

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**«RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS PROPUESTAS,
METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN
INICIATIVAS ACADÉMICAS DE PREGRADO, EN LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN»**

**MODELO DE TRABAJO PROFESIONAL PRESENTADO POR HUGO
LEONEL RAMOS RIVERA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO
DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

Guatemala,

2020

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**




**«RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS PROPUESTAS,
METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN
INICIATIVAS ACADÉMICAS DE PREGRADO, EN LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN»**

**MODELO DE TRABAJO PROFESIONAL PRESENTADO POR HUGO
LEONEL RAMOS RIVERA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO
DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

Guatemala,


2020

Vo. Bo. Asesora (f) 
M.A. Elzbeth Jaqueline García Solórzano de De León

Tribunal Examinador

Asesor: (f) 
M.A. Elzbeth Jaqueline García Solórzano de De León

Revisor: (f) 
M.A. Mariela Isabel Zelada Ochoa

Revisor: (f) 
Dra. Rocio Oliver López

Guatemala, 7 de diciembre de 2020

PREFACIO

Agradezco primeramente a Dios quien me ha dado la oportunidad de tener estudio y formar parte de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG). Sin su gracia y misericordia, yo no estuviese parado acá.

Agradezco al Colegio Americano de Guatemala quien me abrió las puertas laborales y educativas, The Bright School Guatemala y Colegio Cristiano Bilingüe “El Shaddai” por apoyarme económicamente.

A mi mamá, Carin de Ramos (QEPD), quien fue pilar fundamental tanto emocional como espiritual durante mi tiempo en UVG. Cada logro va dedicado especialmente para ella; también a mi papá, quien absorbió el costo de mis estudios en los periodos que no tuve trabajo y tomó el papel de padre y madre durante estos años; mi hermana, Sara María Ramos, a mis abuelitas: Amparo y María Elena y a mi familia por acompañarme durante este proceso y a mis futuros hijos.

El proceso final de investigación está dedicado también a mi novia Andrea, quien me tuvo paciencia y comprensión durante este tiempo difícil de duelo, pero también durante la elaboración de datos y a mis suegros: Oscar y Silvia.

A los docentes que me dieron la confianza por continuar la carrera: Lesbia Chiu, Eleonora Mollinedo, Helga de Lino, Regina de Campos, Leslie Staackmann, Rocío Oliver, Gabriela Búrbano, Ana Vega, Alan Palala, Estuardo Guardia, Yvette Bolaños, Silvia Charuco, Peter Aguirre, Bayardo Mejía, Paola Andrade y a mi asesora Jaqueline García de De León por tanta paciencia y comprensión.

Agradezco a las autoridades de Facultad de Educación, quienes permitieron el desarrollo de esta investigación con los docentes y estudiantes, de quienes también apreció mucho el tiempo que me brindaron.

TABLA DE CONTENIDOS

PREFACIO	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	2
III. JUSTIFICACIÓN	3
IV. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN	6
V. MARCO TEÓRICO	7
A. MARCO REFERENCIAL	
B. MARCO CONCEPTUAL.....	12
C. MARCO CONTEXTUAL.....	32
VI. MARCO METODOLÓGICO	35
A. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA PROPUESTA	
B. OBJETIVOS.....	36
C. PARTICIPANTES	
D. ESCENARIO.....	37
E. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	
F. PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ROPUESTA.....	39
G. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	44
VII. RESULTADOS	45
A. GENERALIDADES	
B. CONTRASTES ENTRE PROGRAMA DE INICIATIVA ACAÉMICA, PERCEPCIÓN..... ESTUDIANTIL Y EJECUCIÓN DOCENTE	47
C. CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMA DE INICIATIVA ACADÉMICA.....	74
D. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE.....	75
E. ACTITUDES PRESENTADAS Y APRENDIZAJES OBTENIDOS DURANTE LA..... APLICACIÓN DE PROCESOS EVALUATIVOS Y METODOLÓGICO	77
VIII. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	80
IX. CONCLUSIONES	86
X. RECOMENDACIONES	89
XI. REFERENCIAS	91
XII. ANEXOS	95

ÍNDICE DE TABLAS

1. OBJETIVOS DEL PROYECTO TUNING.....	20
2. ENFOQUES DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	24
3. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN.....	25
4. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLMAS.....	26
5. COMPONENTES DEL APRENDIZJE POR LABORATORIO.....	27
6. AGENTES DE LA EVALUACIÓN.....	29
7. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN.....	30
8. CLASIFICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	31
9. VALORES INSTITUCIONALES UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA.....	32
10. ESTRUCTURA ACADÉMICA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA.....	33
11. VARIABLES A INVESTIGAR.....	38
12. CRONOGRAMA DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN.....	43
13. GRADO ACADÉMICO DE DOCENTES ENTREVISTADOS.....	45
14. AÑO QUE CURSAN LOS ESTUDIANTES SEGÚN SEXO.....	46
15. ESTUDIANTES POR INICIATIVA ACADÉMICA	
16. COMPETENCIAS DESARROLADAS EN LA INICIATIVA ACADÉMICA.....	48
17. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y GENÉRICAS ALCANZADAS, SEGÚN PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.....	60
18. SABERES DECLARATIVOS/CONCEPTUALES DE LAS INICIATIVAS ACADÉMICAS	61
19. SABERES PROCEDIMENTALES DE LAS INICIATIVAS ACADÉMICAS.....	62
20. SABERES ACTITUDINALES DE LAS INICIATIVAS ACADÉMICAS.....	63
21. METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE UTILIZADAS.....	64
22. DESEMPEÑOS Y PRODUCTOS ELABORADOS.....	66
23. PROCEDIMIENTOS DE HETEROEVALUACIÓN SEGÚN PERSPECTIVA.....	67
24. PROCEDIMIENTOS DE AUTOEVALUACIÓN SEGÚN PERSPECTIVA.....	69
25. PROCEDMIIENTOS DE COEVALUACIÓN SEGÚN PERSPECTIVA.....	71
26. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	73
27. CRITERIOS PARA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE INICIATIVA ACADÉMICA.	74
28. CRITERIOS PARA SELECCIÓN DE METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE.....	76
29. ACTITUDES Y APRENDIZAJES EN PROCESOS METODOLÓGICOS Y..... EVALUATIVOS	77

