1), 67-87.
- García, C. (2014). *Aprendizaje colaborativo en grupos virtuales*. España: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- García, I. (2019). Trabajo colaborativo online en la enseñanza universitaria. Revisión de la literatura científica. En N. Eindhoven, *Estrategias y metodologías didácticas: perspectivas actuales*. (págs. 70-78). España: NL: Adaya Press.
- García, Y., Herrera, J., García, M., & Guevara, M. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías de análisis. *Revista de Humanidades Médicas*, 15 (3).
- García, Y., Herrera, J., García, M., & Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirit* , 17 (1).
- García Pérez, Y., Herrera Rodríguez, J. I., García Valero, M. D. L. Á., & Guevara Fernández, G. E. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías

- de análisis. *Humanidades Médicas*, 15(3), 474-485.
- García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina. *Propuesta Educativa*, 2 (52), 111-126.
- García, A.; Basilotta, V. & López, C. (2014) Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Comunicar*, Vol. XXI, N°42. Pp 65-74 recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15830197008.pdf>
- García, A., & Tejedor, F. (2018). Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC. *Estudios sobre Educación*, 34, 155-175.
- Garrote, D., Jiménez, S., & Martínez, N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los y las estudiantes Universitarios. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (3), 41-58.
- Ghavifekr, S. (2020). Collaborative Learning: A Key to Enhance Students' Social Interaction Skills. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 9-21.
- Gillate, I., Vincent, N., Gómez, C., & Marín, S. (2017). Características y dimensión educativa en apps de educación patrimonial. Análisis a partir del método OEPE. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43 (4), 115-136.
- Gómez, C. (2014). Políticas públicas en educación en zonas fronterizas. *Revista Justicia* (25), 171-179.
- Gómez, M. S. Escofet, A. R. y Freixa, M. N. (2014). *Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad?* *Revista española de pedagogía* año LXXII, volumen (259), pp. 509-523. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxxii/no-259/los-equipos-docentes-en-la-educacion-superior-utopia-o-realidad/101400010416/>
- Gómez, L. (2017). Cognitive development and formal education: an analysis from L. S. Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34 (69), 53-75.
- Gómez, M., & Álvarez, J. (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación superior*. España: Ediciones Marfil.
- Gómez, M., Escofet, A., & Freixa, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad? *Revista Española de Pedagogía*, 22 (259).
- Gómez, C., Martínez, J., & Vergel, M. (2013). Necesidades de formación de personal administrativo en una Universidad de Frontera. *Revista Logos de Ciencias & Tecnología*, 5 (1), 198-204.

- González, F. (2020). Retos de la Educación en el nuevo milenio. *Revista Académica Divulgativa Arjé* , 3 (2), 1-5.
- González, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., y otros. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*.
- González, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., & Avilés, D. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencias escolares y universitarios. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* , 52 (2).
- Grossman, P., & McDonald, M. (2011). Framework for teaching practice: A brief history of an idea. *Teachers College Record* , 113 (12), 2836-2843.
- Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* , 18 (36), 269-281.
- Gutiérrez, K., & Godoy, P. (2020). Estándares y trabajo colaborativo como parte de la enseñanza BIM en educación superior. *Revista Pensamiento Académico de la Universidad UNIACC* , 3 (1), 168-184.
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. *Handbook of self-regulation of learning and performance* , 83-106.
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica* , 2 (5), 55-60.
- Hansen, J., Carrington, C., & Jensen, C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* , 6 (1), 47-57.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional* (1ª Edición.). Madrid: Editorial Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional transformar la enseñanza en cada escuela*. España : Morata.
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta* , 2 (1), 1-5.
- Hernández, A., & Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no

- universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20 (1), 185-208.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Herrera, M. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28.
- Hervás, M. (2020). The wiki environment and its innovative didactic application. *Revista de Educación a Distancia*, 20 (62), 1-21.
- Hills, I. (2011). *Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Hills; I (2011). Tic y Aprendizaje Colaborativo. Documento disponible en [www.scielo.com](http://www.scielo.com). Consulta el 22/11/2020.
- Huang, J., & Brown, A. (2019). Enabling Collaborative Work in Higher Education: An Exploration of Enhancing Research Collaborations within an Institution. *Journal of Research Administration*, 50 (3), 63-89.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas Active learning and methods of teaching. *Tiempos de cambio universitario en*, 59.
- Huber, G., Gurter, L., & Gento, S. (2018). La aportación de la estadística exploratoria al análisis de datos cualitativos. *Perspectiva Educativa*, 57 (1), 50-69.
- Huerta, P., & Gaete, H. (2018). Análisis de la dependencia de la acreditación institucional: Un estudio comparativo de universidades en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (1), 1-31.
- Ibañez, G., & Soria, M. (2017). Formación práctica: intencionalidad y sentidos desde los formadores y estudiantes. *Cuadernos de Investigación*, 15 (15), 329-342.
- Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A/9030>
- ICME (2016) International Survey on teachers working and learning through collaboration: USA. June 16.
- Investigador educativo, vol. 40, núm. 3, págs. 145-156 DOI: 10.3102 0013189X11410403 © 2011AERA. <http://er.aera.net>

- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo. *Voces de la Educación*, 3 (6), 93-110.
- Jiménez, K., & Montero, E. (2013). Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba diagnóstica en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 13 (1), 1-38.
- Koivuniemi, M., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 109-123.
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21 (1), 135-156.
- Krichesky, G., y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. new York: . REICE. Revista Learning Communities: A Review of the Literature. Journal of Educational Change, No.7.
- Kross, J., & Giust, A. (2019). Elements of research questions in relation to qualitative inquiry. *The Qualitative Report*, 24 (1), 24-30.
- Kwok, D., & Yang, S. (2017). Evaluating the intention to use ICT collaborative tools in a social constructivist environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education volume* (32).
- La Prova, A. (2017). *La práctica del Aprendizaje Cooperativo: Propuestas operativas para el grupo-clase*. España : Narcea Ediciones.
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48 (1), 103-122.
- Leal, J. (2005). La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación. Mérida: Centro Editorial Litorama.
- Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión implicaciones para la formación docente . *Revista ciencias de la educación*, (50), 94-107.
- Leiva, M., & Vázquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación* (51), 225-251.
- Lillo, F. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de Pregrado. Chile. Revista de Psicología – Universidad Viña del Mar, N°4.
- Lissi, M. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile.

- Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Santiago - Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lledó, A., y Perandones, T. (2011). Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo. Alicante – España. Editorial Marfil, S.A.
- Llerena, J., López, R., & Sumba, N. (2020). Collaborative Work in the Development of Assessments on a Moodle Learning Platform with ExamView. *Innovation and Research* , 1277, 131-141.
- López, P. (2011). Aprendizaje colaborativo para la gestión de conocimiento en redes educativas en la web 2.0. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación, Departamento de Didácticas, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
- Lucero; M.M. (2011). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo (Documento Pdf). Santiago de Chile. Revista Iberoamericana de Educación, No. 3.
- Macanchí, M., Orozco, B., & Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos* , 12 (1), 396-403.
- Macías, A., Cañedo, T., Eudave, D., Páez, A., & Carvajal, M. (2017). Argumentación del tutor de educación superior sobre su práctica y experiencia en el contexto del trabajo colaborativo . *Investigação Qualitativa em Educação* , 1, 791-799.
- Magne, P., Poverjuc, O., & Heffernan, T. (2017). Pedagogies across borders: perspectives from teaching staff and students engaged with transnational programmes in Hong Kong Abstract. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* , 12 (1), 45-62.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*. 13 (23), 263-278
- Martín, N. & Píriz, R. (2015). El ABP, metodología para promover la adquisición de competencias en la universidad. *Opción*, 31 (6), 477-494.
- Martínez-Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*.
- Makel, M., Smith, K., McBee, M., & Miller, E. (2019). A Path to Greater Credibility:

- Large-Scale Collaborative Education Research . *Journals Sagepub* , 5 (4), 1-15.
- Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos* , 39 (158), 1-17.
- Martí, J., Licandro, O., & Gaete, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista de la educación superior* , 47 (186), 1-22.
- Martínez, P., & González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa* , 45, 1-23.
- Martínez, M. (2011). Características del aprendizaje colaborativo de ele mediado por wikis: dinámicas de grupo, toma de decisiones y competencia digital. Finlandia. Consejo Nacional de Educación de Finlandia.
- Mateos, F., Olmedo, F., Ibañez, M., & Amador, L. Predicción de las variables familiares que interfieren en el progreso académico en contextos multiculturales. *Revista Portuguesa de Educação*. 32 (2), 107-121.
- Medina, I. (2017). Desafíos de las Políticas Educativas frente a la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 81-92.
- Ministerio de Educación Pública (2017). Decreto Exento N° 00.149. Chile. 25 de enero de 2017.
- MINEDUC. (2020 ). *Plan de acción Mineduc para Instituciones de Educación Superior*. Chile : Ministerio de Educación de Chile .
- MINEDUC. (2020). Comisión Nacional de Acreditación -CNA. Documento disponible en [www.ayudamineduc.cl/](http://www.ayudamineduc.cl/). Consultado en octubre de 2010.
- Moctezuma, P., y Navarro, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: Aprendizaje institucional en Baja California. México. *Revista de la Educación Superior*, 4766.
- Molina, C., & López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa* , 23, 1-7.
- Mondaca, C., Lopatinsky, J., Montecinos, A., & Rojas, J. (2019). Medición del nivel de desarrollo de las universidades chilenas: un análisis con modelos de ecuaciones estructurales. *Calidad en la educación* (50), 284- 318.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y

Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo.

- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. España. Estudios e investigaciones.
- Montes, K., Marín, R., Muñoz, F., & Soto, M. (2019). Transversalidad y transdisciplina. La planificación docente en la educación superior . *Revista Publicando* , 6 (22), 35-49.
- Moreno, R., & Pérez, D. (2019). La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. En J. Mendoza, & N. Esparragoza, *Educación: aportaciones metodológicas* (págs. 85-101). México : Universidad Estatal de Oriente, A. C.
- Moreno, Dogliotti, Rodríguez, Vera, Giulianelli, Cruzado y Alderette (2014) (2014). Planificando una metodología de trabajo colaborativo para la resolución de actividades grupales domiciliarias. XVI Workshop de Investigadores en ciencias de la computación. Oryx Press overcoming resistance to cooperative learning. College Teaching.
- Nada, C., y Araújo, H. (2018). When you welcome students without borders, you need a mentality without borders' internationalisation of higher education: evidence from Portugal. Portugal. *Studies in Higher Education*.
- Nagy, B., Váraljai, M., & Mihalovicsné, A. (2020). E-learning Spaces to Empower Students Collaborative Work Serving Individual Goals. *Acta Polytechnica Hungarica* , 17 (2), 97-114.
- Nakata, Y., Nitta, R., & Tsuda, A. (2020). Understanding motivation and classroom modes of regulation in collaborative learning: an exploratory study. *Innovation in Language Learning and Teaching* .
- Navaridas F. (2004): *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Navarro, J., López, A., & Hernández, M. (2017). El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Brasileira de Educação* , 22 (70), 651-667.
- Nieto, J., & Alfageme, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* , 21 (3), 63-81.
- Nieva, J., & Martínez, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del

- enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior* , 38 (1).
- Nieves y Chacón (2016). Una mirada a la formación docente. Cienfuegos – Cuba. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 8, No. 4.
- Nissen, J., Herrea, X., & Van Dusen, B. (2018). Student Outcomes Across Collaborative Learning Environments. *Physics Education* , 1-4.
- OIM (2013). Informe sobre las Migraciones en el mundo. Documento disponible en [www.iom.int](http://www.iom.int). Consulta el 20/10/2020.
- Ostria, C., Orellana, F., González, J., & Álvarez, F. (2018). *Los saberes del hombre en el norte*. Chile: Ediciones e Impresiones Copygraph.
- Orealc/Unesco (2014). Informe Educación para todos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.
- Ortells, S., García, I., De la Calle, M., y Fernández, D. I. (2011). Aprendizaje colaborativo: un reto para el profesor en el nuevo contexto educativo. España. Ediciones Marfil. Universidad de Alicante.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology* , 35 (1), 227-232.
- Oviedo, B., & Zhuma, E. (2019). Estrategias de trabajo colaborativo ABP - TPA. *Universidad y Sociedad* , 11 (2).
- Palomera, R., Fernández, P., y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 437-454.
- Peccoud, C. (2021). Investigar en tiempos de aislamiento social. Decisiones metodológicas en una investigación en curso . *Anuario Digital De Investigación Educativa* , 112-117.
- Pedraja, L., & Araneda, C. (2017). Aseguramiento de la calidad y la investigación en las universidades. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería* , 25 (4), 364-367.
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., & Rodríguez, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. Chile: Formación Universitaria Vol. 5.
- Peñaloza, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. *Didáticas Específicas* , 16, 46-60.
- Pepin, B., Gueudet, G., y L., T. (2013). Re-sourcing teachers' work and interactions: a

- collective perspective on resources, their use and transformation. *ZDM Mathematics Education* 45. Documento disponible en [www.springer.us](http://www.springer.us). Consulta el 22/11/2020.
- Peralvo, C., Arias, P., & Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 5 (1), 10-27.
- Pérez, O., Fermín, O., Monasterios, J., & Zavarce, C. (2012). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 24 (1), 76-82.
- Pérez, C. (2018). *Levantamiento de Buenas Prácticas Pedagógicas Interculturales en escuelas de la región de Tarapacá: una mirada desde la investigación acción y la etnografía de aula*. Chile : INVEDUC .
- Pérez, C. (2020). *Capacitación en docentes de las carreras de la salud y su relación con su perfil sociodemográfico y académico*. Chile : Universidad de Concepción.
- Pérez, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula De Encuentro*, 20 (1), 4-25.
- Pérez, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017) . *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 177-192.
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., & Mena, E. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8 (16), 1-24.
- Piñel, S. (2019). Competencias profesionales de la inspección de educación (esbozo de necesidades formativas). *Supervisión 21: revista de educación e inspección* (51), 1-34.
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15 (70), 454-459.
- Polo, S. (2017). *Trabajo Colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del Pensamiento Crítico*. Colombia : Universidad de la Costa .
- Popescu, B., Castellanos, D., & Moreno, L. (2018). Methodological proposal for automatic evaluation in collaborative learning. *Global Engineering Education Conference*, 1414-1418.

- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2018). *Teacher Professional Development Around the World: The Gap between Evidence and Practice*. Chile : World Bank Policy Research Working Paper No. 8572.
- Prendes, M., Gutiérrez, I., & García, P. (2021). Collaborative Work in Higher Education: Tools and Strategies to Implement the E-Assessment. En R. Babo, N. Dey, & A. Ashour, *Workgroups eAssessment: Planning, Implementing and Analysing Frameworks* (págs. 55-84). USA: Intelligent Systems Reference Library.
- Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. *Enfoques* , 31 (1), 21-34.
- Quezada, R. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior Latinoamericana en el nuevo Milenio. *Revista Española de Educación Comparada* (37), 63-88.
- Quiles, E., Hormazábal, R., & Hizmeri, J. (2018). Formarse en la Investigación Educativa: una Comunidad de Pensamiento en Torno a la Escritura de la Tesis Doctoral. *Qualitative Research in Education* , 7 (3), 241-264.
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., & Herrera, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (86), 450-480.
- Ramírez, F. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. Medellín – Colombia. Publicaciones de la Universidad de Medellín.
- Ramírez Ramírez E. del R., & Rojas Burbano R. F. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 16(1), 89-101. Recuperado a partir de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1001>
- Ranking Web de Universidades (2020). Documento disponible en [www.webometrics.info](http://www.webometrics.info). Consulta el 22/11/2020.
- Rapún, M., Asún, S., & Romero, M. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 12 (1), 175-192.
- Real Academia de la Lengua Española (2018). Diccionario de Español. Ilustrado. Barcelona – España. Ediciones Larrousse.
- Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión

- sistemática de literatura. *TecnoLógicas* , 21 (41), 115-134.
- Reyes, R. (2016). In a World of Disposable Students: The Humanizing Elements of Border Pedagogy in Teacher Education. . *The High School Journal*.
- Ricoy, A. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. . *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad* , 4 (2).
- Rifo, M. (2017). Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990) . *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* , 19 (28), 13-36.
- Rivera, Y. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional* , 59 (2), 27-44.
- Rivera, Y., & Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional* , 59 (2), 1-18.
- Robutti, O., Cusi, A., Clark, A., Jaworsky, B., & Chapman, O. (2016). ICME international survey on teachers working and learning through collaboration. *ICME international survey on teachers working and learning through collaboration.* , 45, 651-690.
- Romo, C., Tobón, S., & Juárez, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa* , 11 (2), 55-76.
- Rodríguez Zamora, R., & Espinoza Núñez, L. A. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86-109.
- Rodríguez, R, y Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, Vol. 7, Núm. 14.
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria.
- Ruffinelli, A., Álvarez, C., & De la Hoz, S. (2019). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives* , 21 (1), 54-67.

- Ruiz, L., & Ignacio, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias An Upheaval in Higher Education. Education by Competences.
- Ryberg, T., Davidsen, J., & Bernhard, J. (2019). Knowledge forms in students' collaborative work. En T. Ryberg, J. Davidsen, & J. Bernhard, *Designing for Situated Knowledge Transformation*. Inglaterra : Routledge.
- Safacorda, F., Atairo, D., Trotta, L., & Rodríguez, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Argentina : Investigaciones Internacional de la Educación.
- Sagredo Lillo, E; Bizama Muñoz, M; y Careagra, B. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación, Vol. 1, No. 78.
- Sahin, S., & Kiliç, A. (2018). School Self Evaluation Model Suggestion. *International Journal of Instruction* , 11 (3), 193-206.
- Salas, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés: El caso del curso de comunicación oral I de la sede del pacífico de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Revista Educación.
- Salazar, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios* , 39 (53), 1-17.
- Salazar, O., Álvarez, S., & Ovalle, D. (2018). Modelo basado en Agentes para la Detección de Fallas Cognitivas en Entornos de Aprendizaje Colaborativo. *Información tecnológica* , 29 (5).
- Saldívar, A. (2012). Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas. (Tesis Doctoral). Getafe - España: Universidad Carlos III de Madrid.
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C., & Mamani, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los y las estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. *Diálogo andino* (57), 21-38.
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C., & Mamani, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los y las estudiantes de carreras de pedagogía de la universidad de Tarapacá, norte de Chile. Chile.

Diálogo Andino N°57.

- Sánchez, P. (2013). Planificación y metodología docente (Tercera Edición) Universidad de Tarapacá.
- Santizo, C. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153).
- Saweda, L., Tasie, L., Serge, G. y Mckim, A. (2019) Importan las características del grupo Revista Internacional de Educación Económica. 31. Pp. 1-11.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10.
- Schilling, C., & Sánchez, G. (2020). Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del curriculum de formación práctica de una universidad regional del Maule. *Formação de Professores* , 12 (23), 67-82.
- Shahjahan, R., & Edwards, K. (2021). Whiteness as futurity and globalization of higher education. *Higher Education* .
- Sharipov, F. (2020). Internationalization of higher education: definition and description. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal* , 47 (1), 127-138.
- Siares, C., Mondaca, C., Rojas, A., & Sánchez, E. (2017). Inclusión, adscripción e identidad étnica en estudiantes de la Universidad de Tarapacá, Frontera Norte de Chile. *Diálogo andino* (53), 139-150.
- SIES. (2019). Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile. Chile: MINEDUC.
- Simões, A., Santos, J., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Education Today* , 72, 12-17.
- Sobrados, M. (2016). El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio. *Opción*. 32 (10), 773-788.
- Sosa, E. M. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso análisis de las finanzas de la escuela de administración de negocios en la universidad de costa rica. (Pp. 41-53). Tec. Empresarial, Vol. 11 N°2.
- Soto, V., & Díaz, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad. *Praxis & Saber*, 9 (20), 190-210.
- Stake, R., & Bresler, L. (2012). *Qualitative Research Methodology in Education*. Reino Unido : Oxford University Press.
- Suckel, M; Campos, D; Sáez, G. & Rodríguez, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico.

- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 117-133.
- Tapia, H., Campaña, K., & Castillo, R. (2020). Análisis comparativo de las asignaturas tic en la formación inicial de profesores en Chile entre 2012 y 2018. *Perspectiva Educacional*, 59 (1), 4-29.
- Teichler, U. (2012). International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process. *Journal of International Education and Leadership*.
- Thomas, F., Brooks, Q., Arias, L., & Ramírez, C. (2017). Methodological reflections on the design of the subject program. *Revista Información Científica*, 96 (3), 486-495.
- Toledo, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 4 (2), 1-23.
- Torelló, O y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. Mexico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Torelló, O. M., Rueda, P. O., Mañas, G. P., & Gavaldà, J. S. (2018). *Desarrollo y evaluación de la competencia 'trabajo en equipo'*. Una experiencia con alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (4).
- Ugalde, N, y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. México. Ediciones de Ciencias Económicas.
- UNESCO - Santiago. (2013). La Formación Inicial Docente. En Unesco-Orealc, Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Ediciones Ceppe y Unesco.
- UNESCO. (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América latina y el Caribe el debate actual. Unesco oficina de Santiago, oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. Documento disponible en [www.unesco.org.ark](http://www.unesco.org.ark). Consulta el 22/11/2020
- Universidad de Tarapacá (2011). Modelo Educativo. Chile
- Universidad de Tarapacá (2012). Decreto Exento N°653/2012. Chile
- Universidad de Tarapacá (2013). Reseña Histórica. Chile
- Universidad de Tarapacá (2013). Resolución Exenta N°241/2013. Chile
- Universidad de Tarapacá (2013) Resolución Exenta N°353/2013 Chile

- Universidad de Tarapacá (2017). Plan de Estudios de la Universidad. Chile
- Universidad de Tarapacá. (2019). Diagnóstico prácticas de las carreras de pedagogía de la universidad de Tarapacá. Arica, Chile: Universidad de Tarapacá
- Universidad de Tarapacá. (2020). Institucionalidad Universidad de Tarapacá. Chile. Documento disponible en [www.uta.cl/index.php/institucionalidad](http://www.uta.cl/index.php/institucionalidad). Consulta el 22/11/2020
- Unión Europea. (2019). Comisión europea. Documento disponible en [www.ec.eu/education](http://www.ec.eu/education). Consulta el 22/11/2020
- UTA. (2017). *Modelo Pedagógico de la EUDEV*. Chile : Universidad de Tarapacá.
- Vaillant, D., y Manso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. Foro de educación, 11.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista hacia un movimiento pedagógico nacional, 60, 07-13 recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vaismoradi, M., & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* , 20 (3).
- Vajirakachorn, S. (2012). Social Inclusion in Southern Border Provinces of Thailand. Thailand: International Journal of Social Quality.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., & Vanhoof, J. (2017). Individual, co-operative and collaborative data use: A conceptual and empirical exploration. *British Educational Research Association* , 43 (3), 608-626.
- Vargas, J., Chiroque, E., y Vega, M. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. Peru. Revista Educación Vol. 25. N°48 .
- Vargas, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente . *Revista Saberes Educativos* , 2, 103-119.
- Vásquez, K. (2019). Formación del profesorado: Una panorámica en revistas especializadas. *Opción* , 35 (89), 731-755.
- Vázquez, J., Hernández, J., Juárez, L., & Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo* , 19 (33), 334-356.

- Velázquez, J. (2018). Innovación y Trabajo Colaborativo en la Universidad: perspectivas para mejorar el ámbito educativo. *Cina Research* , 2 (1), 1-12.
- Veles, N., Carter, M., & Boon, H. (2018). Complex collaboration champions: university third space professionals working together across borders. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* , 23 (2), 75-85.
- Ventura, J. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública* , 43 (4), 648-651.
- Ventura, J., & Barboza, M. (2017). El tamaño de la muestra: ¿Cuántos participantes son necesarios en estudios cualitativos? . *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud* , 28 (3), 1-4.
- Vicerrectoría Académica Universidad de Jorge Basadre Grohmann. (2017). Modelo Pedagógico Universidad de Jorge Basadre Grohmann. Tacna: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
- Villasís, M., Márquez, H., Zurita, J., Novalés, G., & Escamilla, A. (2018). El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Revista alergia México* , 65 (4), 414-421.
- Vitalaru, B. (2019). Wikis como herramientas de trabajo colaborativo complementario y desarrollo de recursos para la formación en traducción a nivel universitario: Análisis retrospectivo . *Revista de Educación a Distancia (RED)* , 19 (59).
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D., y McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. EEUU: Instructional Science. Volume 43.
- Wurdinger, S., & Allison, P. (2017). Faculty Perceptions and Use of Experiential Learning In Higher Education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society* , 13 (1), 15-26.
- Yu, T., Chen, C.-C., Khoo, C., Butdisuwan, S., Ma, L., Sacchanand, C., y otros. (2019). Faculty-librarian collaborative culture in the universities of Hong Kong, Singapore, Taiwan, and Thailand: A comparative study. *Malaysian Journal of library and information Science* vol. 24.
- Zangara, M., & Sanz, C. (2020). Trabajo colaborativo mediado por tecnología informática en espacios educativos: metodología de seguimiento y su validación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (25), 8-20.

- Zavala, M., González, I., & Vázquez, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* , 10 (20), 1-25.
- Zelaieta, E., Ortíz, I., Zulaika, L., & Echeazarra, I. (2018). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación* , 30 (3), 729-745.
- Zevallos, Y., Sumarriva, L., Quiroz, G., Gonzales, A., & Contreras, D. (2022). Calidad de formación docente y grado de satisfacción de los y las estudiantes en la Universidad Nacional de la Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. IX, 2 (36)*, 1-18.
- Zhang, X., Meng, Y., Ordóñez, P., & Yongqiang, S. (2019). Learning analytics in collaborative learning supported by Slack: From the perspective of engagement. *Computers in Human Behavior* , 92, 625-633.
- Ziakun, A. (2020). The diversification of higher education as a global trend of modernity. *Baltija Publishing* , 20, 14-17.
- Zuniga, S., Sjoberg, O., Rojas, J., & Valenzuela, T. (2020). Factores determinantes para la creación de valor en las universidades chilenas. *Formación universitaria* , 13 (6), 3-12.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1. PROTOCOLO DE APLICACIÓN DE GRUPO FOCAL DOCENTE PARA LA VALIDACIÓN DE MODELO COMPRENSIVO COLABORATIVO EN EL AULA Y ENTRE DOCENTES**

**Título de la tesis doctoral:” *Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes en una universidad pública chilena en contexto de frontera*”**

Estimado académico, a continuación, se detallan algunas orientaciones en torno al proceso de validación del modelo colaborativo, el cual contempla una serie de pasos para llevar a cabo:

1- El proceso de validación del modelo colaborativo se llevará a cabo en dos sesiones. Ambas sesiones serán vía plataforma zoom.

2- La primera sesión se presentará el protocolo de aplicación, una breve descripción de la investigación y las preguntas del focus groups, para que los académicos puedan leerlas y responder en la segunda sesión que se llevará a cabo 7 días después.

3- Se enviará vía correo electrónico un documento que es esencial para participar en la validación del modelo colaborativo, el cual debe ser leído previamente. El documento contiene:

3.1 Breve resumen del contenido de la tesis

3.2 Síntesis del Modelo Comprensivo colaborativo

4- En la segunda sesión se aplicará el grupo focal cuyo link de conexión será enviado con 7 días de anticipación vía correo electrónico: [evelasquez.uta@gmail.com](mailto:evelasquez.uta@gmail.com)

5- La sesión de focus groups tendrá una duración de 60 minutos y será grabada, con la finalidad de transcribir las respuestas de forma explícita y fidedigna.

6- Los motivos de vuestra participación, están dados por su vinculación a los procesos formativos de los y las estudiantes de pedagogía de la Universidad de Tarapacá.

7- Los resultados serán de uso exclusivo de esta investigación de tesis.

Link de conexión: Unirse a la reunión Zoom

<https://reuna.zoom.us/j/81068264087?pwd=VERRYm5ZVTE3VDBSS3Y2T1hZMFNrZz09>

ID de reunión: 810 6826 4087

Código de acceso: 645961

Jueves 08 de julio de 2021

Horario: 16:30 horas

Eduardo Velásquez Parraguez Doctorando en Educación- Universidad Autónoma de Barcelona

## ANEXO 2. CONSTANCIAS DE VALIDACIÓN DE GUIONES

Arica, 18 de abril de 2020

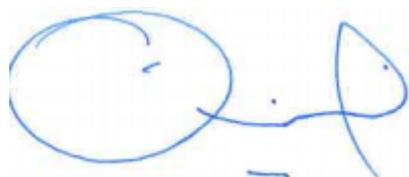
### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Raúl Antonio Bustos González, Cédula de Identidad N° 11.815.383-9 de profesión profesor, con Doctorado en Educación, ejerciendo actualmente como académico, en la Institución Universidad de Tarapacá., por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación los Instrumentos de Entrevistas abiertas y Focus Group para Autoridades Universitarias, Académicos, y Estudiantes de la tesis doctoral de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona cuyo título es: “ Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes en una universidad pública chilena en contexto de frontera”.

Observaciones: En la plantilla de validación se especificaron las observaciones, la mayoría asociadas a lo amplio de las preguntas y a su redacción.

Entrevista Abierta: En la plantilla de validación se especificaron las observaciones, la mayoría asociadas a lo amplio de las preguntas, a lo extenso del guion y a su redacción.

Focus Group: En la plantilla de validación se especificaron las observaciones, la mayoría asociadas a lo amplio de las preguntas, a lo extenso del guión y a su redacción.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'R' followed by a series of loops and a final vertical stroke.

NOMBRE Y FIRMA PROFESOR (A) VALIDADOR

Santiago, 22 de abril de 2020

## CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Patricia Elina Fernández Salgado Cédula de Identidad N° 9.407.4576 de profesión Profesora de Historia y Geografía con Doctorado en Educación ejerciendo actualmente como Académica, en la Institución Universidad Tecnológica Metropolitana y Coordinadora Pedagógica en la Fundación Gestión y Solución por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación los Instrumentos de Entrevistas abiertas y Focus Group para Autoridades Universitarias, Académicos, y Estudiantes de la tesis doctoral de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona cuyo título es: “ Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes en una universidad pública chilena en contexto de frontera”.

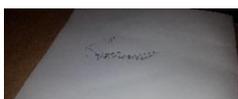
Observaciones: Un trabajo ordenado y con una secuencia lógica

Con cinco objetivos generales, que es una instancia compleja de lograr, teniendo entre ellos uno acerca del Estado del Arte

Con respecto en general a los instrumentos de recogida de datos, son la extensión de las preguntas y la cantidad de ellas, sobretodo en la Entrevista abierta

Entrevista Abierta: En singular, además de la cantidad de preguntas, son mayormente son preguntas cerradas que es difícil llegar a la reflexión

Focus Group: Muchas preguntas y lo más importante que este instrumento se presenta con frases en donde los participantes entregan su opinión, y en colectivo dan cuenta de un resultado que luego el investigador interpreta desde su experticia y con la información del marco teórico



Patricia Fernández Salgado

NOMBRE Y FIRMA PROFESOR (A) VALIDADOR (A)

Arica. 18 de abril de 2020

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, Elías Pizarro Pizarro, Cédula de Identidad N° 09.752.549-8 de profesión Profesor de Historia y Geografía con Doctorado en Historia, ejerciendo actualmente como Profesor Asociado en la Institución Universidad de Tarapacá (Arica), por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación los Instrumentos de Entrevistas abiertas y Focus Group para Autoridades Universitarias, Académicos, y Estudiantes de la Tesis Doctoral en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona cuyo título es: “ Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes en una universidad pública chilena en contexto de frontera”.

Observaciones:

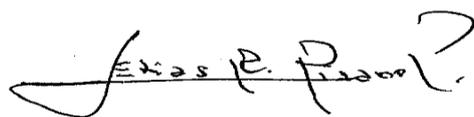
-----

Entrevista Abierta:

-----

Focus Group:

-----



---

Elías Pizarro Pizarro

NOMBRE Y FIRMA PROFESOR (A) VALIDADOR (A)

### ANEXO 3. INVITACIÓN A GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

Arica, 6 octubre del 2020

Estimado Estudiante:

Invitamos a Ud. a participar de un grupo de opinión (grupo focal) relativo a la tesis doctoral “*Las Estrategias colaborativas en una Universidad Publica Fronteriza*”. En esta etapa es importante la opinión de los y las docentes que imparten clases en las asignaturas de prácticas.

Un grupo focal (conformado entre 8 a 12 personas) tiene por finalidad conocer las opiniones de las personas a través de preguntas de las personas respecto a un tema, lo que piensan y sienten en relación a sus experiencias. Por lo tanto, no tiene el objetivo de evaluar sus conocimientos; sino más bien, que puedan aportar con sus experiencias en torno al trabajo colaborativo desde lo organizacional y desde la didáctica.

El grupo al cual te invitamos a participar se desarrollará el día martes 27 de octubre de 18:30 a 19:30 horas. La duración máxima es de 90 minutos. La vía de conexión es a través de la plataforma ZOOM que a continuación se detalla:

Tema: Grupo focal estudiantes asignatura de prácticas

Hora: 27 oct 2020 06:30 PM Santiago

Unirse a la reunión Zoom

<https://reuna.zoom.us/j/85101780985?pwd=UUVwek80VEtER01xdjZxTk9tU2t0UT09>

ID de reunión: 851 0178 0985

Código de acceso: 214875

Móvil con un toque

Dado que es importante llegar a un mínimo de integrantes (8), agradezco confirmar vía correo electrónico a:

Correo electrónico: [evelasquez@academicos.uta.cl](mailto:evelasquez@academicos.uta.cl)

A la espera de la aceptación a la propuesta, saluda

Profesor Eduardo Velásquez Parraguez

## **ANEXO 4. INVITACIÓN FOCUS GROUPS DOCENTES**

**Arica, 6 octubre del 2020**

Invitamos a Ud. a participar de un grupo de opinión (grupo focal) relativo a la tesis doctoral “Las Estrategias colaborativas en una Universidad Publica Fronteriza”. En esta etapa es importante la opinión de los y las docentes que imparten clases en las asignaturas de prácticas.

Un grupo focal (conformado entre 8 a 12 personas) tiene por finalidad conocer las opiniones de las personas a través de preguntas de las personas respecto a un tema, lo que piensan y sienten en relación a sus experiencias. Por lo tanto, no tiene el objetivo de evaluar sus conocimientos; sino más bien, que puedan aportar con sus experiencias en torno al trabajo colaborativo desde lo organizacional y desde la didáctica.

El grupo al cual te invitamos a participar se desarrollará el día martes 13 de octubre. La duración máxima es de 90 minutos. La vía de conexión es a través de la plataforma ZOOM que a continuación se detalla:

<https://reuna.zoom.us/j/81787066133?pwd=Z09PejRzQjBBVkVZaEEyV0pYYzM5QT09>

ID de reunión: 817 8706 6133

Código de acceso: 940701

Dado que es importante llegar a un mínimo de integrantes (8), agradezco confirmar vía correo electrónico a:

Correo electrónico: [evelasquez@academicos.uta.cl](mailto:evelasquez@academicos.uta.cl)

A la espera de la aceptación a la propuesta, saluda

Profesor Eduardo Velásquez Parraguez

**ANEXO 5. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO  
ADULTOS  
(PROFESORES)**

Estimado (a) Señor/ Señora

Estás invitado a participar en el trabajo de investigación doctoral cuyo objetivo es: Analizar las estrategias colaborativas tanto en el aula y entre docentes en la asignatura de práctica pedagógica. Con el propósito de entregarnos tu percepción e información en torno a la formación docente y el trabajo colaborativo a la cual eres sometido en la asignatura de práctica pedagógica. Si usted acepta participar en la investigación, se te solicitará participar de un grupo focal, que no representa ningún riesgo para ti.

La información recogida será guardada y bajo confidencialidad absoluta. El tiempo requerido es de 90 minutos y no perjudicará los procesos de aprendizajes en la universidad. Si decide participar en este estudio, es importante que consideres esta información:

- No existen riesgos asociados con este estudio para usted. Su participación es de carácter personal, libre, y voluntaria. Puede retirarse cuando quieras y sin dar razones y no tendrá consecuencias para usted
- Usted no recibirá ningún estímulo de dinero ni recompensa en participar en este estudio.
- La información que entregues será de vital importancia para contribuir y mejorar os procesos formativos docentes.
- Su participación es anónima (sin nombre)
- Todas las opiniones son secretas
- Tiene derecho a conocer los resultados y avances de la investigación y puedes contactarte vía correo electrónico que a continuación se indican.

Profesor Eduardo Velásquez Parraguez

Correo electrónico: [evelasquez@academicos.uta.cl](mailto:evelasquez@academicos.uta.cl)

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una ( ✓) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna ( ✓), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: \_\_\_\_\_

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **ANEXO 6. CARTA DE CONSENTIEMIENTOS ACADÉMICOS**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado estudiante:

Estás invitado a participar en el trabajo de investigación doctoral cuyo objetivo es: Analizar las estrategias colaborativas tanto en el aula y entre docentes en la asignatura de práctica pedagógica. Con el propósito de entregarnos tu percepción e información en torno a la formación docente y el trabajo colaborativo a la cual eres sometido en la asignatura de práctica pedagógica.