RESUMEN

El presente trabajo de investigación busca establecer la relación que existe entre los elementos del programa de 16 iniciativas académicas de la Facultad de Educación en Universidad del Valle de Guatemala. Las variables fueron investigadas por medio de la elaboración de tres instrumentos de investigación que buscaban conocer la perspectiva formal (observación), perspectiva docente y la estudiantil, así como conocer sus aprendizajes durante la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje, se encontró que entre los aprendizajes más valiosos a partir de la aplicación de las metodologías, se encuentra el aprendizaje colaborativo y que las consecuencias de la aplicación de metodologías tradicionales de aprendizaje y evaluación pueden generar estrés y apatía en los estudiantes. Los resultados fueron vinculados a los encontrados en el marco referencial y conceptual. Se elaboraron recomendaciones como la estandarización de conceptos a utilizar dentro de la Facultad de Educación y partir de las competencias para el desarrollo de los programas.

ABSTRACT

This research work seeks to establish the relationship that exists between the elements of the program of 16 academic initiatives of the Faculty of Education at Universidad del Valle de Guatemala. The variables were investigated by means of the elaboration of three research instruments that sought to know the formal perspective (observation), the teacher and the student perspective, as well as to know their learning during the execution of the teaching-learning process, it was found that among the learnings More valuable from the application of the methodologies is collaborative learning and that the consequences of the application of traditional learning and assessment methods can generate stress and apathy in students. The results were linked to those found in the referential and conceptual framework. Recommendations were made such as the standardization of concepts to be used within the Faculty of Education and based on the competencies for the development of the programs.

I. INTRODUCCIÓN

El educando debe asumir un papel activo para aprender. La metodología utilizada es fundamental dado que permite desarrollar competencias. Tal como lo define Calvo (2017), este proceso se *caracteriza porque el estudiante es el protagonista de su aprendizaje y orientado por el docente y contextualizado en situaciones reales del mundo actual.*

Debe existir una relación congruente entre las competencias, el proceso de construcción de aprendizajes y su evaluación. En ocasiones esto no se pone en práctica en las instituciones educativas. Este es el problema que se ocupará en este trabajo de graduación en modalidad, de modelo de trabajo profesional para optar al grado de Licenciatura en Educación.

Si los docentes utilizan metodologías que orienten el aprendizaje a un enfoque vivencial, se obtendrán resultados que incluye-formar estudiantes críticos, reflexivos y creativos, aprendices autónomos, competentes en el mundo laboral. Esta es la importancia de usar metodologías activas para orientar el aprendizaje.

Algunos docentes aplican metodologías tradicionales que no promueven la aplicación de los aprendizajes en un contexto cotidiano, ni guían para generar capacidad de reacción, reflexión y resolución de problemas.

Las metodologías del aprendizaje activo permiten que los estudiantes logren ejecuciones de calidad para la realización de desempeños y productos. Por lo que es fundamental partir de las siguientes preguntas: ¿Todos los docentes las utilizan, tomando en cuenta las competencias planteadas? y ¿Existe coherencia entre ellas, aprendizajes propuestos, y la evaluación?

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A. PREGUNTA GENERAL

¿Cuál es la relación que existe entre los aprendizajes propuestos en las iniciativas académicas, las metodologías del aprendizaje y su evaluación?

B. PREGUNTAS ESPECÍFICAS

¿Cuáles son las Metodologías del Aprendizaje Activo utilizadas en las iniciativas académicas investigadas?

¿Cuáles son los productos y los desempeños que logran los estudiantes con la aplicación de las diferentes metodologías del Aprendizaje Activo?

¿Cuáles son los instrumentos y herramientas de evaluación utilizados para evaluar el aprendizaje definido en el Programa de Iniciativa Académica?

III. JUSTIFICACIÓN

La importancia de este proyecto de graduación, en modalidad de trabajo profesional, es que establecerá la relación entre competencia propuestas, metodologías de aprendizaje y evaluación en las iniciativas académicas de pregrado de la Facultad de Educación. A continuación, se presentan algunos principios sobre los que se fundamenta el mismo.

La formación de los docentes, su proceso de selección y su perfeccionamiento constituyen factores determinantes de la calidad de la educación. La capacidad de respuesta y autenticidad del docente es primordial porque es quien influye en las diversas tomas de decisiones que puedan surgir en el aula y de él depende la aplicación de las nuevas teorías, la formación de las capacidades, el afianzamiento de los valores, que a su vez se traducen en hechos concretos y los estilos de vida de las generaciones futuras.

La correcta ejecución de los procesos metodológicos con la que son formados los futuros docentes es de suma importancia porque esta se replica en los diversos centros educativos donde laboran, por lo que es indispensable el manejo de terminologías básicas relacionadas al modelo por competencias y el desarrollo de estas.

El docente debe ser formado con calidad para ser un profesional competente y es necesario establecer el propósito y enfoque de las metodologías del aprendizaje activo dentro de las iniciativas académicas participantes, es apoyar a que se desarrollen los aprendizajes en sus estudiantes, evaluados a través de los procesos correspondiente o si simplemente se están diseñando como un requisito de Facultad de Educación.

Partiendo de la premisa del párrafo anterior, puede tomarse en cuenta el ejemplo del trabajo realizado en la Universidad de Santiago de Compostela, España, donde Caldeiro Pereira *et. al.* (2018) mencionan que estas metodologías *sirven al docente para organizar sus clases de forma amena y atractiva para el alumnado* (2018:1217).