Si aceptas participar en la investigación, se te solicitará participar de un grupo focal, que no representa ningún riesgo para ti. La información recogida será guardada y bajo confidencialidad absoluta. El tiempo requerido es de 90 minutos y no perjudicará los procesos de aprendizajes en la universidad.

El día a efectuarse es el martes 27 de noviembre a las 18: 30 horas

El grupo focal se realizará en el siguiente link de acceso zoom:

Unirse a la reunión Zoom

<https://reuna.zoom.us/j/85101780985?pwd=UUVwek80VEtER01xdjZxTk9tU2t0UT09>

ID de reunión: 851 0178 0985

Código de acceso: 214875

Para que TÚ decidas participar en este estudio, es importante que consideres esta información:

- No existen riesgos asociados con este estudio para ti. Tu participación es de carácter personal, libre, y voluntaria. Puedes retirarte cuando quieras y sin dar razones y no tendrá consecuencias para TI.

- No recibirás ningún estímulo de dinero ni recompensa en participar en este estudio.
- La información que entregues será de vital importancia para contribuir y mejorar os procesos formativos docentes.
- Tu participación es anónima (sin nombre)
- Todas las opiniones son secretas
- Tienes derecho a conocer los resultados y avances de la investigación y puedes contactarte vía correo electrónico que a continuación se indican.

Profesor Eduardo Velásquez Parraguez

Correo electrónico: [evelasquez@academicos.uta.cl](mailto:evelasquez@academicos.uta.cl)

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una ( ✓ ) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna ( ✓ ), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre:

Carrera:

Asignatura de Práctica año 2020:

Semestre cursado de la asignatura:

Nombre y firma de la persona que obtiene el consentimiento:

---

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## **ANEXO 7. VALIDACIÓN DE ACADEMICOS DEL MODELO COMPRENSIVO COLABORATIVO**

### **GUIÓN GRUPO FOCAL DOCENTES**

#### **VALIDACIÓN MODELO COMPRENSIVO COLABORATIVO**

##### **Introducción**

El siguiente grupo focal, tiene como propósito validar el modelo comprensivo colaborativo en el aula y entre docentes en una Universidad Pública en contexto de Frontera. Este modelo es parte fundamental en la contribución de la tesis de grado doctoral, la cual tiene como propósito analizar las estrategias de trabajo colaborativo desde la didáctica y desde el trabajo entre docentes en la Universidad.

Dicho modelo, surgió luego de la revisión de la literatura científica, con énfasis en las distintas experiencias en escenarios educativos universitarios. Además, de considerar los hallazgos de los resultados del propio estudio y el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad.

Se solicita la colaboración de los agentes educativos en este proceso, ya que a partir de los resultados se elaborarán propuestas de mejoramiento para la institución.

Este grupo de enfoque será grabado, para transcribir las respuestas de forma explícita y fidedigna.

Los resultados serán de uso exclusivo de esta investigación de tesis.

A continuación, se los invito a presentarse considerando su nombre, apellido, y vinculación con la formación docente.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>TEMATICA</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Trabajo colaborativo	Formación Estudiante	1-¿De qué forma el modelo colaborativo contribuiría al desarrollo formativo de los y las estudiantes?
	Prácticas docentes	2-¿De qué manera el modelo colaborativo contribuiría al fortalecimiento de las prácticas entre docentes?
	Modelo Pedagógico	3-¿Cómo el modelo colaborativo se vincularía con el modelo pedagógico de la Universidad?
	Proceso enseñanza-aprendizaje	4- A sus juicios ¿De qué forma contribuiría el modelo colaborativo al mejoramiento de los procesos enseñanza-aprendizaje?
	Contexto de Frontera	5- ¿De qué manera el modelo colaborativo consideraría el contexto fronterizo y multicultural de la Universidad de Tarapacá?
	Sugerencias	6- Del modelo colaborativo propuesto ¿Algo que quisieran agregar o modificar?

Observación:

Se agradece a los participantes por la información entregada, la cual es sumamente valiosa para esta investigación. Además, se reitera que sus comentarios y nombres se encuentran bajo la confiabilidad del entrevistador

Esperamos, su posible participación en investigaciones futuras.



TERESA AGUIRRE POLLAROLO  
Jefe de Carrera  
Educación Parvularia  
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ  
IQUIQUE

TERESA AGUIRRE POLLAROLO

JEFE DE CARRERA EDUCACIÓN PARVURIA      UNIVERSIDAD DE  
TARAPACÁ-IQUIQUE

## **GUIÓN GRUPO FOCAL DOCENTES**

### **VALIDACIÓN MODELO COMPRENSIVO COLABORATIVO**

#### **Introducción**

El siguiente grupo focal, tiene como propósito validar el modelo comprensivo colaborativo en el aula y entre docentes en una Universidad Pública en contexto de Frontera. Este modelo es parte fundamental en la contribución de la tesis de grado doctoral, la cual tiene como propósito analizar las estrategias de trabajo colaborativo desde la didáctica y desde el trabajo entre docentes en la Universidad.

Dicho modelo, surgió luego de la revisión de la literatura científica, con énfasis en las distintas experiencias en escenarios educativos universitarios. Además, de considerar los hallazgos de los resultados del propio estudio y el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad.

Se solicita la colaboración de los agentes educativos en este proceso, ya que a partir de los resultados se elaborarán propuestas de mejoramiento para la institución.

Este grupo de enfoque será grabado, para transcribir las respuestas de forma explícita y fidedigna.

Los resultados serán de uso exclusivo de esta investigación de tesis.

A continuación, se los invito a presentarse considerando su nombre, apellido, y vinculación con la formación docente.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>TEMATICA</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Trabajo colaborativo	Formación Estudiante	1-¿De qué forma el modelo colaborativo contribuiría al desarrollo formativo de los y las estudiantes ?
	Prácticas docentes	2-¿De qué manera el modelo colaborativo contribuiría al fortalecimiento de las prácticas entre docentes?
	Modelo Pedagógico	3-¿ Cómo el modelo colaborativo se vincularía con el modelo pedagógico de la Universidad?
	Proceso enseñanza-aprendizaje	4- A sus juicios ¿ De qué forma contribuiría el modelo colaborativo al mejoramiento de los procesos enseñanza-aprendizaje?
	Contexto de Frontera	5- ¿ De qué manera el modelo colaborativo consideraría el contexto fronterizo y multicultural de la Universidad de Tarapacá?
	Sugerencias	6- Del modelo colaborativo propuesto ¿ Algo que quisieran agregar o modificar?

Observación:

Se agradece a los participantes por la información entregada, la cual es sumamente valiosa para esta investigación. Además, se reitera que sus comentarios y nombres se encuentran bajo la confiabilidad del entrevistador

Esperamos, su posible participación en investigaciones futuras.

Ana María Soza Romero

Jefe de carrera pedagogía en castellano y comunicación y coordinadora de prácticas pedagógicas



**GUIÓN GRUPO FOCAL DOCENTES**  
**VALIDACIÓN MODELO COMPRENSIVO COLABORATIVO**

**Introducción**

El siguiente grupo focal, tiene como propósito validar el modelo comprensivo colaborativo en el aula y entre docentes en una Universidad Pública en contexto de Frontera. Este modelo es parte fundamental en la contribución de la tesis de grado doctoral, la cual tiene como propósito analizar las estrategias de trabajo colaborativo desde la didáctica y desde el trabajo entre docentes en la Universidad.

Dicho modelo, surgió luego de la revisión de la literatura científica, con énfasis en las distintas experiencias en escenarios educativos universitarios. Además, de considerar los hallazgos de los resultados del propio estudio y el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad.

Se solicita la colaboración de los agentes educativos en este proceso, ya que a partir de los resultados se elaborarán propuestas de mejoramiento para la institución.

Este grupo de enfoque será grabado, para transcribir las respuestas de forma explícita y fidedigna.

Los resultados serán de uso exclusivo de esta investigación de tesis.

A continuación, se los invito a presentarse considerando su nombre, apellido, y vinculación con la formación docente.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>TEMATICA</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Trabajo colaborativo	Formación Estudiante	1-¿De qué forma el modelo colaborativo contribuiría al desarrollo formativo de los y las estudiantes ?
	Prácticas docentes	2-¿De qué manera el modelo colaborativo contribuiría al fortalecimiento de las prácticas entre docentes?
	Modelo Pedagógico	3-¿ Cómo el modelo colaborativo se vincularía con el modelo pedagógico de la Universidad?
	Proceso enseñanza-aprendizaje	4- A sus juicios ¿ De qué forma contribuiría el modelo colaborativo al mejoramiento de los procesos

		enseñanza-aprendizaje?
	Contexto de Frontera	5- ¿ De qué manera el modelo colaborativo consideraría el contexto fronterizo y multicultural de la Universidad de Tarapacá?
	Sugerencias	6- Del modelo colaborativo propuesto ¿ Algo que quisieran agregar o modificar?

Observación:

Se agradece a los participantes por la información entregada, la cual es sumamente valiosa para esta investigación. Además, se reitera que sus comentarios y nombres se encuentran bajo la confiabilidad del entrevistador

Esperamos, su posible participación en investigaciones futuras.

Mabel Varas Muñoz

Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas



The image shows a handwritten signature in blue ink on the left and a circular official stamp on the right. The stamp contains the text: 'UNIVERSIDAD DE TARAPACA' at the top, 'COORDINACION GENERAL PRACTICAS PEDAGOGICAS' in the center, and 'ARICA' at the bottom.

**GUIÓN GRUPO FOCAL DOCENTES**  
**VALIDACIÓN MODELO COMPRENSIVO COLABORATIVO**

**Introducción**

El siguiente grupo focal, tiene como propósito validar el modelo comprensivo colaborativo en el aula y entre docentes en una Universidad Pública en contexto de Frontera. Este modelo es parte fundamental en la contribución de la tesis de grado doctoral, la cual tiene como propósito analizar las estrategias de trabajo colaborativo desde la didáctica y desde el trabajo entre docentes en la Universidad.

Dicho modelo, surgió luego de la revisión de la literatura científica, con énfasis en las distintas experiencias en escenarios educativos universitarios. Además, de considerar los hallazgos de los resultados del propio estudio y el Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad.

Se solicita la colaboración de los agentes educativos en este proceso, ya que a partir de los resultados se elaborarán propuestas de mejoramiento para la institución.

Este grupo de enfoque será grabado, para transcribir las respuestas de forma explícita y fidedigna.

Los resultados serán de uso exclusivo de esta investigación de tesis.

A continuación, se los invito a presentarse considerando su nombre, apellido, y vinculación con la formación docente.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>TEMATICA</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Trabajo colaborativo	Formación Estudiante	1-¿De qué forma el modelo colaborativo contribuiría al desarrollo formativo de los y las estudiantes ?
	Prácticas docentes	2-¿De qué manera el modelo colaborativo contribuiría al fortalecimiento de las prácticas entre docentes?
	Modelo Pedagógico	3-¿ Cómo el modelo colaborativo se vincularía con el modelo pedagógico de la Universidad?
	Proceso enseñanza-aprendizaje	4- A sus juicios ¿ De qué forma contribuiría el modelo colaborativo al mejoramiento de los procesos

		enseñanza-aprendizaje?
	Contexto de Frontera	5- ¿ De qué manera el modelo colaborativo consideraría el contexto fronterizo y multicultural de la Universidad de Tarapacá?
	Sugerencias	6- Del modelo colaborativo propuesto ¿ Algo que quisieran agregar o modificar?

Observación:

Se agradece a los participantes por la información entregada, la cual es sumamente valiosa para esta investigación. Además, se reitera que sus comentarios y nombres se encuentran bajo la confiabilidad del entrevistador

Esperamos, su posible participación en investigaciones futuras.

Issia González Cuni

Coordinadora de Práctica  
Carrera Pedagogía Educación Diferencial



## ANEXO 8. MATRIZ DE RECOPIACIÓN BIBLIOGRÁFICA

### Capítulo 1. "Descripción del contexto de investigación"

Fuentes consultadas	Autor(es)	Palabras claves	Año	Temática	Síntesis de la cita	Fuente bibliográfica
Améstica Rivas, L., Gaete Feres, H., & Llinas-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. <i>Ingeniare. Revista chilena de ingeniería</i> , 22(3), 384-397.	Améstica Rivas, L., Gaete Feres, H., & Llinas-Audet, X.	Educación Superior	2014	Educación superior.	"El presente trabajo examina cómo las políticas públicas de financiamiento destinado a las universidades estatales y privadas del Consejo de Rectores (CRUCH) en Chile han generado una segmentación económica y territorial, debido a la focalización de recursos económicos entregados históricamente a cada una de las instituciones, bajo instrumentos de financiamiento que se han mantenido por más de treinta años en el sistema, independientemente de las coaliciones y políticas gobernantes."	Scielo
García, C. (2014). <i>Aprendizaje colaborativo en grupos virtuales</i> . España: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).	García, C.	Modelo de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, perspectiva integradora, virtual	2014	Aprendizaje colaborativo.	"Los resultados de nuestra investigación muestran un procedimiento más novedoso para analizar de forma integrada distintos aspectos psicoeducativos relacionados con el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual. Y también, la relevancia de mostrar las relaciones entre los procesos individuales y sociales de la interacción educativa en entornos virtuales, que habitualmente se han estudiado de forma independiente."	Google Académico

García, Y., Herrera, J., García, M., & Guevara, M. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías de análisis. <i>Revista de Humanidades Médicas</i> , 15 (3).	García, Y., Herrera, J., García, M., & Guevara, M.	cultura organizacional; conducta cooperativa; educación profesional; docentes, categoría de análisis.	2015	Trabajo colaborativo.	"A partir de la coincidencia de criterios sobre los aspectos teóricos y la reflexión colectiva emergieron elementos indispensables en un colectivo para lograr la cultura profesional docente colaborativa a la cual se aspira, elaborados al tener en cuenta su estructura de contenido y forma"	Scielo
García, Y., Herrera, J., García, M., & Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. <i>Gaceta Médica Espirit</i> , 17 (1).	García, Y., Herrera, J., García, M., & Guevara, G.	Trabajo colaborativo, cultura profesional, formación del profesional, competencia cultural, cultura organizacional, conducta cooperativa, educación profesional, docentes.	2015	Formación universitaria.	"El desarrollo de la cultura profesional docente se sustenta en su estructura de contenido y forma. El contenido abarca el conocimiento, las actitudes, las habilidades los hábitos y los valores que el profesor tiene sobre la actividad docente. Las formas de relación y asociación que se desarrollan entre los profesores determinan el tipo de cultura profesional docente predominante en un colectivo pedagógico."	Scielo
Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria.	Roselli, N. D.	Aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, enseñanza, constructivismo, trabajo en equipo.	2016	Proceso de aprendizaje.	"El Aprendizaje Colaborativo es un constructo que identifica un campo de fuerte actualidad, tanto en educación presencial como virtual. En primer lugar, se analizan las tres fuentes teóricas convergentes. En segundo lugar, se presenta un modelo propio de estrategias que el docente puede implementar para desarrollar la colaboración sociocognitiva."	Dialnet
Bailey, J., Rodríguez, M., Flores, M., & González, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. <i>Sophia</i> , 13 (2), 30-39.	Bailey, J., Rodríguez, M., Flores, M., & González, P.	Sociedad del conocimiento, profesión docente, democratización, creencias de profesores.	2017	Sociedad del conocimiento.	"En este trabajo se revisa desde la sociología y la pedagogía crítica el significado de sociedad del conocimiento y su relación con la globalización como procesos económico-políticos e ideológicos"	Google Académico
Bishnoi, N. (2017). Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages. <i>Indian Journal of Health and Wellbeing</i> , 8 (8), 850-858.	Bishnoi, N.	significado y características del aprendizaje colaborativo	2017	Aprendizaje colaborativo.	"En este artículo se ha discutido el concepto de aprendizaje colaborativo. También se han discutido las ventajas y desventajas del aprendizaje colaborativo. También se han discutido los supuestos que subyacen al proceso de aprendizaje en el aprendizaje colaborativo."	ProQuest

Brunet, I., & Bocker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España . <i>Revista Internacional De Organizaciones</i> , 18, 89-108.	Brunet, I., & Bocker, R.	Sistema educativo, innovación, formación profesional, reforma educativa, formación dual.	2017	Formación pedagógica.	"Este artículo expone como se ha ido configurando el modelo de formación profesional en España, al objeto de identificar cuál es el principal reto actual al que la formación profesional se enfrenta. Para ello hemos efectuado un diseño metodológico basado en las aportaciones de diversos autores a través del análisis e interpretación de textos."	Dialnet
Díaz, C. (2017). Educación superior en Chile como proceso de modernización. <i>Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho</i> , 4 (2), 64-86.	Díaz, C.	Educación superior, modernización, valores modernos, hábitos	2017	Educación superior.	"El objetivo del presente artículo es invitar a reflexionar respecto al rol que está cumpliendo la educación superior en nuestro país, que de acuerdo con su historia y contexto se ha estructurado al alero de un constante e imparable proceso de modernización de las instituciones sociales y del Estado."	Google Académico
Errázuriz, J. (2017). Intervención y Depuración en la Universidad de Chile, 1973-1976. Un cambio radical en el concepto de universidad. <i>Nuevo Mundo Nuevos</i> , 1-14.	Errázuriz, J.	intervención, depuración, Universidad de Chile, Dictadura militar, neoliberalismo	2017	Educación superior.	"El presente trabajo se propone analizar el fin de la autonomía universitaria, la expulsión de académicos, funcionarios y estudiantes y las políticas de disciplinamiento como mecanismos de transformación en el concepto de universidad que produjeron su alineación con los postulados neoliberales que inspiraron las reformas llevadas a cabo por el régimen militar en Chile."	Google Académico
Gómez, L. (2017). Cognitive development and formal education: an analysis from L. S. Vygotsky . <i>Universitas Philosophica</i> , 34 (69), 53-75.	Gómez, L.	Lev Vygotsky; desarrollo cognitivo; educación formal; cambio conceptual; Karmiloff-Smith.	2017	Trabajo colaborativo.	"El artículo muestra la relación entre educación formal y desarrollo cognitivo según Vygotsky a partir del capítulo 6 de Pensamiento y lenguaje, "El desarrollo de los conceptos científicos en la niñez: bosquejo de una hipótesis de trabajo". Posteriormente, enmarca la propuesta de Vygotsky en la teoría de desarrollo cognitivo de Annette Karmiloff-Smith"	Scielo