Dentro de las ventajas y logros de este proyecto, se obtuvo incrementar el interés de los estudiantes por el tema en cuestión, los cuales al ser estudiantes de Facultad de Educación realizaron un modelo sobre la correcta aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos a través de su propia experiencia.

Al mismo tiempo de la exposición de su proyecto se deriva que han alcanzado competencias digitales y cuentan con las capacidades suficientes para convertirse en profesionales capaces de aplicar metodologías activas y de evaluarlas (2018:1220).

Los hallazgos de los autores citados son una clara evidencia que no es suficiente únicamente con indagar superficialmente si se está planificando la aplicación de Metodologías del Aprendizaje activo, sino conocer también su desarrollo apegado a la teoría de los diversos expositores del tema y la riqueza detrás de su aplicación. Incluyendo el uso de trabajo colaborativo, procesos de evaluación y de metacognición.

Dadas las circunstancias generadas por la pandemia por la que el país está atravesando, es necesario conocer cómo es que los docentes han adaptado sus aprendizajes a las necesidades actuales (ya sea de manera sincrónica o asincrónica), como el uso de recursos de tecnología digital y la motivación a aprender, participar y realizar actividades significativas, como parte del proceso.

Asimismo, otro aporte que este trabajo busca es establecer una relación entre el interés entre el aprendizaje por parte de los estudiantes y los procesos de ejecución de la planificación por parte del facilitador de la iniciativa académica, así como la percepción que los estudiantes tienen de su propio alcance en las competencias.

La afirmación anterior, puede respaldarse con los hallazgos de Mingorance *et. al.* (2017) en un trabajo de investigación realizado con estudiantes de Ciencias de la Educación.

Se indica que en dos grupos se presenta *la existencia de una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo en el que se aplica las metodologías activas (con enfoque de aula invertida) y la media de calificaciones del grupo que se utiliza una metodología tradicional* (2017:134).

IV. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

- A. La aplicación de las Metodologías del Aprendizaje Activo apoyará el desarrollo de las competencias propuestas.

- B. Los estudiantes notarán un cambio significativo en su proceso de aprendizaje a través de la aplicación de Metodologías del Aprendizaje Activo.

- C. Los docentes participantes del proyecto, quienes a su vez proporcionarán el Programa de Iniciativa Académica para la observación, notarán un cambio en la actitud y en el aprendizaje de sus estudiantes, al utilizar Metodologías de Aprendizaje Activo, reflejado en los procesos de evaluación.

V. MARCO TEÓRICO

A. MARCO REFERENCIAL

Las Metodologías del Aprendizaje Activo forman parte de los componentes fundamentales para llevar a cabo correctamente la ejecución de un programa de iniciativa académica. Estas deben basarse en las competencias y son enriquecidas por las estrategias de enseñanza aprendizaje que llevan al cumplimiento de los indicadores de logro, que a su vez son manifestados en procesos de evaluación.

Relacionado a los componentes del modelo por competencias, Rodríguez *et. al.* (2018), desean conocer la percepción de los estudiantes de diversas facultades respecto al nivel alcanzado en diez competencias genéricas, relacionadas a los procesos de evaluación para el aprendizaje; es decir, deseaban conocer *si la participación y colaboración de los estudiantes universitarios influía en el desarrollo de sus propias competencias* (2018:185).

Dentro de las competencias a indagar se encontraban: *aplicación de conocimientos, argumentación, resolución de problemas, analizar información, comunicación, aprendizaje autónomo, sentido ético, creatividad, trabajo en equipo y evaluación* (2018:181).

Dichas competencias fueron definidas por 67 profesionales de la investigación, tomando en cuenta las ordenanzas de las autoridades españolas respecto a la enseñanza universitaria.

Su instrumento de investigación principal fue un cuestionario de autoevaluación que los estudiantes debían completar con actitudes relacionadas a las competencias planteadas al inicio del proceso que a su vez,

estaba diseñado para presentar las diferencias según el sexo, edad y semestre cursado y fue aplicado a 2,256 estudiantes.

Dentro de los resultados empíricos, puede resaltarse que el promedio de las competencias propuestas oscila entre los cuatro y cinco puntos, en una escala donde el máximo era seis. (2018:190).

Los resultados también indican que los estudiantes ponían en práctica de una manera más frecuente las competencias relacionadas al trabajo en equipo y las de aplicación de conocimientos que las de evaluación interna y creatividad (2018:190). Cabe resaltar que las personas correspondientes al sexo femenino poseen un mayor índice de actuación de las competencias, que las del sexo masculino, todas estadísticamente significativas.

Asimismo, puede observarse que los estudiantes de Ciencias de la Salud y de Arte se consideran más competentes que el resto de las facultades observadas, mientras que los que poseen una percepción más baja son los estudiantes de ingeniería y arquitectura.

A manera de producto del estudio, los investigadores recomiendan a facilitadores de las universidades participantes, enfocarse en procesos creativos, de evaluación del trabajo y de autoaprendizaje, ya que los resultados indican que *parece que no hay espacio para que respondan de forma creativa impidiéndoles gestionar y ejecutar estrategias educativas para la formación autónoma.* (2018:198).

Asimismo, recomiendan planificar una investigación que profundice en el tema relacionado al por qué los estudiantes de Ciencias de la Salud y Arte poseen una mayor percepción competente que el resto de las facultades.

Hablando del proceso de evaluación, Zabalza y Lodeiro (2019), desarrollaron un artículo en donde establecen las conceptualizaciones relacionadas a la evaluación por competencias y los ejemplifican mediante ejemplos reales, exponiendo sus resultados.

Como parte de la justificación y definición del problema, los autores establecen que la evaluación no se limita a las repercusiones académico-administrativas o económicas, sino que existen consecuencias poco tangibles, como el aumento o disminución de la moral, motivación e influencia en la familia (2019:30).

También, indican que es difícil para el docente facilitar un curso de una manera “amable”, si este se encuentra obligado a ser juez del trabajo de sus estudiantes y que en ocasiones el término de evaluación pertinente puede ser subjetivo (2019:31).

Los autores indican que, aunque no puede saberse a ciencia cierta si el modelo por competencias terminará afianzándose como el modelo educativo definitivo, es necesario conocer sus principios (2019:32), y que este puede ayudar a establecer una relación directa entre la teoría y la práctica.

De vuelta a los ejemplos de evaluación en educación superior, se trabajó con un grupo de diez docentes que han impartido alguna asignatura bajo el modelo por competencias, de los cuales nueve estuvieron involucrados en la redacción del plan de curso.

El estudio buscaba conocer la percepción de los docentes acerca del modelo por competencias, específicamente con su relación con el proceso de evaluación. Dentro de los resultados obtenidos, se halló que los docentes que participaron en la redacción del programa de curso se consideraban más capacitados que sus compañeros para impartir el curso, ya que conocían el mismo desde distintos enfoques y dominios (2019:38). Esto, los llevó a entender el modelo con mayor facilidad.

A pesar de haber participado en el diseño del programa, los docentes entrevistados indicaron que aún necesitaban apoyo en la formación relativa a estrategias didácticas que apoyen el proceso formativo y requieren acompañamiento en la implementación del programa, el cual incluye la evaluación.

Dentro del departamento de redactores, fue creada una comisión que velaba por la calidad de estos procesos y buscaba apoyar a otros facilitadores brindándoles recursos acordes al uso de estrategias y herramientas de evaluación (2019:38).

Esto llevó al grupo de docentes, a establecer cambios en el proceso de evaluación (el cual originalmente consistía en exámenes parciales y finales), cambio de ambiente en el que los estudiantes las llevaban a cabo, evaluaciones en equipo y a tomar en cuenta la función acreditadora de la evaluación.

De esta forma, logrando un cambio en la cultura de la evaluación en los cursos de los catedráticos participantes de la investigación, dentro de las que se destacan: apoyo mutuo entre estudiantes para resolver sus procesos evaluación, oportunidades de mejora y realimentación constante, mayor alcance estudiantil a través de las diversas metodologías aplicadas, aplicación del conocimiento, disminución en la presión que usualmente lleva una evaluación (2019:43).

Los investigadores indican, que aunque el modelo por competencias entre los docentes investigados no ha sido aplicado a la perfección, también existe una disposición y actitud reflexiva en el grupo de catedráticos para aproximarse al cumplimiento del modelo y de sus expectativas (2019:44).

Abordando específicamente el tema de las metodologías activas y su relación con el rendimiento académico, Mignorance *et. al.* (2017), plantean en su estudio la posibilidad de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mediante el uso del Aula Invertida.

Dicho problema es planteado a partir de las disposiciones tomadas en la declaración de Bolonia que abordan la transformación del paradigma educativo, que aborde el proceso de aprendizaje de una forma más activa y que se valga del uso de recursos de tecnología digital (2017:131).

El problema fue investigado mediante las calificaciones obtenidas al final del semestre de dos grupos de cuasi-control de estudiantes de Educación física en una universidad de España. Uno, recibió una intervención tradicional, mientras que el otro recibió la aplicación de la metodología de Aula Invertida.

Dentro de los resultados obtenidos, puede concluirse que los estudiantes que recibieron la metodología del Aula Invertida obtuvieron mejores resultados que el 96% de los estudiantes que recibieron una metodología tradicional (2017:133).

Otro factor relevante hallado en la investigación es que el uso de la metodología activa disminuyó el número de ausencias y al comparar las evaluaciones finales de ambos grupos, puede observarse una diferencia significativa también, coincidiendo con el estudio de otros autores (2017:134).

Al aplicar las metodologías del aprendizaje activo, es necesario tomar en cuenta las percepciones de los estudiantes, Rosique *et. al.* (2018) basan su investigación en los récords pasados de un grupo de estudiantes en un curso de una universidad de España.

La raíz del problema consta en que los estudiantes no estaban presentando interés en las clases, que eran impartidas de forma tradicional, dicha falta de interés traía como consecuencia una baja en la asistencia y poca entrega de trabajos (2018:36-37).

El experimento fue llevado a cabo durante tres semestres diferentes. En el primer semestre, aplicaron una metodología tradicional; en el segundo, fue aplicada una metodología activa parcial; mientras que, en el tercero, aplicaron una metodología activa total.

La aplicación fue evaluada por medio de una escala que incluía destrezas que la metodología busca estimular y de esa manera conocer la percepción de los estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes valoraban la experiencia de aplicar una metodología activa, el 96% del curso tuvo una asistencia total en el semestre y tuvo un nivel de aprobación de 4.96 puntos sobre 5 (2018:40).

Luego de acercarse a las diversas fuentes plasmadas en este apartado, las conclusiones que pueden obtenerse para el proceso de que los documentos consultados son las siguientes:

Es necesario conocer los aspectos en los que el docente ha sido involucrado para el diseño de sus metodologías: Redacción del programa, competencias utilizadas, indicadores de logro, etc.

Al ser un estudio cualitativo, es necesario que los instrumentos de evaluación cuenten con respuestas abiertas, que se adapten al contexto único de cada participante en la investigación.

Es necesario recalcar, que aunque por medio de algunos factores como la entrega de tareas y asistencia se conozca el nivel de interés, también puede extenderse a la aplicación de competencias como el trabajo en equipo, capacidad de evaluación, creatividad, etc.

B. MARCO CONCEPTUAL

La educación superior es clave para enfrentar los desafíos del mundo moderno. La educación superior mediante sus funciones de enseñanza, formación, investigación y servicios, representan un factor necesario en la aplicación de estrategias y políticas de desarrollo.