Ibañez, G., & Soria, M. (2017). Formación práctica: intencionalidad y sentidos desde los formadores y estudiantes. <i>Cuadernos de Investigación</i> , 15 (15), 329-342.	Ibañez, G., & Soria, M.	Formación docente; reflexión; intencionalidad; sentidos; teoría.	2017	Formación académica.	"Desde nuestras reflexiones teóricas, investigaciones anteriores y desde numerosos aportes conceptuales; la formación docente práctica puede constituirse como un proceso de investigación, más que de aplicación, buscando lograr procesos reflexivos sobre la acción, posibilitando construir una teoría o un marco referencial como abstracción reflexiva de un conocimiento práctico existente en un contexto determinado."	Google Académico
Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. <i>Perfiles Educativos</i> , 39 (158), 1-17.	Márquez, A.	Educación; Sociedad; Conocimiento; Desarrollo.	2017	Los cambios sociales y educacionales.	"En vista de que la educación continua de los profesores es un componente de las reformas educativas que se viven en diferentes países, estamos seguros de que el trabajo despertará el interés de nuestros lectores al abordar el caso de la realidad española"	Google Académico
Pedraja, L., & Araneda, C. (2017). Aseguramiento de la calidad y la investigación en las universidades. <i>Ingeniare. Revista chilena de ingeniería</i> , 25 (4), 364-367.	Pedraja, L., & Araneda, C.	Investigación; universidades; docencia; vinculación; difusión; conocimiento; calidad	2017	Educación superior.	"La investigación, se configura en la actualidad como una actividad relevante al interior del quehacer académico de las universidades alrededor del mundo, junto con la docencia y la vinculación con el medio. Sin lugar a dudas, la investigación, al ser el elemento catalizador en la generación y la difusión de nuevos conocimientos, resulta clave para que las instituciones universitarias se desenvuelvan de la mejor forma en la actual sociedad del conocimiento."	Scielo

Peñaloza, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. <i>Didácticas Específicas</i> , 16, 46-60.	Peñaloza, J.	Trabajo Colaborativo, Estudiante, Docente, Contenidos.	2017	Trabajo colaborativo.	"La presente investigación tuvo como objeto de estudio al trabajo colaborativo el cual constituye un aporte a la transformación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, con la convicción de que a través de la socialización se puede construir el conocimiento desde una visión pluridimensional y donde a través del diálogo se pueden generar aportes y soluciones sobre diferentes áreas del contenido académico."	Google Académico
Rifo, M. (2017). Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990) . <i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i> , 19 (28), 13-36.	Rifo, M.	Historia de la educación, Educación Superior, Dictadura, Neoliberalismo y Reforma educativa.	2017	Educación superior.	"El presente artículo se centra en la transformación institucional de la educación superior chilena realizada por la dictadura cívico-militar durante los años 1973 y 1990. "	Google Académico
Siares, C., Mondaca, C., Rojas, A., & Sánchez, E. (2017). Inclusión, adscripción e identidad étnica en estudiantes de la Universidad de Tarapacá, Frontera Norte de Chile. <i>Diálogo andino</i> (53), 139-150.	Siares, C., Mondaca, C., Rojas, A., & Sánchez, E.	Arica y Parinacota, Norte de Chile, adscripciones étnicas, Universidad de Tarapacá.	2017	Educación superior e interculturalidad.	"El objetivo de este artículo es establecer una línea base que identifica y caracteriza la distribución de las adscripciones étnicas de los y las estudiantes de pregrado de la Universidad de Tarapacá (Sede Arica e Iquique). Metodológicamente por medio de una encuesta estructurada aplicada al universo total del alumnado"	Scielo
Thomas, F., Brooks, Q., Arias, L., & Ramírez, C. (2017). Methodological reflections on the design of the subject program. <i>Revista Información Científica</i> , 96 (3), 486-495.	Thomas, F., Brooks, Q., Arias, L., & Ramírez, C.	diseño de programa; proceso docente-educativo	2017	Modelo educativo.	"Este trabajo ilustra ideas de varios autores sobre la importancia que tiene el diseño de un programa como unidad curricular y el nivel de sistematicidad de los objetivos en el proceso docente-educativo. Se hace énfasis en el sistema de objetivos que debe contener un programa, se caracterizan los objetivos particulares de un programa."	Google Académico
Van Gasse, R., Vanlommel, K., & Vanhoof, J. (2017). Individual, cooperative and collaborative data use: A conceptual and empirical exploration. <i>British Educational Research Association</i> , 43 (3), 608-626.	Van Gasse, R., Vanlommel, K., & Vanhoof, J.	Interdependencia, procesos colaborativos, innovación educativa	2017	Trabajo colaborativo.	"El estudio actual investiga y describe el uso de datos individual, cooperativo y colaborativo de los profesores flamencos. Al hacerlo, se tiene en cuenta el nivel de interdependencia de las actividades interactivas de los profesores"	Google Académico

Vázquez, J., Hernández, J., Juárez, L., & Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. <i>Educación y Humanismo</i> , 19 (33), 334-356.	Vázquez, J., Hernández, J., Juárez, L., & Guzmán, C.	Enfoque socioformativo, Colaboración, Sinergia, Pensamiento complejo.	2017	Trabajo colaborativo.	"El propósito de este artículo fue analizar la naturaleza del trabajo colaborativo en el marco del enfoque socioformativo, con el fin de orientar su aplicación y generar nuevas líneas de investigación. Se realizó un estudio documental apoyado en la estrategia de la cartografía conceptual y de sus ocho ejes."	Dialnet
Araneda, C., Gairín, J., & Pedraja, L. (2018). La Autonomía en la Educación Superior: Reflexiones desde los Actores en el Contexto del Financiamiento por Desempeño en Chile. <i>Formación universitaria</i> , 11 (4), 65-74.	Araneda, C., Gairín, J., & Pedraja, L.	educación superior; financiamiento; autonomía; teoría fundamentada.	2018	Educación superior.	"Esta investigación explora la percepción que tienen los miembros de la comunidad académica respecto a la autonomía de las universidades en el contexto del financiamiento por desempeño en Chile. Para este fin, se realizaron entrevistas semiestructuradas a veinte miembros de la comunidad académica de dos universidades estatales chilenas."	Scielo
Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. <i>Educação Unisinos</i> , 22 (1), 1-14.	Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M.	política curricular, docencia, estandarización, políticas de evaluación.	2018	Modelo educacional.	" El artículo propone un marco de análisis general de la política curricular y de evaluación en Chile, crecientemente estandarizada en los últimos veinticinco años y problematiza la relación contradictoria entre currículum, evaluación y docencia, mostrando cómo los diseños curriculares, y las políticas prescriptivas del trabajo docente y de la evaluación de los aprendizajes, constituyen un obstáculo para el ejercicio de una docencia autónoma, flexible, contextualizada y activa."	Google Académico

Barrientos, N., & Araya, L. (2018). Educación Superior en Chile: una visión sistémica . <i>Aletheia</i> , 10 (2), 80-109.	Barrientos, N., & Araya, L.	Visión sistémica; educación; Educación Superior; análisis de costos; financiamiento de Educación Superior.	2018	Educación superior.	"Chile ha vivido un fuerte cambio en la educación superior a partir de 1980. Dos fuertes reformas han marcado este proceso y han implicado el aumento de instituciones, programas, especializaciones y matrícula. Esto ha provocado que el escenario cambie, por cuanto no solo aumentó la matrícula, sino que también la conformación de la misma, principalmente en el ingreso de estudiantes más vulnerables. Frente a esto es necesario analizar temas de género, calidad, duración y costos, debido a las desigualdades que podrían evidenciarse."	SciELO
Bernasconi, A., & Rodríguez, E. (2018). Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile. <i>Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales</i> (86), 20-48.	Bernasconi, A., & Rodríguez, E.	calidad, educación superior, gestión institucional, acreditación, universidad.	2018	Educación superior.	"Se explora si existe relación entre la calidad de las universidades, medida por su nivel de acreditación, y las variables que configuran la gestión institucional. Se trabaja con la metodología de réplica teórica y literal en tres universidades, dos con alto y una con bajo nivel de acreditación. "	Dialnet
Blanchard, M., & Muzás, E. (2018). <i>Equipos docentes innovadores: Formar y formarse colaborativamente</i> . España : Narcea Ediciones.	Blanchard, M., & Muzás, E.	Investigación educativa; métodos en educación; innovación educativa; trabajo en grupo y cooperativo.	2018	Trabajo colaborativo.	"El libro cómo este nuevo modo de trabajar colaborativamente, es decir, con el profesorado, constituye un instrumento capaz de dar respuesta al compromiso de nuevo construir conocimiento, a las necesidades de los designados contextos en los que se desempeñan los docentes, así como a la elevación de los grupos sociales a quienes dirigen su acción. Este modo de trabajo colaborativo propone un cambio de paradigma en la formación del profesorado, en el que los docentes saben y construyen su propio cambio de una forma crítica y dialógica; desde la práctica, y en relación con sus compañeros. "	Google Académico

Borjas, E., & Herrera, L. (2018). El trabajo grupal como estrategia de desarrollo cognitivo, desde lo cooperativo hacia lo colaborativo . <i>SATHIRI: Sembrador</i> , 13 (1), 22-39.	Borjas, E., & Herrera, L.	cooperativo, colaborativo, docencia, Universidad.	2018	Trabajo colaborativo.	"Este trabajo de investigación responde a la necesidad de documentar cómo se están implementado estrategias de enseñanza aprendizaje desde las universidades. Muchas de las veces, instruir a personas hacia la cooperación o la colaboración, es tarea que merece de conocimientos claros sobre cómo se construye en comunidad, y de la cimentación de valores para el trabajo compartido."	Google Académico
Doménech, F. (2018). The educational situation quality model: recent advances. <i>Frontiers in Psychology</i> , 9 (328), 1-20.	Doménech, F.	Modelo educativo; proceso; enseñanza; aprendizaje.	2018	Modelo educacional.	"El propósito de este trabajo fue presentar un modelo educativo desarrollado en los últimos años titulado "El Modelo de Calidad de la Situación Educativa" (MOCSE). MOCSE se puede definir como un modelo instruccional que considera simultáneamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la motivación juega un papel central. "	Google Académico
Escudero, J., González, M., & Rodríguez, M. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? . <i>Educación XXI</i> , 21 (1), 157-180.	Escudero, J., González, M., & Rodríguez, M.	Formación continua del profesorado; contenidos de la formación; educación obligatoria; política educativa y práctica educativa.	2018	Educación superior.	"Una revisión actualizada de la literatura especializada sobre los contenidos de la formación nos ha permitido componer el marco teórico utilizado para llevar a cabo una investigación sobre la formación continuada del profesorado, durante los últimos años, en diversas Comunidades Autónomas, la Región de Murcia entre ellas."	Dialnet
Huerta, P., & Gaete, H. (2018). Análisis de la dependencia de la acreditación institucional: Un estudio comparativo de universidades en Chile. <i>Actualidades Investigativas en Educación</i> , 18 (1), 1-31.	Huerta, P., & Gaete, H.	acreditación; calidad; universidad; educación superior	2018	Educación y Formación docente.	"El presente artículo tiene como objetivo analizar la dependencia organizacional de la unidad encargada del proceso de acreditación institucional en las universidades chilenas. Para ello, se realizó un análisis cuantitativo y descriptivo de las universidades chilenas acreditadas del Consejo de Rectores y de las Universidades Privadas al año 2015."	Dialnet

Nissen, J., Herrea, X., & Van Dusen, B. (2018). Student Outcomes Across Collaborative Learning Environments. <i>Physics Education</i> , 1-4.	Nissen, J., Herrea, X., & Van Dusen, B.	Asistente de aprendizaje, par cercano, reforma curricular, cambio institucional, instrucción entre pares	2018	Rol docente.	"Gran parte de la reforma educativa moderna se centra en la implementación de la enseñanza basada en la evidencia, pero estas técnicas a veces se enfrentan con inquietud por parte de los profesores, debido a la inexperiencia o la falta de los recursos necesarios. Un modelo de enseñanza de pares diseñado para facilitar la enseñanza basada en evidencia en las aulas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas es el modelo de asistente de aprendizaje (LA)"	Springer
Ostria, C., Orellana, F., González, J., & Álvarez, F. (2018). <i>Los saberes del hombre en el norte</i> . Chile: Ediciones e Impresiones Copygraph.	Ostria, C., Orellana, F., González, J., & Álvarez, F.	Posibilidades colaborativas, desarrollo de competencias	2018	Educación superior.	"Hoy la universidad está en la encrucijada. En Chile y en el mundo entero. El desarrollo de las ciencias (sobre todo, las llamadas 'ciencias exactas') ha dado un gran impulso al desarrollo científico y económico del mundo, pero, al mismo tiempo, ha transformado la universidad en una repetidora o una transmisora del conocimiento, muchas veces en desmedro de la búsqueda del mismo conocimiento"	Google Académico
Pérez, C. (2018). <i>Levantamiento de Buenas Prácticas Pedagógicas Interculturales en escuelas de la región de Tarapacá: una mirada desde la investigación acción y la etnografía de aula</i> . Chile : INVEDUC .	Pérez, C.	Interculturalidad, gestión y práctica educativa	2018	Prácticas pedagógicas.	"A la luz de los datos revisados anteriormente, resulta conveniente considerar algunas aristas y planteamientos en el debate académico y político actual, para que las oportunidades educativas lleguen a todos y todas a lo largo de su vida. En particular, el interés de este estudio fue contribuir para que la diferencia cultural no sea un factor que incida en el acceso a este derecho."	Google Académico

Popescu, B., Castellanos, D., & Moreno, L. (2018). Methodological proposal for automatic evaluation in collaborative learning. <i>Global Engineering Education Conference</i> , 1414-1418.	Popescu, B., Castellanos, D., & Moreno, L.	Metodología; constructivismo; trabajo colaborativo	2018	Aprendizaje colaborativo.	"En este artículo se presenta un enfoque metodológico basado en el constructivismo y el trabajo colaborativo. En particular, se describe una validación semiautomática y automática de esta metodología. Se ha definido una rúbrica utilizando 4 indicadores principales"	Google Académico
Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2018). <i>Teacher Professional Development Around the World: The Gap between Evidence and Practice</i> . Chile : World Bank Policy Research Working Paper No. 8572.	Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V.	Docentes; práctica; desarrollo; programas.	2018	Prácticas pedagógicas.	"Los docentes, como todos los profesionales, necesitan oportunidades de desarrollo profesional continuo para mejorar sus habilidades. Este documento proporciona evidencia sobre las características del desarrollo profesional efectivo y cómo los programas a escala incorporan esas características."	Google Académico
Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., & Herrera, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. <i>Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales</i> (86), 450-480.	Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., & Herrera, C.	Formación Inicial Profesores; Educación de Calidad; Gobernanza Universitaria; Pedagogía.	2018	Formación inicial docente y trabajo colaborativo.	"Se presentan resultados del diagnóstico realizado en la Universidad de Los Lagos sobre la Formación Inicial de Profesores (FIP). El estudio siguió una estrategia metodológica mixta, considerando la opinión de actores involucrados con las carreras de pedagogía "	Dialnet
Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C., & Mamani, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los y las estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte de Chile. <i>Diálogo andino</i> (57), 21-38.	Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C., & Mamani, J.	Estudiantes practicantes; competencias interculturales; formación inicial docente; Universidad de Tarapacá; Norte de Chile	2018	Formación profesional.	"El objetivo del artículo es analizar las competencias interculturales de los y las estudiantes practicantes de las carreras de pedagogía de las Facultades de Educación y Humanidades y de Ciencias de la Universidad de Tarapacá del Norte de Chile. Se utilizó una metodología mixta donde se aplicó una encuesta"	Scielo

Bahena, F., & Morales, G. (2019). La Gestión de los observatorios en la internacionalización de la Educación Superior en América Latina. <i>Revista GEON (Gestión, Organizaciones Y Negocios)</i> , 6 (2), 90-96.	Bahena, F., & Morales, G.	Gestión, Internacionalización, Educación, Observatorios.	2019	Trabajo colaborativo.	"En la presente investigación analizamos el papel de los observatorios académicos para la internacionalización de la educación superior, buscando fortalecer la vinculación, interacción e integración de las diversas universidades de América Latina, tanto pública como privada con la finalidad de gestionar la negociación de la educación en la internacionalización."	Dialnet
Barrientos, F., Navas, M., Rivera, M., & Croquevielle, J. (2019). <i>Situación actual y proyecciones futuras de las universidades estatales ubicadas en zonas extremas</i> . Chile : Centro de Estudios Mineduc.	Barrientos, F., Navas, M., Rivera, M., & Croquevielle, J.	Universidades estatales; matrícula; acreditación; zonas extremas	2019	Educación superior.	"Documento resumen de la publicación "Situación actual y proyecciones futuras de las universidades estatales ubicadas en zonas extremas", publicado por el Centro de Estudios en su serie Documentos de Trabajo, N°18."	Google Académico
Chan, K., Yeh, Y., & Hsu, Y. (2019). A framework for examining teachers' practical knowledge for STEM teaching. <i>Asia-Pacific STEM Teaching Practices</i> , 39-50.	Chan, K., Yeh, Y., & Hsu, Y.	Maestro; práctica; conocimiento; enseñanza; formación	2019	Formación docente.	"Lo que un maestro necesita saber y hacer cuando enseña disciplinas específicas de manera efectiva ha atraído la atención de los académicos durante muchas décadas. El conocimiento necesario para una enseñanza STEM eficaz ha ganado atención como resultado del reciente movimiento de educación STEM en todo el mundo."	Google Académico

Chen, C. & Kou, C. (2019) An optimized group formation scheme to promote collaborative problem-based learning. <i>Computers &amp; Education</i> 133. Pp. 94–115	Chen, C. & Kou, C.	Aprendizaje colaborativo; trabajo en grupo; roles; aprendizaje; análisis	2019	Aprendizaje colaborativo.	"Este trabajo propone un novedoso esquema de formación de grupos basado en algoritmos genéticos con función de penalización (GAGFS-PF) que considera la heterogeneidad de los niveles de conocimiento y roles de aprendizaje de los y las estudiantes, y la homogeneidad de las interacciones sociales medidas por el análisis de redes sociales entre los miembros en el grupo de aprendizaje, para generar grupos de aprendizaje colaborativo con características de aprendizaje equilibradas para mejorar el rendimiento del aprendizaje de los y las estudiantes y facilitar las interacciones de los y las estudiantes en un entorno de aprendizaje colaborativo basado en problemas (CPBL)."	Google Académico
Cuello, M. (2019). La reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales 1967-1973. <i>Revista Enfoques Educacionales</i> , 15 (1), 106-125.	Cuello, M.	reforma, universitaria, actores, locales, movilización	2019	Educación superior.	"El presente trabajo tiene como objetivo relevar las visiones de los actores locales participantes en el proceso de reforma universitaria en Chile en el periodo 1967-1973 como forma de construir un relato a partir de los elementos específicos de la movilización y sus demandas"	Google Académico
Eshuis, E., Vrugte, J., Anjewierden, A., Bollen, L., Sikken, J. & Jong, T. (2019) Improving the quality of vocational students' collaboration and knowledge acquisition through instruction and joint reflection. <i>International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning</i> .	Eshuis, E., Vrugte, J., Anjewierden, A., Bollen, L., Sikken, J. & Jong, T.	Trabajo colaborativo; estudiantes; enfoque educativo; herramienta; evaluación	2019	Trabajo colaborativo.	"Este estudio demuestra los efectos positivos en la calidad de la colaboración de los y las estudiantes y la adquisición de conocimientos de un enfoque educativo que consiste en la instrucción convencional y una herramienta en línea que fomenta la reflexión conjunta de los y las estudiantes sobre su comportamiento colaborativo mediante el empleo de la autoevaluación y la evaluación de pares y el establecimiento de metas."	Springer