Es indispensable que la universidad responda a la problemática social y es un imperativo la pertinencia para responder a las expectativas de la sociedad en la que funciona. Actualmente se enfatiza la responsabilidad de la enseñanza superior frente a la sociedad. Es necesario analizar la fundamentación teórica sobre la cual trabaja la universidad contemporánea.

1. EDUCACIÓN SUPERIOR

La universidad contribuye al desarrollo social, cultural y económico a través de la formación del capital humano, así como coadyuvar a la formación ciudadana. Algunas bases de la Educación Superior contemporánea, tienen su fundamento en los objetivos propuestos por el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (CRESALC- UNESCO), (1998) los objetivos del Nivel Superior son los siguientes:

- a. Formar profesionales de alta calidad científica, humanística y tecnológica que contribuya al desarrollo y bienestar
- b. Formar investigadores
- c. Formar especialistas para preservar sectores altamente especializados de la cultura
- d. Promover y realizar investigación científica, humanista y tecnológica tendiendo a resolver la problemática local, regional y nacional
- e. Divulgar los nuevos avances de la ciencia y la tecnología
- f. Universalizar y actualizar el conocimiento
- g. Formar los líderes de la sociedad
- h. Estudiar y ayudar a resolver los problemas nacionales
- i. Fortalecimiento de la identidad nacional
- j. Desarrollar una firme conciencia de la defensa, fortalecimiento y difusión del patrimonio cultural del país.

Para el alcance de estos objetivos, se debe tener en cuenta algunas teorías educativas que se nombran en los siguientes puntos de este marco.

2. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

a. Reconocimiento a la Calidad

Esta tendencia indica que debe implementarse un proceso permanente de mejora para que se responda a las necesidades de la sociedad y así contribuir a la solución de los problemas nacionales y que se deben desarrollar procesos de docencia, investigación y extensión para que se genere conocimiento y procesos de aprendizaje efectivos.

El proceso de medir, evaluar, y *documentar los procesos de aprendizaje, desarrollo de competencias y la calidad es frecuente que se implemente en la Universidad.* (Guijosa, 2018).

Este planteamiento, indica que la Universidad debe mantener un espíritu de mejora continua para alcanzar estándares de calidad según métricas internacionales. Una forma de certificar el cumplimiento del proyecto educativo y de asegurar la existencia de mecanismos efectivos de aseguramiento de la calidad en la Universidad es el proceso de acreditación, que es concebido como un proceso de mejora continua.

b. Rediseño de espacios de aprendizaje.

Es necesario apoyar los procesos educativos con los recursos tecnológicos disponibles hoy en día, EDUCAUSE (2018:9) indica que estos deben ser presentados a los estudiantes como algo novedoso que estimulen y justifiquen su uso. Se deben generar estrategias para incorporar elementos digitales que fomenten el aprendizaje activo en un aula física reorganizada.

Por ejemplo, las Aulas TEAL, son espacios de aprendizaje donde se pueden combinar conferencias, simulaciones y experimentos prácticos para crear experiencias ricas de aprendizaje colaborativo, cuyos espacios son usados por los estudiantes y tienen la oportunidad de aprender colaborativamente durante la clase en grupos pequeños, compartiendo computadoras portátiles.

Se promueve la interacción entre estudiantes y docentes que tienen acceso a contenido multimedia y pueden obtener datos de sus computadoras portátiles que les permite tener un aprendizaje activo.

Otro espacio rediseñado son los *makerspace*, que son espacios físicos donde los participantes se reúnen para compartir recursos y conocimientos, trabajar en proyectos, hacer *networking* y construir cosas.

Los *makerspaces* proporcionan herramientas y el espacio en una comunidad – una biblioteca, un centro comunitario, una organización privada o la escuela. Es una tendencia que ha hecho que las estructuras rígidas de las Universidades se modifiquen y se conviertan en comunidades de aprendizaje donde pueden participar miembros de la comunidad, así como graduados y estudiantes universitarios.

c. Internacionalización de las Universidades.

Hay más de 18,500 instituciones postsecundarias en 186 países alrededor del mundo. Las alianzas que generen estas más allá de las fronteras permitirá crear metas en común, compartir metodologías y tecnologías que no son propias de una región. (EDUCAUSE, 2018:8).

Los aprendizajes propuestos en los Programas de Iniciativa académica de las facultades de los diversos centros de educación superior alrededor del mundo, deben tomar en cuenta competencias generales, que sean aplicables a diversos contextos y entornos.

Analizando históricamente la afirmación anterior, puede encontrarse en UNESCO (1998), que desde hace más de dos décadas planteó una necesidad, casi imperativa que las instituciones de educación superior abran sus fronteras y atiendan los procesos educativos, tomando en cuenta las diferentes culturas del mundo.

Cada vez es más frecuente que líderes universitarios como decanos, directores, docentes, estudiantes y personal de gestión tengan intercambios con miembros de la comunidad educativa de diversas universidades para que puedan compartir mutuamente experiencias y aprender de las mismas.

Con la internacionalización se ha obtenido apoyo en la implementación de proyectos interuniversitarios, formación para los miembros de la comunidad universitaria, consorcios y otros beneficios.

d. Fomento de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

El uso de estos enfoques puede dar la pauta para el inicio de nuevas creaciones que sean útiles en diversas áreas profesionales, *lograr vías de educación a través de experiencias interdisciplinarias y la consecución de credenciales alternativas y badges digitales.* (Guijosa, 2018).

El enfoque transdisciplinario se complementa con el enfoque interdisciplinario ya que permite la articulación de los diferentes campos científicos y así posibilitar un estudio que logra la comprensión y resolución de problemas desde la interacción de diversas ciencias. El uso de estos enfoques da la pauta para el inicio de nuevas creaciones que sean útiles en diversas áreas profesionales.