García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina. <i>Propuesta Educativa</i> , 2 (52), 111-126.	García de Fanelli, A.	Educación Superior, Financiamiento, Gasto Público, América Latina, Asignación de fondos	2019	Educación superior.	"Tras examinar la inversión en educación superior respecto del PBI, este artículo se concentra en el análisis de los mecanismos de asignación de fondos que los gobiernos han incorporado para promover reformas en el funcionamiento de la educación superior. Para asignar los fondos públicos a las universidades según criterios objetivos, se emplearon fórmulas según indicadores de insumos y resultados."	Google Académico
Garrote, D., Jiménez, S., & Martínez, N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los y las estudiantes Universitarios. <i>REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> , 17 (3), 41-58.	Garrote, D., Jiménez, S., & Martínez, N.	Estudiante, Autoevaluación, Docente, Proceso de aprendizaje, Grupo	2019	Trabajo colaborativo y cooperativo.	"En este estudio hemos analizado a través del trabajo cooperativo el desarrollo de la competencia interpersonal de trabajo en equipo, como una construcción del conocimiento entre iguales con semejantes habilidades. Se utiliza la rúbrica para analizar cómo los y las estudiantes perciben el desarrollo de la competencia interpersonal a través del trabajo cooperativo."	Google Académico
Makel, M., Smith, K., McBee, M., & Miller, E. (2019). A Path to Greater Credibility: Large-Scale Collaborative Education Research . <i>Journals Sagepub</i> , 5 (4), 1-15.	Makel, M., Smith, K., McBee, M., & Miller, E.	revolución de la credibilidad, ciencia abierta, crisis de la replicabilidad	2019	Trabajo colaborativo.	"En este artículo, discutimos modelos de prácticas de investigación colaborativa a gran escala y cómo se pueden aplicar a la investigación en educación."	Google Académico
Martínez, P., & González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. <i>Educação e Pesquisa</i> , 45, 1-23.	Martínez, P., & González, N.	Competencias; Educación superior; Contextos de aprendizaje; Formación	2019	Modelo educacional.	"La alternancia de contextos en la formación universitaria alude a las múltiples experiencias académicas y profesionales que combinan los y las estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria y que pueden complementar la formación basada en competencias impartida en las aulas. Desde este trabajo se pretende indagar en el nivel de dominio del estudiante de grado en competencias transversales en relación a distintas variables curriculares y extracurriculares"	SciELO

Mondaca, C., Lopatinsky, J., Montecinos, A., & Rojas, J. (2019). Medición del nivel de desarrollo de las universidades chilenas: un análisis con modelos de ecuaciones estructurales. <i>Calidad en la educación</i> (50), 284- 318.	Mondaca, C., Lopatinsky, J., Montecinos, A., & Rojas, J.	indicador sintético; mínimos cuadrados parciales; modelo ecuaciones estructurales; ranking de universidades	2019	Educación superior.	"En este trabajo se propone un indicador sintético que mide el grado de desarrollo de las universidades chilenas, valorando de forma cuantitativa las misiones (investigación y enseñanza) realizadas por las mismas. Se utiliza un modelo de ecuaciones estructurales resuelto a través de mínimos cuadrados parciales, analizando datos de 54 universidades de Chile, para el año 2017."	Scielo
Oviedo, B., & Zhuma, E. (2019). Estrategias de trabajo colaborativo ABP - TPA. <i>Universidad y Sociedad</i> , 11 (2).	Oviedo, B., & Zhuma, E.	Algoritmo; estrategia metodológica; aprendizaje colaborativo	2019	Trabajo colaborativo y formación universitaria.	"El presente estudio presenta una estrategia metodológica implementada en la carrera Ingeniería en Telemática de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo para fortalecer uno de los principios básicos de la educación superior que es preparar a los y las estudiantes para el futuro."	Scielo
Piñel, S. (2019). Competencias profesionales de la inspección de educación (esbozo de necesidades formativas). <i>Supervisión 21: revista de educación e inspección</i> (51), 1-34.	Piñel, S.	Inspección educativa, competencias profesionales, necesidades formativas	2019	Educación superior.	"Con este documento se pretende, por tanto, establecer un mapa competencial de la Inspección de Educación que, partiendo de las funciones, atribuciones, estructura organizativa, régimen de funcionamiento y tareas asignadas por la normativa vigente, refleje las competencias que debe alcanzar todo Inspector de Educación y establezca unos mínimos formativos que sirvan para perfeccionar su trabajo, tanto desde el punto de vista técnico como personal."	Dialnet
Ruffinelli, A., Álvarez, C., & De la Hoz, S. (2019). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. <i>International and Multidisciplinary Perspectives</i> , 21 (1), 54-67.	Ruffinelli, A., Álvarez, C., & De la Hoz, S.	Práctica reflexiva; aprendizaje reflexivo; tutoriales de práctica; formación inicial del profesorado; revisión de literatura	2019	Formación docente.	"Este artículo sistematiza los hallazgos de investigación de publicaciones de los últimos 5 años relacionadas con la práctica reflexiva en tutorías prácticas en la formación inicial docente, mediante una revisión de la literatura. El objetivo es aportar nuevos conocimientos sobre la práctica reflexiva, estructurándola en torno a sus condiciones, estrategias de desarrollo y efectos, considerando factores metacognitivos y generativos, enriqueciendo la teoría sobre cómo enseñar la reflexión."	Taylor & Francis

Safacorda, F., Atairo, D., Trotta, L., & Rodríguez, A. (2019). <i>Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana</i> . Argentina : Investigaciones Internacional de la Educación.	Safacorda, F., Atairo, D., Trotta, L., & Rodríguez, A.	Educación internacional, modelos educativos	2019	Educación superior.	"En América Latina, desde fines del siglo pasado la educación superior ha vivido dos procesos significativos. Por un lado, una marcada expansión y por otro lado, una regresión del financiamiento público. Esto llevó a que la expansión antes referida se hiciera en condiciones que precarizaron a las instituciones. A la par, en un contexto de hegemonía neoliberal, la educación en general y las universidades en particular fueron vistas como oportunidades de negocios y fueron definidas por los tratados de libre comercio (TLC) como servicios comercializables."	Google Académico
SIES. (2019). Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile. Chile: MINEDUC	SIES.	Matrículas; educación superior	2019	Entrega información sobre la educación superior chilena.	"Información sobre matrículas en instituciones de Educación Superior (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) registrados el 2019."	Google Académico
Simões, A., Santos, J., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. <i>Education Today</i> , 72, 12-17.	Simões, A., Santos, J., & Vieira, M.	Lineamientos; innovación pedagógica; literatura; enfoques; enseñanza.	2019	Educación superior.	"Antecedentes: los profesores de educación superior se enfrentan cada vez más al desafío de adoptar enfoques centrados en el estudiante. Objetivos: Determinar los lineamientos estratégicos que promuevan un cambio conceptual en los y las estudiantes de educación superior, en el contexto de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante."	Google Académico
Abad, E., & González, M. (2020). El aula invertidaun desafío para la enseñanza universitaria . <i>Virtualidad, Educación y Ciencia</i> , 11 (20), 75-91.	Abad, E., & González, M.	aula invertida; enseñanza universitaria; método de enseñanza; educación; aprendizaje.	2020	Trabajo colaborativo; estrategias de enseñanza y formación docente.	"El objetivo de este estudio es proporcionar evidencias relevantes sobre la aplicación de esta estrategia pedagógica en la educación superior. La revisión sistemática realizada permitió analizar investigaciones que señalan que la aplicación de metodologías activas favorece el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la adquisición de competencias digitales."	Dialnet

Arellano, M., & Donoso, G. (2020). Formación Técnico Profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. <i>Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno</i> , 337-359.	Arellano, M., & Donoso, G.	Formación técnico; profesional; educación superior; transformaciones	2020	Educación superior.	"En Chile, la Formación Técnico Profesional (FTP), ha logrado posicionarse de manera sostenida, quizás como nunca en su historia, en la agenda pública y en los programas de los últimos gobiernos. Esta situación ha de entenderse en el marco de una sociedad cambiante, donde la promesa del desarrollo ha permeado las expectativas políticas, sociales y económicas del país."	Google Académico
Capetillo, R., & Gairín, J. (2020). Metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación utilizadas por el profesorado en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. <i>Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores</i> , 7 (3), 1-34.	Capetillo, R., & Gairín, J.	metodología, didáctica, evaluación, docencia universitaria	2020	Prácticas pedagógicas.	"El objetivo del estudio es conocer la realidad pedagógica del docente universitario, si responde a los actuales requerimientos didácticos y si se mantiene en sintonía con el Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá."	Google Académico
Chernenko, O. (2020). Modern pedagogical technologies in higher education. <i>Pedagogy and Education Management Review</i> , 2, 52-59.	Chernenko, O.	Modelo pedagógico; enseñanza; tecnología; educación superior	2020	Modelo pedagógico.	"El artículo trata sobre las posibilidades educativas y didácticas de las tecnologías pedagógicas modernas, cuyo uso es una de las direcciones prospectivas del desarrollo de la educación superior."	Google Académico
Espinoza, A. (2020). Evaluación del Perfil del Egresado y el Logro de las Competencias para la Acreditación Institucional. <i>Investigación Valdiviana</i> , 14 (3), 129-139.	Espinoza, A.	planes de mejora, calidad educativa, certificación	2020	Educación superior.	"La investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la evaluación del Perfil del Egresado con el Logro de las Competencias para la Acreditación del Programa de Segunda Especialidad Profesional de estudiantes oficiales de la Marina de Guerra del Perú, Lima Perú."	Google Académico

Fernández, E., & Ramos, C. (2020). Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas. <i>Calidad en la Educación</i> , 53, 219-251.	Fernández, E., & Ramos, C.	universidades; acreditación; capacidades organizacionales; aseguramiento de la calidad; Chile	2020	Educación superior.	"Este artículo investiga la relación, en las universidades chilenas, entre los logros en los procesos de acreditación y el desarrollo de capacidades organizacionales. Se utilizaron dos procedimientos de análisis. Primero, una regresión, a partir de un conjunto de variables independientes (año de inicio de la actividad de acreditación en programas e institucional y resultados obtenidos) y dependientes (logros vigentes en la acreditación institucional y de pregrado, y un índice agregado de desarrollo académico institucional)"	Scielo
Fleet, N., Seamus, P., & Salazar, J. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia. <i>Educar en Revista, Curitiba</i> , 36, 1-19.	Fleet, N., Seamus, P., & Salazar, J.	Educación Superior. Neoliberalismo. Burocracia. Bachelet. Gratuidad.	2020	Educación superior.	"Este artículo analiza los conflictos y dilemas de la Educación Superior chilena, construida y masificada bajo políticas neoliberales desde 1980 hasta nuestros días"	Scielo
Ganga, F., Garrido, N., Godoy, Y., & Cautín, C. (2020). Acciones tendientes a incrementar la producción científica en la Universidad de Tarapacá-Chile . <i>Revista de ciencias sociales</i> , 26 (3), 297-311.	Ganga, F., Garrido, N., Godoy, Y., & Cautín, C.	Universidades; gobernanza universitaria; investigación; publicaciones académicas; educación.	2020	Educación superior.	"Este trabajo se planteó como propósito central describir la experiencia y las acciones de apoyo a la producción de artículos científicos, desarrollada por núcleos conformados por docentes con producción inicial en la sede regional de una universidad estatal, cuya casa central se ubica en el extremo norte de Chile."	Google Académico

González, F. (2020). Retos de la Educación en el nuevo milenio. <i>Revista Académica Divulgativa Arjé</i> , 3 (2), 1-5. González, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., y otros. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. <i>Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana</i> .	González, F.	Rol docente; retos de la educación; capital humano; inclusión	2020	Rol docente.	"La educación no puede quedar ajena a estos cambios, la educación técnica secundaria y la educación universitaria están en la obligación de formar a las personas que se insertarán en la nueva industria del conocimiento y la tecnología. El nuevo capital humano debe prepararse, de tal manera que su inclusión en el trabajo sea natural y armoniosa"	Google Académico
Hansen, J., Carrington, C., & Jensen, C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. <i>Nordic Journal of Studies in Educational Policy</i> , 6 (1), 47-57.	Hansen, J., Carrington, C., & Jensen, C.	Educación especial; educación inclusiva; práctica social; exclusión e inclusión; colaboración	2020	Trabajo colaborativo y rol docente.	"El campo educativo se caracteriza tradicionalmente por una distinción entre educación general y educación especial en la práctica, la teoría y la investigación educativas. Especialmente en los procesos de colaboración interprofesional relacionados con la inclusión, se hace evidente que los profesionales representan diferentes perspectivas y posiciones con diferentes roles, funciones y objetivos principales."	Taylor & Francis
Macanchí, M., Orozco, B., & Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. <i>Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos</i> , 12 (1), 396-403.	Macanchí, M., Orozco, B., & Campoverde, M.	Innovación educativa; cultura de innovación; didáctica universitaria; educación superior.	2020	Innovación en la educación.	"Desarrollar una cultura de la innovación se ha convertido en uno de los retos más importantes en la Educación Superior. En ella descansa la calidad educativa y la extensión de una actitud proactiva y positiva de toda la comunidad universitaria, hacia el progreso y la mejora. Sin embargo, conseguir la innovación educativa, pedagógica y didáctica como una práctica habitual de los docentes, exige primero un acercamiento y comprensión del alcance de estos y de los factores que actúan como condiciones básicas para su concreción."	Scielo

Rivera, Y. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. <i>Perspectiva Educacional</i> , 59 (2), 27-44.	Rivera, Y.	Educación especial; educación integradora; docente; liderazgo; articulación educativa.	2020	Trabajo colaborativo.	"Este estudio aborda las características del liderazgo pedagógico en contextos del Programa de Integración Escolar (PIE), como un área del trabajo docente relevante para ahondar y reflexionar debido a sus características vinculadas a este enfoque. Para ello se realizó un estudio cualitativo en base a entrevistas, con el fin de identificar las características del liderazgo pedagógico de coordinadoras de programas PIE reconocidos en su entorno por desarrollar buenas prácticas educativas."	Scielo
Sagredo Lillo, E; Bizama Muñoz, M; y Careagra, B. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación, Vol. 1, No. 78.	Sagredo Lillo, E; Bizama Muñoz, M; y Careagra, B.	gestión; tiempo; integración escolar; educación especial; coenseñanza	2020	Estrategias de enseñanza.	"En este artículo de investigación se presenta un estudio cuyo objetivo fue conocer la gestión del tiempo destinado al trabajo colaborativo por docentes de educación regular y de educación especial de establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar (pie)."	Scielo
Zavala, M., González, I., & Vázquez, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. <i>Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</i> , 10 (20), 1-25.	Zavala, M., González, I., & Vázquez, M.	competencias del docente; estrategias educativas; innovación pedagógica; modelo educativo; recursos educacionales	2020	Formación profesional.	"El objetivo del presente estudio fue identificar las prácticas innovadoras que utilizan los docentes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula con el fin de desarrollar una teoría fundamentada sobre la innovación educativa que existe en la práctica docente. Los resultados obtenidos revelan un modelo didáctico constructivista con un enfoque socioformativo en las estrategias didácticas y de evaluación formativa"	Scielo

Zúñiga, S., Sjoberg, O., Rojas, J., & Valenzuela, T. (2020). Factores determinantes para la creación de valor en las universidades chilenas. <i>Formación universitaria</i> , 13 (6), 3-12.	Zúñiga, S., Sjoberg, O., Rojas, J., & Valenzuela, T.	valor económico agregado; gestión universitaria; educación superior; desempeño	2020	Educación superior.	"En este estudio se realizaron estimaciones de la creación de valor de 55 universidades chilenas y se discuten los factores más influyentes. Se incluyó las universidades estatales, las privadas de la red G-9 y las privadas nacidas después de la reforma universitaria de 1981. El trabajo se enmarca en la creciente preocupación por la calidad de la educación superior chilena y la eficiencia en el gasto público."	Scielo
Balley, W., & Peralta, M. (2021). El papel del docente frente a las nuevas formas de aprendizaje: ubicuo, flexible y abierto. <i>Centros: Revista Científica Universitaria</i> , 10 (1), 82-94.	Balley, W., & Peralta, M.	aprendizajes digitales, flexibilidad, ubicuidad, recursos tecnológicos, Entornos Personales de Aprendizaje	2021	Rol docente.	"El profesor identifica y selecciona las herramientas tecnológicas que le facilitarán la creación de los ambientes de aprendizajes flexibles, para la creación de sus cursos o espacios educativos. Es en este momento cuando la tecnología educativa crea ambientes de aprendizaje digitales o virtuales para hospedar cursos en línea, cursos presenciales y recursos educativos digitales que habiliten la flexibilidad en el aprendizaje."	Google Académico
Prendes, M., Gutiérrez, I., & García, P. (2021). Collaborative Work in Higher Education: Tools and Strategies to Implement the E-Assessment. En R. Babo, N. Dey, & A. Ashour, <i>Workgroups eAssessment: Planning, Implementing and Analysing Frameworks</i> (págs. 55-84). USA: Intelligent Systems Reference Library.	Prendes, M., Gutiérrez, I., & García, P.	Colaboración en línea; Evaluación electrónica; web 2.0; Estrategias de enseñanza y aprendizaje; Universidad	2021	Trabajo colaborativo.	"Este capítulo es un enfoque educativo del trabajo colaborativo en línea en la educación superior, considerando tanto las herramientas digitales como las estrategias para la evaluación electrónica. Podemos observar la evolución del aprendizaje digital: desde el e-learning al m-learning y u-learning, pasando por el blended-learning y otros nuevos modelos como el aprendizaje adaptativo."	Springer