Como se analizará más adelante en este trabajo de investigación, las metodologías del aprendizaje activo, se rigen por medio del Aprendizaje Colaborativo, que consiste en la práctica de roles que apoyan en la creación de un producto, relacionado a proyectos o problemas cotidianos.

e. Adopción de una cultura de innovación.

La Universidad está abierta al cambio y debe responder a la sociedad. Para cumplir con este requerimiento es indispensable la innovación para alcanzar los resultados esperados. (EDUCAUSE, 2018:8).

La Universidad se enfrenta a entornos de alta disrupción y el cambio es frecuente. Sus estructuras tienen que ser modificadas. El conocimiento cambia a un ritmo acelerado por lo que puede volverse obsoleto a una gran velocidad por lo que procesos de investigación y de formación deben adecuarse y estar en un cambio permanente. La innovación debe ser promovida por la institución educativa; por ejemplo, el modelo híbrido para entrega de productos, la planificación de clases a distancia o el manejo de plataformas de administración de grupos.

f. Formación a lo largo de la vida.

Actualmente se ofrecen procesos formativos para alcanzar aprendizajes a lo largo de la vida. Los usuarios quieren mantener actualizados sus competencias, por ejemplo, Universidad del Valle de Guatemala (2019) ofrece servicios de Educación Continua que permiten tener acceso a experiencias formativas que busca la vinculación a procesos de actualización a egresados, profesionales en servicio y a miembros de la comunidad, estas pueden clasificarse en dos grandes subgrupos:

1) Uso de la tecnología

Las estructuras educativas de la Universidad se están enriqueciendo con el uso de la tecnología. La educación virtual es una tendencia que cada vez ha tomado mayor importancia en el mundo universitario. Así se posibilita la ampliación de cobertura y el enriquecimiento de la experiencia formativa.

Esta debe visualizarse como un apoyo en los procesos académicos y en los de gestión ya que los hace ágiles y efectivos. También debe utilizarse como apoyo para el diseño de los procesos metodológicos.

2) Universidad inclusiva

Actualmente no se concibe a la Universidad como una institución donde se permita la falta de equidad. Se busca eliminar las disparidades y la exclusión en los grupos atendidos. La inclusión en los programas y en la investigación para ampliar las oportunidades y tener una mejor calidad de vida son imperativos para la Universidad del siglo XXI. Las competencias desarrolladas en un programa de curso, deben ofrecer oportunidades a todos los estudiantes y crear un proceso de sensibilización.

3. LEGISLACIÓN

Dada la importancia que tiene la Educación Superior es necesario normar su funcionamiento. Según la Constitución Política de la República de Guatemala (1985: Art.85) se establece que las universidades privadas son independientes y que tiene la potestad de organizar y desarrollar la educación superior privada de la Nación. Les otorga personalidad jurídica y libertad

para crear sus facultades e institutos y desarrollar sus actividades académicas y docentes; en el Artículo 86 crea el Consejo de Enseñanza Privada Superior y sus funciones: velar porque se mantenga el nivel académico sin menoscabo de su independencia, así como autorizar la creación de las nuevas universidades Indica su integración.

En el Artículo 87 se indica que los títulos, grados, diplomas e incorporaciones solo serán reconocidas si son otorgadas por las universidades legalmente autorizadas. La universidad estatal es la única facultada para incorporar a los profesionales graduados en el extranjero. Los títulos otorgados por universidades centroamericanas tienen validez en Guatemala.

En el Artículo 88 se indica que las universidades privadas están exentas del pago de impuestos, arbitrios y contribuciones. Las donaciones otorgadas a las universidades privadas son deducibles del impuesto sobre la renta. Asimismo, establece que el Estado puede otorgar asistencia económica a las universidades privadas.

En el Artículo 89 se reconoce que las universidades privadas pueden otorgar títulos y diplomas y que son reconocidos por el Estado de Guatemala y el Artículo 90 se expone que la colegiación de los profesionales universitarios es obligatoria y tiene como fines la superación moral, científica, técnica y material de los profesionales universitarios y el control de su ejercicio.

4. MODELO POR COMPETENCIAS

La vida en un mundo interconectado, que se caracteriza por el rápido avance de la ciencia y la tecnología, ha provocado que el acceso a la información y la interdependencia creciente de las naciones en todos los órdenes es la realidad que se vive a diario. La sociedad demanda nuevas capacidades de las personas. Actualmente, es necesario responder a las nuevas demandas del siglo XXI y adaptar la ciudadanía global a la incertidumbre de una sociedad cambiante. Es necesario formar estudiantes autónomos, creativos, propositivos y capaces de aprender a aprender a lo largo de toda la vida.

Esto requiere un cambio profundo en el proceso de formación de las personas. Las personas tienen que desarrollar un pensamiento complejo que le permita funcionar efectivamente en el siglo XXI.

La *Declaración de La Sorbona*, en 1988 sirve de base para el enfoque por competencias. Continuando en 1999 con la *Declaración de Bologna* y se sientan las bases para crear el Espacio Europeo de la Educación (EEES) y este proceso culmina en 2010 (López *et. al.*, 2016:12).

Cuando se exploran los conceptos originales de la competencia educativa, pueden señalarse el establecido por la UNESCO (1998), organización que indica que esta puede definirse como un *conjunto* de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea o Ketele (1996), quien las describe como un conjunto ordenado de capacidades para resolver situaciones de la vida cotidiana.

De acuerdo a los autores anteriores, quienes plantearon dichas definiciones en los momentos tempranos de la conceptualización del Modelo por competencias, estas permiten favorecer la formación y el desarrollo integral de los estudiantes. Igualmente permitirá contribuir a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y coadyuvará a la formación de ciudadanos, responsables y participativos en su país.