<p>Quezada, R. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior Latinoamericana en el nuevo Milenio. <i>Revista Española de Educación Comparada</i> (37), 63-88.</p>	<p>Quezada, R.</p>	<p>Educación Superior; Política Educativa Supranacional; responsabilidad social; UNESCO</p>	<p>2021</p>	<p>Educación para el nuevo milenio.</p>	<p>" A través del método comparativo desarrollado por medio de un análisis documental, se analiza la influencia en América Latina de la Política Supranacional sobre responsabilidad social de las instituciones de educación superior de la UNESCO. Los resultados muestran esta influencia en la Región, a través de las Declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de la UNESCO."</p>	<p>Google Académico</p>
--	--------------------	---	-------------	---	---	-------------------------

## Capítulo 2. "La formación inicial docente"

Fuentes consultadas	Autor(es)	Palabras claves	Año	Temática	Síntesis de la cita	Fuente bibliográfica
Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014) <i>Capital profesional transformar la enseñanza en cada escuela</i> . España : Morata.	Hargreaves, A., & Fullan, M.	Desarrollo de capital docente, responsabilidad profesional colectiva	2014	Transformación de la enseñanza en universidades	"La presente publicación, "Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela", pretende proveer claridad a la problemática de la calidad en la enseñanza y a abrir posibilidades de solución. ¿Cómo puede la profesión docente convertirse en una fuerza para el cambio que beneficie a todos los individuos y a la sociedad?"	Dialnet
Brubacher, S., & Rudy, W. (2017) <i>Higher education in transition: A history of American colleges and universities</i> . USA: Routledge.	Brubacher, S., & Rudy, W.	Educación superior en transición, formación universitaria, educación fronteriza	2017	Formación inicial universitaria.	"En un momento en que nuestros colegios y universidades enfrentan cuestiones trascendentales de nuevo crecimiento y dirección. Los autores se enfocan áreas de interés tan importantes como el plan de estudios, la administración, la libertad académica y la vida estudiantil."	Google Académico
Carranza, M. (2017) Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. <i>RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</i> , 8 (15), 1-25.	Carranza, M.	Enfoque didáctico planeado, estrategias colaborativas en el aula	2017	Enseñanza significativa en modalidad trans cultural	"El presente trabajo se sustenta en la construcción de la problemática que identifica a las tecnologías como paradigma de cambio en la educación, dejando de lado que, si estas no se utilizan bajo un enfoque didáctico planeado y organizado, los resultados pueden ser contraproducentes."	Scielo

<p>Finkelstein, C., Malet, A., Villagra, M., &amp; Collazo, M. (2017) El asesor pedagógico universitario en el contexto rioplatense, Más allá de las fronteras. <i>Revista Argentina de Educación Superior</i> (14), 53-77.</p>	<p>Finkelstein, C., Malet, A., Villagra, M., &amp; Collazo, M.</p>	<p>Contexto fronterizo, estructura organizativa, trabajo colaborativo entre docentes</p>	<p>2017</p>	<p>Mejoramiento de la calidad de la enseñanza</p>	<p>"En esta oportunidad, se trata de un trabajo colaborativo realizado por los equipos de investigación argentinos de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad de la República de Uruguay.</p> <p>Estos equipos, históricamente dedicados a contribuir a la construcción de la Pedagogía y Didáctica Universitaria, han focalizado sus estudios en la temática de las asesorías pedagógicas universitarias en tanto son consideradas dinamizadoras y potencialmente productoras del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en esos ámbitos. Como animadoras de innovaciones en las prácticas del aula y de la institución universitaria en su conjunto, el rol del asesor pedagógico se va construyendo idiosincráticamente, en función del tipo de institución en que se inserta y según el momento histórico específico."</p>	<p>Dialnet</p>
<p>Ledezma, M. (2017) Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente . <i>Revista ciencias de la educación</i>, (50), 94-107.</p>	<p>Ledezma, M.</p>	<p>Valor de la inclusión, principios de la diversidad, grupos de aprendizaje heterogéneos</p>	<p>2017</p>	<p>Diversidad e inclusión en universidades fronterizas</p>	<p>"Este artículo supone una reflexión en torno a las implicaciones para la formación de los profesionales de la docencia venezolanos bajo los principios de la inclusión y la diversidad. A la luz del ideario de varios especialistas, se ofrecen lineamientos como aporte para repensar la formación docente desde un currículo por competencias lo suficientemente idóneas para asumir la inclusión educativa, aceptar la diversidad y asegurar la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes"</p>	<p>Google Académico</p>

Medina, I. (2017) Desafíos de las Políticas Educativas frente a la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente. <i>Revista Hojas y Hablas</i> , (14), 81-92.	Medina, I.	Sistemas de actualización, dominio de estrategias colaborativas	2017	Políticas educativas y formación inicial docente.	"El objetivo de este trabajo es presentar los principales desafíos de las políticas educativas relacionadas con la formación inicial de los educadores y algunos elementos claves de los sistemas de actualización y desarrollo profesional de docentes en ejercicio."	Dialnet
Barrientos, P. (2018) Modelo educativo y desafíos en la formación docente. <i>Prospectiva Universitaria</i> , 8 (15), 175-191.	Barrientos, P.	Modelo educativo, integración cultural, fundamentos de geolocalización	2018	Desempeño de la práctica educativa en universidades fronterizas	"La formación docente bajo la visión mecanicista y fragmentaria de la educación está centrada en la transmisión de información científica académica, realizadas bajo la pedagogía de cumplimiento de contenidos programados y los principios de la educación de calidad. Esta práctica en la formación profesional de la educación genera limitaciones en el desempeño de la práctica educativa."	Google Académico
Martí, J., Licandro, O., & Gaete, R. (2018) La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. <i>Revista de la educación superior</i> , 47 (186), 1-22.	Martí, J., Licandro, O., & Gaete, R.	Dinámicas de transición en frontera, desafíos docentes en la educación	2018	Responsabilidad social de la educación superior.	"Este artículo atiende al planteamiento de la UNESCO de considerar como bien común a la Educación Superior, en un momento en que las Instituciones de Educación Superior están inmersas en procesos caracterizados por una progresiva mercantilización del conocimiento"	Scielo
Peralvo, C., Arias, P., & Merino, M. (2018) Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. <i>Revista Órbita Pedagógica</i> , 5 (1), 10-27.	Peralvo, C., Arias, P., & Merino, M.	Integración educativa, perfil del docente, articulación de estrategias colaborativas	2018	Innovación educativa en el marco de frontera	"Este artículo pretende definir los retos de los profesionales universitarios que ejercen la docencia para modelar el perfil que se requiere actualmente, cuyas características se basan en ser un docente proactivo, creativo, innovador, motivador, investigador, facilitador y orientador de los conocimientos."	Google Académico

Ricoy, A. (2018) Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. . <i>Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad</i> , 4 (2).	Ricoy, A.	Trabajo colaborativo en aula, competencias profesionales	2018	Formación docente y contextos inclusivos	"El presente artículo trata sobre la formación de los docentes en neurociencias y cómo ese conocimiento es aprovechado para la creación de contextos inclusivos. Se muestra un estudio que abarca principalmente tres ámbitos: neuroeducación, formación docente y contextos inclusivos."	Dialnet
Salazar, E., & Tobón, S. (2018) Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. <i>Revista Espacios</i> , 39 (53), 1-17.	Salazar, E., & Tobón, S.	Competencias profesionales docentes, auto regulación de la enseñanza	2018	Categorización de la formación docente universitaria	"En este artículo se realizó un análisis documental en torno a los procesos de formación docente, empleando la cartografía conceptual, la cual constituye una nueva perspectiva para construir y abordar los conceptos científicos y académicos."	Google Académico
Bulankina, N., Umbrashko, K., Nan, L., & Yumen, S. (2019) Axiological component of professional readiness of a modern teacher to work in the aspect of the cross-border region. <i>SHS Web of Conferences</i> , 70, 1-7.	Bulankina, N., Umbrashko, K., Nan, L., & Yumen, S.	Componente de valor, pautas educativas, renovación del espacio educativo	2019	Preparación docente y región fronteriza	"El artículo trata algunas características del componente de valor de la preparación profesional del docente para resolver problemas urgentes de la escuela moderna en el aspecto de nuevas pautas educativas."	Google Académico
Cabezas, V., Medina, L., Muller, M., & Figueroa, C. (2019) Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. <i>Centro de Políticas Publicas UC</i> , 1-30.	Cabezas, V., Medina, L., Muller, M., & Figueroa, C.	Calidad docente, programas de formación inicial, desempeño estudiantil	2019	Debate académico sobre la formación inicial docente.	"Este artículo tiene como objetivo analizar el alineamiento entre los programas FID en Chile y las actuales demandas de la política educativa. Para ello, se consideran las demandas que emanan de los ajustes al marco regulatorio del sistema educativo, al marco regulatorio a la educación superior y al marco curricular de la formación docente, y se contrastan con elementos estructurales de la FID y aquellos propios de los componentes formativos de las facultades"	Google Académico

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019) Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. <i>Revista latinoamericana de educación inclusiva</i> , 13 (2), 91-102.	Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L.	Demanda y desafíos para la formación del profesorado, factor multicultural	2019	Programas de formación docente y enfoque de inclusividad	"Se constata la importancia de desarrollar en los docentes competencias para el abordaje de la diversidad en el aula y se revisan, desde la literatura internacional, tres propuestas para responder a la pregunta sobre cuáles son las capacidades que debe promover la formación inicial docente para encarnar los dilemas y principios de la inclusión educativa."	Scielo
Montes, K., Marín, R., Muñoz, F., & Soto, M. (2019) Transversalidad y transdisciplina. La planificación docente en la educación superior . <i>Revista Publicando</i> , 6 (22), 35-49.	Montes, K., Marín, R., Muñoz, F., & Soto, M.	Transversalidad, contexto educativo, planeación docente	2019	Proyectos formativos transversales	"Este artículo muestra la relación entre la transversalidad y la transdisciplinariedad para favorecer la planeación docente mediante la construcción de métodos que garanticen la formación del docente y el aprendizaje de los alumnos dentro y fuera del aula en el contexto educativo universitario."	Dialnet
Vargas, A. (2019) Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente . <i>Revista Saberes Educativos</i> , 2, 103-119.	Vargas, A.	Desarrollo profesional, estrategias de colaboración	2019	Formación inicial docente y sus desafíos.	"La formación inicial docente se ha visto tensionada a partir de los nuevos requerimientos establecidos en el marco legal chileno. La implementación de la Ley 20.903 y la Ley 20.129, han permitido avanzar y fortalecer la formación docente de manera sistémica y con ello han surgido nuevos desafíos institucionales, académicos y formativos."	Dialnet
Romo, C., Tobón, S., & Juárez, L. (2020) Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. <i>Cuadernos de Investigación Educativa</i> , 11 (2), 55-76.	Romo, C., Tobón, S., & Juárez, L.	Desarrollo metacognitivo, proyectos colaborativos	2020	Práctica docente y estrategias colaborativas en el aula	"El objetivo del presente artículo fue diseñar y validar el instrumento de Escala de Intervención Docente Orientada a Promover la Metacognición en el Aula (EIDOPMA) cuyo propósito es ayudarlos a reconocer y orientar su intervención al desarrollo de la metacognición."	Google Académico

Sharipov, F. (2020) Internationalization of higher education: definition and description. <i>Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal</i> , 47 (1), 127-138.	Sharipov, F.	Procesos educativos fronterizos, actividades de internacionalización	2020	Internacionalización de la educación superior.	"Este artículo investiga el concepto de internacionalización de la educación superior, que se ha convertido en una práctica común para casi todas las instituciones de educación superior en todo el mundo. Discute el concepto de internacionalización y globalización desde una perspectiva histórica y destaca la diferencia entre internacionalización y globalización. También habla de la forma en que las universidades contemporáneas tienden a abordar este concepto en sus campus."	Google Académico
Ziakun, A. (2020) The diversification of higher education as a global trend of modernity. <i>Baltija Publishing</i> , 20, 14-17.	Ziakun, A.	Diversificación de la educación, geolocalización y globalidad	2020	Diversidad en educación superior.	"Es necesario tener en cuenta las prioridades de preservación de la diversidad cultural de los sistemas educativos nacionales, y por otro lado, resolver los problemas de mejora de la cooperación internacional, la movilidad, el empleo de los y las estudiantes en el ámbito europeo o ámbito internacional, competitividad internacional de las instituciones de educación superior."	Google Académico
Shahjahan, R., & Edwards, K. (2021) Whiteness as futurity and globalization of higher education. <i>Higher Education</i> .	Shahjahan, R., & Edwards, K.	Fortalecimiento de la educación local, imaginarios locales, actores fronterizos	2021	Educación superior y desigualdades contextuales.	"En medio de los crecientes debates sobre la globalización de la educación superior (ES) que reproduce las desigualdades, un análisis de la raza como la influencia organizadora que subyace a este fenómeno global permanece ausente. Este ensayo conceptual sostiene que nuestra comprensión de la globalización de la ES se beneficiaría de una comprensión interseccional de los estudios críticos de la blancura y los estudios temporales para ayudar a racializar y temporalizar aún más este fenómeno"	Springer

**Capítulo 3. " El trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje: estado general del arte: evidencia internacional y nacional del trabajo colaborativo en la educación superior "**

Fuentes consultadas	Autor(es)	Palabras claves	Año	Ámbito de conocimiento	Síntesis de la cita	Fuente bibliográfica
Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007) Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. Madrid: Ed. Morata.	Barkley, E., Cross, P., & Major, C.	Enseñanza activa, metodología didáctica	2007	Técnicas de enseñanza colaborativa	"En el manual se abordan temas como mejorar el aprendizaje colaborativo; las pruebas que existen de su validez; sus beneficios; su organización; estrategias y técnicas y otras cuestiones."	Google académico
Belén Godino, C. M., Luján Montiveros, M., & Montiel, M. C. (2015) Investigación y formación docente en la educación superior. Tensiones y desafíos. ESPIRAL: Revista de Docencia e Investigación, 5(1).	Belén Godino, C. M., Luján Montiveros, M., & Montiel, M. C.	Proceso educativo, soporte tecnológico y trabajo colaborativo	2015	Trabajo colaborativo en universidades.	"En el artículo analizamos los resultados de la investigación pertenecientes a la sede de la Universidad Nacional de San Luis (Nodo 2, UNSL). El objetivo primordial fue desarrollar una mirada que analice transversalmente diversas perspectivas regionales sobre la formación docente en territorios marcados por la desigualdad social"	Google académico
Curiche Aguilera, D. M. (2015) Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el internado nacional Barros Arana.	Curiche Aguilera, D. M.	Estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico	2015	Implementación de estrategias de enseñanza basadas en trabajo colaborativo	"La presente investigación es de tipo cuantitativa, dado que pretende determinar la posible asociación entre la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo mediado por computador sobre el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico."	Google académico
Salas, J. (2016) El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés: El caso del curso de comunicación oral I de la sede del pacífico de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Revista Educación.	Salas, J.	Docencia universitaria, flexibilización de los procesos de enseñanza	2016	Aplicación de estrategias didácticas	"Un análisis acerca de las bondades, las limitaciones que tuvo la estrategia y su utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. El aprendizaje colaborativo, basado en los resultados de esta estrategia tiene muchas ventajas que aportar a la educación."	Dialnet

Torelló, O y Olmos, P. (2016) El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. México. Revista Mexicana de Investigación Educativa.	Torelló, O y Olmos, P.	docencia universitaria; formación docente; competencias; mejoramiento docente; Unión Europea.	2016	Competencias docentes	"Los cambios que se están produciendo en la universidad han provocado alteraciones en las funciones del profesorado, por lo que es necesario delimitar un nuevo perfil y conocer el dominio "actual" y el "necesario" de cada una de las competencias pedagógicas establecidas."	Scielo
Ayodele, M., & Olalekan, H. (2017) Effects of Collaborative Learning Styles on Performance of Students in a Ubiquitous Collaborative Mobile Learning Environment. <i>Contemporary Educational Technology</i> , 8 (3), 268-279.	Ayodele, M., & Olalekan, H.	Enfoques de aprendizaje, desempeño docente, preparación profesional docente	2017	Estilos de trabajo colaborativo	"El aprendizaje colaborativo es un enfoque empleado por los instructores para facilitar el aprendizaje y mejorar el rendimiento del alumno. El aprendizaje móvil puede adaptarse a una variedad de enfoques de aprendizaje. Por lo tanto, este estudio investigó los efectos de los estilos de aprendizaje colaborativo sobre el desempeño de los y las estudiantes en un entorno de aprendizaje móvil."	Google académico
Bishnoi, N. (2017) Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages. <i>Indian Journal of Health and Wellbeing</i> , 8 (8), 850-858.	Bishnoi, N.	Calidad de la enseñanza, escenarios educativos, modelo de enseñanza activa	2017	Trabajo colaborativo y de herramientas de enseñanza	"En este artículo se ha discutido el concepto de aprendizaje colaborativo. También se han discutido las ventajas y desventajas del aprendizaje colaborativo. También se han discutido los supuestos que subyacen al proceso de aprendizaje en el aprendizaje colaborativo."	ProQuest
Brown, M., McNamara, G., & O'Hara, J. (2017) Inspectors and the Process of Self-Evaluation in Ireland. <i>School Inspectors</i> , 71-96.	Brown, M., McNamara, G., & O'Hara, J.	Modelo pedagógico, organización del trabajo colaborativo	2017	Autoevaluación docente	"La calidad de la realización de la autoevaluación en las escuelas está garantizada por la inspección. No está claro a dónde conducirá este cambio en términos de la relación entre las escuelas y los inspectores, pero parece seguro que cambiará el papel de estos últimos en un grado notable."	Google académico