Según Coll citado en López *et. al.* (2016:12) este enfoque busca favorecer el *aprender autónomamente, autorregular y dirigir el propio aprendizaje y continuar aprendiendo a lo largo de la vida*. Es decir que cada estudiante sea capaz de desarrollar competencias que le permitan afrontar las situaciones cotidianas y que se encuentran en una constante mejora. La Comisión de las comunidades europeas (2004:5-7), define a este enfoque e indica que debe poseer un carácter *integrador, transferible y multifuncional*;

es decir, no se limita a ser dividido en diferentes materias o asignaturas, sino cada capacidad desarrollada necesita de la otra para ejecutarse y que pueda ser enseñada a otros.

Puede establecerse que el enfoque por competencias busca la constante mejora de la persona mediante la construcción de conocimientos, así como la capacidad que este tenga para ejecutarlo y compartirlo con otros.

a. PRINCIPIOS

Robles-Haros *et. al.* (2016:4), mencionan que hay una constante polémica entre la definición del enfoque por competencias, ya que está basado en las perspectivas de diversos autores; sin embargo, los promotores del Proyecto Tuning en Europa, quienes a su vez desean replicar el mismo a través Tuning-América, indican cuáles son los propósitos del Enfoque por Competencias en su contexto específicos, los cuales se encuentran descritos en la Tabla 1.

Tabla 1: Objetivos del proyecto Tuning	
Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.	Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.
Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.	Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a las otras disciplinas.
Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.	Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

Objetivos del proyecto Tuning	
Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.	Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, en particular el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la conferencia de rectores (incluyendo la Asociación Europea de Universidades (EUA), otras asociaciones como la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de calidad, así como las universidades.

Fuente: Bravo citado en Robles-Haros *et. al.* (2016:5).

El propósito del Proyecto de Tuning es el de estandarizar los perfiles de egreso y titulaciones universitarias en Europa e intenta realizar aportes en 18 países latinoamericanos, incluyendo Guatemala.

b. CLASIFICACIONES

1) COMPETENCIAS BÁSICAS

Rodríguez *et al* (2018:3), plantean las competencias básicas como aquellas que pueden ser transferidas a cualquiera de los contextos del estudiante y son vitales para el desarrollo personal. Les permitirá implementar un proceso de reflexión que les posibilitará trabajar en sus áreas de mejora y continuar estimulando sus fortalezas.

2) COMPETENCIAS GENERALES

García *et. al.* (2019:243), indican que, este tipo de competencias están presentes en todas las carreras y todos los estudiantes las tiene que desarrollar. Estas pueden clasificarse en: competencias de análisis, síntesis, relaciones interpersonales, relaciones intrapersonales, etc. que apoyan a una sociedad que se encuentra en un constante cambio.

3) COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

López Vantour (2019:4) define las competencias específicas como aquellas que forman parte del área de desempeño

específico de la profesión. Existen diversas subdivisiones de esta clasificación, en las que se destacan las siguientes: competencias técnicas, competencias laborales, competencias profesionales, etc.

El modelo por competencias permite que los egresados del Nivel Superior estén preparados para responder a los requerimientos laborales actuales, que sean profesionales autónomos, que tomen decisiones y resuelvan problemas.

Los estudiantes se convierten en aprendices a lo largo de la vida, ya que este modelo desarrolla capacidades que facilita aprender a aprender por lo que tendrán mejores posibilidades de empleabilidad y crecimiento integral en general. Este enfoque también favorece la formación de ciudadanos participativos en los procesos de su comunidad.

5. METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE ACTIVO

Al planificar por competencias, la organización del proceso de enseñanza aprendizaje permite que los estudiantes desarrollen diferentes capacidades y de esa manera alcanzar aprendizajes de calidad que se verán reflejados en los desempeños y productos que ejecuten. Se requiere que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje y participante activo por medio de las diversas metodologías contemporáneas que están a su disposición.

Estas dan estructura y permiten organizar el proceso educativo para alcanzar las metas propuestas. En otras palabras, son indispensables para el logro de las competencias. La correcta elección y aplicación de las mismas permiten la mejora del aprendizaje, mantener la motivación e interés por generar conocimientos.

Pimienta (2012: 127) indica que: *Existe una serie de metodologías que permiten desarrollar competencias, lo que significa poner en juego una serie de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes.* Lo cual lleva al desarrollo integral del estudiante.

Las Metodologías del Aprendizaje Activo se caracterizan por generar una interacción entre el estudiante y el docente. Tal como lo define Calvo (2017), este proceso se *caracteriza porque el estudiante es el protagonista de su aprendizaje... autodirigido (y apoyado) por el profesor y contextualizado en situaciones reales del mundo actual*. Estas son clasificadas según su uso y su propósito.

Las metodologías activas involucran a los estudiantes en su proceso formativo y les posibilitan reflexionar sobre lo que están haciendo y aprendiendo. Entonces se comprometen, se motivan y se implican en el aprender.

a. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Con respecto a esta metodología, Espejo y Sarmiento (2017:53) indican que *se trata de una metodología de trabajo en grupos de estudiantes, quienes eligen un tema de acuerdo con sus intereses y elaboran un proyecto relacionado*.

Esto quiere decir que cada grupo es capaz de establecer sus propios objetivos, tiempos de trabajo y elaborar el producto a entregar en la fecha establecida. Asimismo, esta metodología estimula procesos de metacognición y discusión.

Villalobos-Abarca *et. al.* (2018) plantean que existen múltiples dominios que pueden utilizarse en el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPY), la Tabla 2 ofrece una breve síntesis de su planteamiento.

Tabla 2: Enfoques del Aprendizaje Basado en Proyectos		
Dominio	Componente	Descripción
Cognitivo	Problemas, proyectos, generar experiencia en un contexto.	El conocimiento es el área del que partirá el proyecto, son todas las habilidades, recursos que debe aplicar el estudiante para llevarlo a cabo.
Contenidos de aprendizaje	Interdisciplinarios, planteamiento de ejemplos, relación teórico-práctica, metodología de investigación	Establece relaciones entre el tópico a tratar y combina metodologías para llegar a la solución de la situación.
Aprendizaje colaborativo	Función de equipos Participación dirigida	Se establecen roles supervisados por el docente.
Modelo profesional		
ABPY en acción profesional:	Conocer, aprender, establecer un escenario del problema, evaluaciones.	Estos son los puntos que debe tomar en cuenta el docente al aplicar la metodología.