Brunet, I., & Bocker, R. (2017) El modelo de formación profesional en España . <i>Revista Internacional De Organizaciones</i> , 18, 89-108.	Brunet, I., & Bocker, R.	Formación profesional, calidad educativa, formación en competencias	2017	Modelos de trabajo colaborativo en educación superior	"Este artículo expone como se ha ido configurando el modelo de formación profesional en España, al objeto de identificar cuál es el principal reto actual al que la formación profesional se enfrenta. Para ello hemos efectuado un diseño metodológico basado en las aportaciones de diversos autores a través del análisis e interpretación de textos"	Dialnet
Gamboa, M. (2017) Estudio de caso como estrategia didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades. 2017: Número Extraordinario, IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología (págs. 1533-1540). Colombia : Biografía .	Gamboa, M.	Estrategia didáctica, procesos de enseñanza-aprendizaje	2017	Aplicación de estrategias didácticas	"El estudio de caso como estrategia didáctica, se implementó en la Universidad de Harvard, Cambridge-Massachusetts en el programa de Derecho, hacia 1914 y como método se cristalizó hacia 1935. Como estrategia docente para diversas disciplinas, se ha extendido a través del tiempo"	Dialnet
Kwok, D., & Yang, S. (2017) Evaluating the intention to use ICT collaborative tools in a social constructivist environment. <i>International Journal of Educational Technology in Higher Education</i> volume (32).	Kwok, D., & Yang, S.	Contexto educacional, educación superior	2017	Herramientas de trabajo colaborativas en un entorno social diverso	"Este estudio examinó la aceptación de los y las estudiantes para adoptar y utilizar herramientas de TIC en un módulo de aprendizaje basado en problemas utilizando el Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM)."	Springer
La Prova, A. (2017) <i>La práctica del Aprendizaje Cooperativo: Propuestas operativas para el grupo-clase</i> . España : Narcea Ediciones.	La Prova, A.	Interdependencia positiva, prácticas de enseñanza colaborativa	2017	Aprendizaje cooperativo	"El aprendizaje cooperativo. Donde habla de su definición y actividades cooperativas además de diversas pautas, para poder realizar su diseño, generar grupos, crear un ambiente de clima bueno y realizar la evaluación del grupo cooperativo."	Google académico
Macías, A., Cañedo, T., Eudave, D., Páez, A., & Carvajal, M. (2017). Argumentación del tutor de educación superior sobre su práctica y experiencia en el contexto del trabajo colaborativo . <i>Investigação Qualitativa em Educação</i> , 1, 791-799.	Macías, A., Cañedo, T., Eudave, D., Páez, A., & Carvajal, M.	Competencias académicas, práctica docente, plataformas educativas	2017	Prácticas en el marco del trabajo colaborativo	"En esta comunicación presentamos los argumentos y las reflexiones de un grupo de tutores de Educación Superior sobre su práctica y experiencia en un trabajo colaborativo. "	Google académico

Magne, P., Poverjuc, O., & Heffernan, T. (2017) Pedagogies across borders: perspectives from teaching staff and students engaged with transnational programmes in Hong Kong Abstract. <i>Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education</i> , 12 (1), 45-62.	Magne, P., Poverjuc, O., & Heffernan, T.	Aula fronteriza, estrategias asociativas, mejora de la experiencia de enseñanza.aprendizaje	2017	Pedagogía transfronterizas	"En un intento por comprender la naturaleza del aula transnacional y la implicaciones para el proveedor de la pedagogía de la educación transnacional, este documento explora las experiencias del personal y estudiantes en programas proporcionados por una universidad del Reino Unido en Hong Kong."	Google académico
Wurdinger, S., & Allison, P. (2017) Faculty Perceptions and Use of Experiential Learning In Higher Education. <i>Journal of e-Learning and Knowledge Society</i> , 13 (1), 15-26.	Wurdinger, S., & Allison, P.	Aprendizaje experiencial, enfoques didácticos experimentales	2017	Aprendizaje experiencial en la educación superior	"Esta investigación encuestó a los profesores sobre su uso y puntos de vista con respecto al aprendizaje experiencial en las instituciones estadounidenses que se enfocan en la enseñanza de pregrado. Los hallazgos indicaron que los obstáculos dominantes."	Google académico
Alliaud, A. (2018) El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica . <i>Praxis Educativa</i> , 13 (2), 278-293.	Alliaud, A.	Pedagogía de la formación, reformas educativas, formación continua	2018	Desafíos de la enseñanza universitaria en las fronteras	"Tenemos la intención en este artículo de mostrar cómo las decisiones políticas están vinculadas con las pedagogías que se desarrollan en las instancias de formación. Para ello se analizan y documentan las políticas de formación docente"	Dialnet
Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018) Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente1. <i>Educação Unisinos</i> , 22 (1), 1-14.	Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M.	Políticas de evaluación, política curricular, docencia	2018	Análisis de las políticas de estandarización	" El artículo propone un marco de análisis general de la política curricular y de evaluación en Chile, crecientemente estandarizada en los últimos veinticinco años y problematiza la relación contradictoria entre currículum, evaluación y docencia"	Google académico
Batista, A. (2018) Enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas y cooperativamente. <i>Ponencia presentada en las IV Jornadas de Formación Docente. Formación docente al debate: (de)construcción de sentidos, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina</i> (págs. 1-11). Argentina : Universidad Nacional de Quilmes .	Batista, A.	Enfoque pedagógico, estrategias colaborativas en aula	2018	Entornos educativos inter culturales	"El presente trabajo relata una experiencia innovadora experimentada en la Asignatura Prácticas del Lenguaje de 3er. Año Secundario. Recurre a enfoques pedagógicos como la enseñanza en la diversidad, el aprendizaje por competencias y el aprendizaje cooperativo"	Google académico

Derya, A. (2018) Use of technology in constructivist approach. <i>Educational Research and Reviews</i> , 13 (21), 704-711.	Derya, A.	Sistema educativo, herramientas tecnológicas, entorno educativo	2018	Activación del trabajo colaborativo en universidades	"En este estudio, el uso de La tecnología en el enfoque constructivista en un entorno educativo se discute con base en investigación científica. El resultado del estudio reveló que el enfoque constructivista apoyó los entornos educativos"	Google académico
Koivuniemi, M., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018) Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations. <i>Learning, Culture and Social Interaction</i> , 19, 109-123.	Koivuniemi, M., Järvenoja, H., & Järvelä, S.	Actividades de trabajo colaborativo, desafíos motivacionales	2018	Actividades estratégicas en la formación docente	"Este estudio da voz a las interpretaciones reflexivas de los y las estudiantes individuales de los desafíos que enfrentan durante el aprendizaje colaborativo . Muestra cómo los y las estudiantes describen sus actividades estratégicas para superar estos desafíos e ilustra cómo los desafíos descritos se actualizan en la práctica."	ScienceDirect
Pérez, C. (2018) <i>Levantamiento de Buenas Prácticas Pedagógicas Interculturales en escuelas de la región de Tarapacá: una mirada desde la investigación acción y la etnografía de aula</i> . Chile : INVEDUC	Pérez, C.	Interculturalidad, gestión y práctica educativa	2018	Prácticas pedagógicas interculturales	"A la luz de los datos revisados anteriormente, resulta conveniente considerar algunas aristas y planteamientos en el debate académico y político actual, para que las oportunidades educativas lleguen a todos y todas a lo largo de su vida. En particular, el interés de este estudio fue contribuir para que la diferencia cultural no sea un factor que incida en el acceso a este derecho."	Google académico
Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018) El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. <i>TecnoLógicas</i> , 21 (41), 115-134.	Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J.	Estrategia didáctica, programación de enseñanza	2018	Técnicas y estrategias colaborativas	"La incorporación del trabajo colaborativo en cursos de programación ha sido identificada como una estrategia potencial que podría maximizar la participación de los y las estudiantes y tener un impacto positivo en el aprendizaje"	SciELO
Sahin, S., & Kiliç, A. (2018) School Self Evaluation Model Suggestion. <i>International Journal of Instruction</i> , 11 (3), 193-206.	Sahin, S., & Kiliç, A.	Prácticas educativas, autoevaluación de la actividad docente	2018	Análisis de modelos de autoevaluación docente en Educación universitaria	"Esta investigación tiene como objetivo crear un Modelo de Autoevaluación Escolar que permitirá a las escuelas evaluar sus propias prácticas educativas. El método de investigación cualitativa es adoptado en la investigación."	Google académico

Artiles, J., Guerra, M., & Rodríguez, J. (2019) Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. <i>Revista de estudios y experiencias en educación</i> , 18 (36), 269-281.	Artiles, J., Guerra, M., & Rodríguez, J.	Calidad de la enseñanza, escenarios educativos, modelo de enseñanza activa	2019	Innovación en la enseñanza y aprendizaje cooperativos	"Planteamos una experiencia de innovación de aprendizaje cooperativo para conocer la percepción del alumnado que cursa la titulación de Educación Social a través del desarrollo de un taller de resolución de conflictos a sus iguales del grado de magisterio de educación primaria."	Google académico
Chen, C. & Kou, C. (2019) An optimized group formation scheme to promote collaborative problem-based learning. <i>Computers &amp; Education</i> 133. Pp. 94-115	Chen, C. & Kou, C.	Interacciones colaborativas, desempeño de la enseñanza	2019	Optimización de la formación inicial docente	"La formación de grupos es uno de los procesos clave en el aprendizaje colaborativo porque tener miembros adecuados en los grupos de aprendizaje apoya las buenas interacciones colaborativas entre los miembros y es fundamental para asegurar un desempeño de aprendizaje satisfactorio."	Google académico
Cuello, M. (2019) La reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales 1967-1973. <i>Revista Enfoques Educativos</i> , 15 (1), 106-125.	Cuello, M.	Actores locales, reforma universitaria	2019	Transformación de las instituciones universitarias	"El presente trabajo tiene como objetivo relevar las visiones de los actores locales participantes en el proceso de reforma universitaria en Chile en el periodo 1967-1973 como forma de construir un relato a partir de los elementos específicos de la movilización y sus demandas"	Google académico
Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019) Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. <i>Revista latinoamericana de educación inclusiva</i> , 13 (2), 91-102.	Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L.	Demanda y desafíos para la formación del profesorado, factor multicultural	2019	Programas de formación docente y enfoque de inclusividad	"Se constata la importancia de desarrollar en los docentes competencias para el abordaje de la diversidad en el aula y se revisan, desde la literatura internacional, tres propuestas para responder a la pregunta sobre cuáles son las capacidades que debe promover la formación inicial docente para encarnar los dilemas y principios de la inclusión educativa."	SciELO

Duran, D., & Miquel, E. (2019) Preparing teachers for collaborative classrooms. <i>Oxford Research Encyclopedia of Education</i> .	Duran, D., & Miquel, E.	Aulas colaborativas, reforma educativa, prácticas de enseñanza colaborativa	2019	Colaboración en las aulas	"Muchas reformas educativas destacan la necesidad de la colaboración, entendida no solo como una competencia a aprender sino también como una forma de aprender y enseñar. Se pueden encontrar dos tipos de colaboración en las aulas: colaboración entre compañeros y colaboración entre profesores."	Google académico
Fajardo, E., & Gil, E. (2019) El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. <i>Amauta</i> , 17 (33).	Fajardo, E., & Gil, E.	Interacciones colaborativas, desempeño de la enseñanza	2019	Competencias asociadas al trabajo colaborativo.	" Mediante este documento se aborda la siguiente pregunta problema: ¿Cuál es la relación del aprendizaje basado en proyectos con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo? se establece que el aprendizaje basado en proyectos permite el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo, que se pueden identificar en el aula mediante la organización y el trabajo por grupos."	Dialnet
García, I. (2019) Trabajo colaborativo online en la enseñanza universitaria. Revisión de la literatura científica. En N. Eindhoven, <i>Estrategias y metodologías didácticas: perspectivas actuales</i> . (págs. 70-78). España: NL: Adaya Press.	García, I.	Cultura de interacción, modelos didácticos	2019	Trabajo colaborativo y uso de tecnologías	"El objetivo principal del presente trabajo se centra en “conocer desde la perspectiva de la literatura científica las opciones educativas que ofrece el trabajo colaborativo en entornos online en Educación Superior” como metodología activa de aprendizaje"	Google académico
Huang, J., & Brown, A. (2019) Enabling Collaborative Work in Higher Education: An Exploration of Enhancing Research Collaborations within an Institution. <i>Journal of Research Administration</i> , 50 (3), 63-89.	Huang, J., & Brown, A.	Estrategias colaborativas, gestión institucional	2019	Trabajo colaborativo en la educación superior:	"Este artículo toma como ejemplo la colaboración en investigación y presenta una exploración provisional iniciada por una institución de educación superior en Singapur para mejorar las colaboraciones entre investigadores dentro de la institución"	Google académico

Leiva, M., & Vázquez, C. (2019) Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. <i>Calidad en la educación</i> (51), 225-251.	Leiva, M., & Vázquez, C.	Política educativa, modelos colaborativos, supervisión al acompañamiento docente	2019	Fortalecimiento de prácticas docentes	"En la actualidad, la política educativa chilena plantea la necesidad de que los directivos escolares realicen procesos de acompañamiento a profesores, desde una perspectiva de liderazgo pedagógico para el fortalecimiento de las prácticas docentes y el aprendizaje de los y las estudiantes. Por ello, esta investigación tiene por objetivo caracterizar el acompañamiento docente que realizan directivos de establecimientos públicos de educación media de Valparaíso, Chile."	Scielo
Quaranta, N. (2019) La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. <i>Enfoques</i> , 31 (1), 21-34.	Quaranta, N.	Productividad, eficiencia, relaciones grupales	2019	Comunicación y trabajo colaborativo entre docentes	"El objeto del trabajo fue verificar el cumplimiento empírico de la comunicación efectiva como factor crítico de éxito de los grupos de trabajo académicos. Este objetivo partió de la hipótesis de que, en caso de ser maximizados ciertos elementos, se conseguirá la sinergia positiva, además de aumentar su productividad y eficiencia."	Scielo
Rapún, M., Asún, S., & Romero, M. (2019) Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i> , 12 (1), 175-192.	Rapún, M., Asún, S., & Romero, M.	Relaciones interpersonales, trabajo en equipo	2019	Evaluación de las competencias de trabajo colaborativo	"El trabajo en equipo es una competencia muy valorada en el contexto laboral. No obstante, se reconoce como deficitaria en la formación inicial universitaria. Este artículo muestra las percepciones de los y las estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa y compartida de la competencia de trabajo en equipo"	Google académico
Ryberg, T., Davidsen, J., & Bernhard, J. (2019) Knowledge forms in students' collaborative work. En T. Ryberg, J. Davidsen, & J. Bernhard, <i>Designing for Situated Knowledge Transformation</i> . Inglaterra : Routledge.	Ryberg, T., Davidsen, J., & Bernhard, J.	Modelo pedagógico, organización del trabajo colaborativo	2019	Contextos bajos los cuales se desarrolla la formación docente	"Este capítulo analiza datos de video seleccionados de un trabajo de proyecto colaborativo a largo plazo basado en problemas realizado por grupos de estudiantes de Arquitectura y Diseño dentro del marco del modelo Aalborg PBL."	Taylor & Francis

<p>Safacorda, F., Atairo, D., Trotta, L., &amp; Rodríguez, A. (2019) <i>Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana</i>. Argentina : Investigaciones Internacionales de la Educación.</p>	<p>Safacorda, F., Atairo, D., Trotta, L., &amp; Rodríguez, A.</p>	<p>Educación internacional, modelos educativos</p>	<p>2019</p>	<p>Tendencias del sistema universitario</p>	<p>"En América Latina, desde fines del siglo pasado la educación superior ha vivido dos procesos significativos. Por un lado, una marcada expansión y por otro lado, una regresión del financiamiento público. Esto llevó a que la expansión antes referida se hiciera en condiciones que precarizaron a las instituciones. A la par, en un contexto de hegemonía neoliberal, la educación en general y las universidades en particular fueron vistas como oportunidades de negocios y fueron definidas por los tratados de libre comercio (TLC) como servicios comercializables."</p>	<p>Google académico</p>
<p>Saweda, L., Tasié, L., Serge, G. y Mckim, A. (2019) Aprendizaje colaborativo economía: ¿Importan las características del grupo?. <i>Revista Internacional de Educación Económica</i>. 31. Pp. 1-11.</p>	<p>Saweda, L., Tasié, L., Serge, G. y Mckim, A.</p>	<p>Mediación de los procesos de enseñanza, competencias colaborativas</p>	<p>2019</p>	<p>Caracterización del trabajo colaborativo</p>	<p>"Si bien se reconocen bien los impactos positivos del aprendizaje colaborativo, se sabe relativamente poco acerca de cómo las características del grupo (por ejemplo, el tamaño y la composición del grupo) afectan los resultados del aprendizaje. En consecuencia, este artículo explora cómo las características del grupo afectan el aprendizaje."</p>	<p>Google académico</p>
<p>Zhang, X., Meng, Y., Ordóñez, P., &amp; Yongqiang, S. (2019) Learning analytics in collaborative learning supported by Slack: From the perspective of engagement. <i>Computers in Human Behavior</i>, 92, 625-633.</p>	<p>Zhang, X., Meng, Y., Ordóñez, P., &amp; Yongqiang, S.</p>	<p>Grupos de enseñanza colaborativa, participación de los y las estudiantes</p>	<p>2019</p>	<p>Análisis del trabajo colaborativo desde la perspectiva del compromiso</p>	<p>"El enfoque de TI se ha aplicado gradualmente en grupos de aprendizaje colaborativo en la educación superior en la actualidad. Sin embargo, todavía es difícil medir y evaluar la participación de cada estudiante en los grupos de aprendizaje. Además, cómo promover la participación de los y las estudiantes en los grupos de aprendizaje también es un problema importante."</p>	<p>Google académico</p>

Barreto, J. (2020) <i>Estudio de los mecanismos que inciden en la autorregulación durante el proceso de aprendizaje colaborativo en entornos personales de aprendizaje</i> . España : Universitat Oberta de Catalunya (UOC).	Barreto, J.	Mecanismos de autorregulación de la enseñanza, entornos locales de aprendizaje	2020	Entornos personales de aprendizaje en la actividad académica	"Este estudio identificó y categorizó diferentes mecanismos de autorregulación empleados por estudiantes de la maestría en Didáctica de la Ciencia en la Universidad Autónoma de Colombia, teniendo en consideración el impacto de los Entornos Personales de Aprendizaje en su actividad académica. Las operaciones autorregulatorias o de metaaprendizaje halladas, se encontraron ubicadas en diversos ámbitos, el más amplio resultó el macrocontexto educativo, en el cual se identificaron tres contextos"	Dialnet
Bowen, C., Rodríguez, C., Rodríguez, M., & Pérez, J. (2020) Evaluación de las capacidades de aprendizaje colaborativo adquiridas mediante el proyecto integrador de saberes. <i>Formación universitaria</i> , 13 (6), 239-246.	Bowen, C., Rodríguez, C., Rodríguez, M., & Pérez, J.	Aprendizaje activo, innovación educativa,	2020	Proyectos integradores de saberes	"Esta investigación consistió en evaluar el desarrollo de las capacidades de aprendizaje colaborativo adquiridas con el proyecto integrador de saberes y en evaluar la percepción de los y las estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador). Se trata de una investigación aplicada, cuantitativa y exploratoria, que siguió una metodología de investigación experimental."	SciELO
Craig, C., Curtis, G., Kelley, M., & Martindell, T. (2020) <i>Knowledge Communities in Teacher Education: Sustaining Collaborative Work</i> . USA: Springer Nature.	Craig, C., Curtis, G., Kelley, M., & Martindell, T.	Comunidades de conocimiento, educación internacional	2020	Formación del profesorado	"Relata la historia de un grupo de docentes / formadores de docentes de dos décadas que ha aprendido y dirigido. Los capítulos demuestran el aprendizaje de los maestros a través de la interacción, la colaboración, el liderazgo y diversas formas de indagación. Aborda los cambios de los miembros en diferentes roles de liderazgo y el cambio de identidad de los maestros a lo largo del tiempo."	Springer

Ghavifekr, S. (2020) Collaborative Learning: A Key to Enhance Students' Social Interaction Skills. <i>Malaysian Online Journal of Educational Sciences</i> , 8 (4), 9-21.	Ghavifekr, S.	Formulación de estrategias, instituciones de educación superior	2020	Gestión de la educación	"El aprendizaje colaborativo juega un papel importante en el desarrollo de las habilidades de interacción social de los y las estudiantes. Esta investigación tiene como objetivo identificar la percepción de los y las estudiantes hacia la implementación del aprendizaje colaborativo en las aulas."	Google académico
Llerena, J., López, R., & Sumba, N. (2020) Collaborative Work in the Development of Assessments on a Moodle Learning Platform with ExamView. <i>Innovation and Research</i> , 1277, 131-141.	Llerena, J., López, R., & Sumba, N.	Efectividad en la formación docente, ejecución de estrategias colaborativas	2020	Trabajo colaborativo y de plataformas de enseñanza	"Este documento presenta el trabajo de investigación enfocado en el desarrollo de evaluaciones de aprendizaje por parte de docentes de la Universidad Politécnica Salesiana (Guayaquil, Ecuador). También se identifica que el trabajo colaborativo en la realización de preguntas se puede compartir de manera factible utilizando un formato conocido por el usuario, con o sin experiencia en el uso de programas profesionales o entornos virtuales."	Google académico
Nagy, B., Váraljai, M., & Mihalovicsné, A. (2020) E-learning Spaces to Empower Students Collaborative Work Serving Individual Goals. <i>Acta Polytechnica Hungarica</i> , 17 (2), 97-114.	Nagy, B., Váraljai, M., & Mihalovicsné, A.	Proceso educativo, soporte tecnológico y trabajo colaborativo	2020	Trabajo colaborativo al servicio de metas individuales	"La innovación tiene un impacto en la sociedad moderna, por lo que aparece como una demanda de la sociedad del aprendizaje en el proceso educativo. Sin embargo, hay muchos otros factores que deben tenerse en cuenta para respaldar el éxito de una persona en el diseño e implementación de un proceso de aprendizaje, no solo el cambio tecnológico."	Springer
Nakata, Y., Nitta, R., & Tsuda, A. (2020). Understanding motivation and classroom modes of regulation in collaborative learning: an exploratory study. <i>Innovation in Language Learning and Teaching</i> .	Nakata, Y., Nitta, R., & Tsuda, A.	Regulación del trabajo colaborativo, ambientes fronterizos	2020	Modos de regulación del trabajo colaborativo en el aula	"El presente artículo tiene como objetivo explorar cómo surge un determinado modo de clase en el contexto del aprendizaje colaborativo, lo que afecta la motivación y el aprendizaje de los y las estudiantes."	Taylor & Francis

Romo, C., Tobón, S., & Juárez, L. (2020) Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. Cuadernos de Investigación Educativa , 11 (2), 55-76.	Romo, C., Tobón, S., & Juárez, L.	Trabajo colaborativo en aula, habilidades metacognitivas	2020	Evaluación de la práctica docente y trabajo colaborativo	"El objetivo del presente artículo fue diseñar y validar el instrumento de Escala de Intervención Docente Orientada a Promover la Metacognición en el Aula (EIDOPMA) cuyo propósito es ayudarlos a reconocer y orientar su intervención al desarrollo de la metacognición."	Google académico
Balley, W., & Peralta, M. (2021) El papel del docente frente a las nuevas formas de aprendizaje: ubicuo, flexible y abierto. <i>Centros: Revista Científica Universitaria</i> , 10 (1), 82-94.	Balley, W., & Peralta, M.	Creación de ambientes de aprendizaje, recursos educativos	2021	Tecnología y recursos educativos	"El profesor identifica y selecciona las herramientas tecnológicas que le facilitarán la creación de los ambientes de aprendizajes flexibles, para la creación de sus cursos o espacios educativos. Es en este momento cuando la tecnología educativa crea ambientes de aprendizaje digitales o virtuales para hospedar cursos en línea, cursos presenciales y recursos educativos digitales que habiliten la flexibilidad en el aprendizaje."	Google académico

**Capítulo 4 “Trabajo colaborativo entre docentes: estado general del arte: evidencia internacional y nacional del trabajo colaborativo en el contexto fronterizo “**

Fuentes consultadas	Autor(es)	Palabras claves	Año	Temática	Síntesis de la cita	Fuente bibliográfica
Gómez, M. S. Escofet. A. R. y Freixa, M. N. (2014). Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad? Revista española de pedagogía año LXXII, volumen (259), pp. 509-523	Gómez, M. S. Escofet. A. R. y Freixa, M. N.	Procesos de mejora, educación superior	2014	Colaboración docente	"Los resultados muestran que la organización en equipos docentes es una realidad percibida positivamente por el profesorado aunque con problemas y retos que indican el camino que queda aún por recorrer."	Google académico
Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D., y McKenney, S. (2015) Collaborative design as a form of professional development. EEUU: Instructional Science. Volume 43.	Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D., y McKenney, S.	Competencias colaborativas, grupos colaborativos	2015	Desarrollo de estrategias colaborativas	"La participación de los maestros en el diseño colaborativo del plan de estudios se considera una forma de desarrollo profesional. Sin embargo, la base de investigación para esta postura es limitada. Si bien se asume que las actividades que realizan los maestros durante el diseño colaborativo de materiales curriculares pueden ser beneficiosas para el aprendizaje de los maestros, solo existen unos pocos estudios que involucran tales esfuerzos. "	Springer
Robutti, O., Cusi, A., Clark, A., Jaworsky, B., & Chapman, O. (2016) ICME international survey on teachers working and learning through collaboration. ICME international survey on teachers working and learning through collaboration. , 45, 651-690.	Robutti, O., Cusi, A., Clark, A., Jaworsky, B., & Chapman, O.	Participación colaborativa, desempeño docente	2016	Trabajo colaborativo entre docentes	"La encuesta actual se centra principalmente en los profesores que participan en colaboraciones, a veces en entornos formales de desarrollo profesional, pero también en una gama más diversa de entornos colaborativos, incluidas las iniciativas de investigación. Se describen los roles de los profesores involucrados en la colaboración, los métodos de encuesta, las decisiones y las limitaciones."	Springer
Vaillant, D. (2016) Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista hacia un movimiento pedagógico nacional, 60, 07-13	Vaillant, D.	Innovación educativa, trabajo colaborativo entre docentes	2016	Planeamiento y gestión educativa	"Reconociendo que muchas de las políticas hacia los docentes han sido alejadas de sus necesidades, resalta la importancia de las instancias de trabajo colaborativo como una posibilidad de desarrollo en el contexto o ambiente con el que los profesores se vinculan activamente. Así también, hace referencia a las condiciones necesarias para que exista este trabajo colectivo"	Google académico

Brubacher, S., & Rudy, W. (2017) Higher education in transition: A history of American colleges and universities. USA: Routledge.	Brubacher, S., & Rudy, W.	Educación superior en transición, formación universitaria, educación fronteriza	2017	Formación inicial universitaria	"En un momento en que nuestros colegios y universidades enfrentan cuestiones trascendentales de nuevo crecimiento y dirección. Los autores se enfocan áreas de interés tan importantes como el plan de estudios, la administración, la libertad académica y la vida estudiantil."	Google académico
Castro, R., & Rodríguez, F. (2017) <i>Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza</i> . Chile : RIL Editores.	Castro, R., & Rodríguez, F.	Herramientas pedagógicas, pedagogía inclusiva	2017	Formadores universitarios	"Han ocurrido grandes transformaciones en el sistema educativo nacional con el objeto de favorecer el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares de enseñanza, junto con políticas inclusivas desde una mirada más social. Estas transformaciones han generado incertidumbre y complejización de la labor pedagógica. Este libro busca ser un apoyo."	Google académico
Ibáñez, G., & Soria, M. (2017) Formación práctica: intencionalidad y sentidos desde los formadores y estudiantes. <i>Cuadernos de Investigación</i> , 15 (15), 329-342.	Ibáñez, G., & Soria, M.	Experiencia pedagógica, planeamiento educativo, prácticas de enseñanza	2017	Formación práctica	"Desde nuestras reflexiones teóricas, investigaciones anteriores y desde numerosos aportes conceptuales; la formación docente práctica puede constituirse como un proceso de investigación, más que de aplicación, buscando lograr procesos reflexivos sobre la acción, posibilitando construir una teoría o un marco referencial como abstracción reflexiva de un conocimiento práctico existente en un contexto determinado"	Google académico
Nieto, J., & Alfageme, M. (2017) Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. <i>Revista de Currículum y formación de Profesorado</i> , 21 (3), 63-81.	Nieto, J., & Alfageme, M.	Modalidades de formación, evaluación pedagógica	2017	Formación continua del profesorado	"Enmarcado en una investigación sobre la formación continuada del profesorado de educación obligatoria en varias Comunidades Autónomas, este trabajo tiene su foco de análisis en las modalidades formativas (enfoques, Metodologías, actividades) en que se articula la oferta de la formación docente"	Google académico
Van Gasse, R., Vanlommel, K., & Vanhoof, J. (2017) Individual, co-operative and collaborative data use: A conceptual and empirical exploration. <i>British Educational Research Association</i> , 43 (3), 608-626.	Van Gasse, R., Vanlommel, K., & Vanhoof, J.	Interdependencia, procesos colaborativos, innovación educativa	2017	Planeamiento y gestión educativa	"El estudio actual investiga y describe el uso de datos individual, cooperativo y colaborativo de los profesores flamencos. Al hacerlo, se tiene en cuenta el nivel de interdependencia de las actividades interactivas de los profesores"	Google académico

Ostria, C., Orellana, F., González, J., & Álvarez, F. (2018) Los saberes del hombre en el norte. Chile: Ediciones e Impresiones Copygraph.	Ostria, C., Orellana, F., González, J., & Álvarez, F.	Posibilidades colaborativas, desarrollo de competencias	2018	Evaluación de los aprendizajes	"Hoy la universidad está en la encrucijada. En Chile y en el mundo entero. El desarrollo de las ciencias (sobre todo, las llamadas 'ciencias exactas') ha dado un gran impulso al desarrollo científico y económico del mundo, pero, al mismo tiempo, ha transformado la universidad en una repetidora o una transmisora del conocimiento, muchas veces en desmedro de la búsqueda del mismo conocimiento"	Google académico
Errobidart, N., & Rosa, P. A (2019) construção de saberes docentes no contexto de ações formativas colaborativas. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores , 11 (20), 65-88.	Errobidart, N., & Rosa, P. A	Modelo formativo, gestión educativa	2019	Cultura colaborativa en universidades	"El trabajo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el contexto de un subproyecto del Programa de Becas Institucionales de Iniciación a la Docencia, con los becarios del grupo PIBID-Física del IES. Estos sujetos participaron en un proceso colaborativo de investigación-acción vinculado a acciones formativas de seguimiento de proyectos"	Google académico
Molina, C., & López, F. (2019) Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. Psicología Escolar e Educacional , 23, 1-7.	Molina, C., & López, F.	Proceso de enseñanza-aprendizaje, práctica docente	2019	Estrategias de trabajo colaborativo entre docentes	"Esta investigación cualitativa, basada en un estudio de caso, explora el discurso de los docentes en ejercicio con respecto a su experiencia de trabajo colaborativo con sus pares contemplando los factores facilitadores y obstaculizadores del mismo."	Scielo
Oviedo, B., & Zhuma, E. (2019) Estrategias de trabajo colaborativo ABP - TPA. Universidad y Sociedad , 11 (2).	Oviedo, B., & Zhuma, E.	Rendimiento académico, formación académica	2019	Herramientas colaborativas para la enseñanza	"Analizar la calidad del conocimiento adquirido en función de la evaluación de rubricas relacionadas con la investigación, lo que permitió explotar cada una de las fortalezas de los y las estudiantes que integran el grupo de discusión y el desarrollo del trabajo colaborativo supervisado por el docente."	Scielo
Pérez, M. (2019) La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación , 12 (24), 177-192.	Pérez, M.	Competencias colaborativas, grupos colaborativos	2019	Gestión del aprendizaje	"Los resultados del análisis muestran que la investigación acción participativa es la modalidad más estudiada en el contexto educativo. Se comprobó que el docente es uno de los principales actores que se han apropiado en forma positiva de los principios de la investigación acción para lograr una transformación de su práctica docente."	Dialnet

Ryberg, T., Davidsen, J., & Bernhard, J. (2019) Knowledge forms in students' collaborative work. En T. Ryberg, J. Davidsen, & J. Bernhard, Designing for Situated Knowledge Transformation. Inglaterra : Routledge.	Ryberg, T., Davidsen, J., & Bernhard, J.	Modelo pedagógico, organización del trabajo colaborativo	2019	Contextos bajos los cuales se desarrolla la formación docente	"Este capítulo analiza datos de video seleccionados de un trabajo de proyecto colaborativo a largo plazo basado en problemas realizado por grupos de estudiantes de Arquitectura y Diseño dentro del marco del modelo Aalborg PBL."	Taylor & Francis
Vargas, A. (2019) Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. Revista Saberes Educativos , 2, 103-119.	Vargas, A.	Desarrollo profesional, estrategias de colaboración	2019	Formación inicial docente y sus desafíos	"La formación inicial docente se ha visto tensionada a partir de los nuevos requerimientos establecidos en el marco legal chileno. La implementación de la Ley 20.903 y la Ley 20.129, han permitido avanzar y fortalecer la formación docente de manera sistémica y con ello han surgido nuevos desafíos institucionales, académicos y formativos."	Dialnet
Vásquez, K. (2019) formación del profesorado: Una panorámica en revistas especializadas. Opción , 35 (89), 731-755.	Vásquez, K.	Inclusión educativa, integración escolar	2019	Formación docente	"La presente investigación pretende visualizar las temáticas relativas a la formación del profesorado. Para ello, se realizó una revisión analítica en tres revistas especializadas."	Google académico
Vitalaru, B. (2019) Wikis como herramientas de trabajo colaborativo complementario y desarrollo de recursos para la formación en traducción a nivel universitario: Análisis retrospectivo . Revista de Educación a Distancia (RED) , 19 (59).	Vitalaru, B.	Competencia interpersonal, trabajo colaborativo	2019	Recursos para la formación docente	"Artículo tiene dos objetivos. Primero realizar un análisis retrospectivo de los diferentes tipos de actividades realizadas con alumnos de un Máster de Traducción e Interpretación para desarrollar la habilidad de trabajo en grupo utilizando nuevas tecnologías como parte de la competencia interpersonal y En segundo lugar, nos interesa evaluar la utilidad de las herramientas wiki para facilitar el trabajo colaborativo"	Dialnet
Yu, T., Chen, C.-C., Khoo, C., Butdisuwan, S., Ma, L., Sacchanand, C., y otros. (2019) Faculty-librarian collaborative culture in the universities of Hong Kong, Singapur, Taiwán, and Thailand: A comparative study. Malaysian Journal of library and information Science vol. 24.	Yu, T., Chen, C.-C., Khoo, C., Butdisuwan, S., Ma, L., Sacchanand, C., y otros.	Liderazgo colaborativo, interacción colaborativa	2019	Cultura colaborativa en universidades	"Este estudio considera que la "cultura colaborativa" es la base para que los profesores y los bibliotecarios trabajen juntos en las instituciones de educación superior. Por tanto, el estudio intenta explorar la colaboración entre profesores y bibliotecarios desde la perspectiva de la cultura."	Google académico
Bizama, M., Sagredo, E., & Careaga, M. (2020) Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa , 1 (78), 343-360.	Bizama, M., Sagredo, E., & Careaga, M.	Inclusión educativa, integración escolar	2020	Gestión del trabajo colaborativo	"En este artículo de investigación se presenta un estudio cuyo objetivo fue conocer la gestión del tiempo destinado al trabajo colaborativo por docentes de educación regular y de educación especial de establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar"	Scielo

Schilling, C., & Sánchez, G. (2020) Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del curriculum de formación práctica de una universidad regional del Maule. <i>Formação de Professores</i> , 12 (23), 67-82.	Schilling, C., & Sánchez, G.	Educación universitaria, metodologías de la educación	2020	Políticas de formación docente	"La formación práctica introduce cambios curriculares sobre la base de una estructura graduada, que se traduce en la incorporación temprana y progresiva de los y las estudiantes a experiencias profesionales en escuelas de la región"	Google académico
Tapia, H., Campaña, K., & Castillo, R. (2020) Análisis comparativo de las asignaturas tic en la formación inicial de profesores en Chile entre 2012 y 2018. <i>Perspectiva Educacional</i> , 59 (1), 4-29.	Tapia, H., Campaña, K., & Castillo, R.	Modelo formativo, gestión educativa, procesos de trabajo colaborativo, integración educativa.	2020	Programas de formación; formación inicial de docentes	"La presencia de las TIC en la formación inicial docente debería responder a diferentes factores, como las políticas públicas y las perspectivas teóricas. En cuanto crece la importancia de las TIC en educación, se esperaría que los programas de formación aumentaran la presencia de las tecnologías."	Scielo
Zavala, M., González, I., & Vázquez, M. (2020) Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. <i>Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</i> , 10 (20), 1-25.	Zavala, M., González, I., & Vázquez, M.	Innovación educativa, trabajo colaborativo entre docentes	2020	Modelos educativos en contexto de frontera	"El objetivo del presente estudio fue identificar las prácticas innovadoras que utilizan los docentes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula con el fin de desarrollar una teoría fundamentada sobre la innovación educativa que existe en la práctica docente."	Scielo
Herrera, M. (2021) Collaborative learning for virtual higher education. <i>Learning, Culture and Social Interaction</i> , 28.	Herrera, M.	Educación superior, procesos de aprendizaje	2021	Modelos pedagógicos	"El estudio destaca entre sus conclusiones la necesidad de una planificación cuidadosa, una dinámica adecuada para formar grupos colaborativos, la relevancia de las prácticas de los y las estudiantes relacionadas con el uso cotidiano de las tecnologías, el cambio del rol docente y la autonomía en la gestión del aprendizaje."	ScienceDirect