Fuente: Elaboración propia según Villalobos-Abarca *et. al.* (2018:99)

Los autores presentan de una manera simplificada cuáles son los aspectos que deben ser considerados en la metodología de APBY y los cuidados de esta.

b. APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN

Según lo planteado por el Sistema de Evaluación de Aprendizaje (2017) esta metodología posee como objetivo promover un desarrollo de conocimientos que sea progresivo, que permita a los estudiantes comprender ideas para llevar a cabo actividades cotidianas. Romero *et. al.* (2018), sintetizan el proceso de Indagación mediante los pasos descritos en la Tabla 3.

Tabla 3: Características del Aprendizaje por Indagación	
Componente	Descripción
Observación	Proceso que requiere del uso de conocimientos y experiencias previas para identificar el problema.
Formulación de preguntas	Se establecen las preguntas de investigación para encontrar la solución.
Investigación en fuentes.	Pueden utilizarse libros, plataformas digitales, etc.
Evidencia experimental	Debe ponerse a prueba la teoría a ser fundamentada.
Manejo de herramientas que apoyen el caso.	Pueden ser digitales, de laboratorio, mecánicas, etc.
Análisis e interpretación de resultados.	Luego de los resultados de investigación, estos deben procesarse y obtener conclusiones a partir de los mismos.
Aplicación de pensamiento lógico y crítico	Establecer relaciones interdisciplinarias y vínculos.
Ofrecer alternativas	Se generan posibles soluciones al problema o situación a investigar.

Fuente: Elaboración propia según Romero *et. al.* (2018:338)

Esta metodología, ofrece un modelo ampliado y mejor estructurado que las tradicionales. Además, cuenta con la característica que utiliza recursos digitales, y permite el planteamiento de múltiples soluciones posibles al problema.

c. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Esta metodología se caracteriza por estimular el aprendizaje y la resolución de conflictos reales, a través del manejo de capacidades de investigación. Según Gil-Galván (2018:74) las bases de este modelo pueden *responder al nuevo espíritu metodológico que es necesario implementar en la enseñanza universitaria.*

A través de esta metodología, el estudiante utilizará su propia experiencia o generará patrones de investigación para la resolución de una situación real o ficticia.

Los principios del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), pueden sintetizarse en la Tabla 4 que aparece a continuación:

Tabla 4: Características del Aprendizaje Basado en Problemas	
Característica	Descripción
Fomentar el papel protagonista del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje	El docente actúa como un mediador y proveedor de herramientas y recursos.
Potenciar el desarrollo y optimización de competencias tendentes a la profesionalización del alumnado.	Al resolver problemas reales, los estudiantes desarrollan experiencia y formación para poderlo aplicar en su vida cotidiana.
Implicar al estudiante de forma activa en su aprendizaje.	Esto puede lograrse a través del autodescubrimiento de habilidades o estimulación del liderazgo personal.
Facilitar la autorregulación del aprendizaje.	Reconocen la calidad de sus propios productos y buscarán mejorarlos.
Los docentes actúan como guías o facilitadores que organizan y estimulan el aprendizaje.	No se desarrolla una clase magistral, sino que se plantean soluciones colectivas.

Fuente: Elaboración propia según Gil-Galván (2018:75).

Este enfoque innovador presenta al estudiante como protagonista y el responsable de su propia formación. Buscando crear en él un juicio crítico, independencia y autonomía.

d. APRENDIZAJE POR LABORATORIO

Según Miranda *et. al.* (2009:187), se puede definir que la Enseñanza de Laboratorio es el aprendizaje de teorías científicas puestas en práctica de manera empírica, luego de una inducción a los conceptos que serán ejecutados durante el proceso.

Según Seré (2002), el Trabajo en la Enseñanza de Laboratorio posee tres fases: Conceptual, Epistemológica y Procedimental. Estos componentes, se encuentran descritos en la Tabla 5.

Tabla 5: Componentes del Aprendizaje Por Laboratorio	
Componente	Descripción
Conceptual	Se fundamentan teorías y enseñan conceptos previos al trabajo como tal.
Epistemológico	Se establece el proceso basado en la visión del estudiante en la práctica de la ciencia y de las actividades científicas.
Procedimental	Se establece el fundamento del trabajo, y la experiencia a llevar a cabo.

Fuente: Elaboración propia según autores citados.

Estos principios son clave en el éxito de la Práctica o Aprendizaje de Laboratorio, ya que permiten al estudiante enfocarse en la orientación necesaria para el desarrollo del proceso y poder darles solución a los problemas planteados.

6. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Zabalza y Lodeiro (2019) buscan establecer criterios fácilmente reconocibles de una correcta aplicación de la Evaluación por competencias. Luego de analizar su postura, puede concluirse que este proceso debe llevarse a cabo mediante la *ejecución del aprendizaje*.

La evaluación debe tomar en cuenta los diversos canales de aprendizaje a través de *diferentes procedimientos e instrumentos*. *Algunos instrumentos que se utilizan son; rúbricas, escalas, listas de cotejo, entre otras. (2019:35)*.

Cabe resaltar que los instrumentos utilizados al evaluar deben evidenciar las competencias y logros que fueron desarrolladas durante el proceso educativo.

La evaluación debe ayudar al estudiante a manifestar los logros alcanzados a lo largo del proceso y conocer las áreas de mejora. La evaluación por competencias está influenciada por la situación particular

de cada individuo. Sin embargo, también será necesario tomar en cuenta las limitaciones de cada sujeto, sin que estas sean un impedimento para poder llevar a cabo el proceso evaluativo (2019:37).

También, evaluar es un proceso sistemático que busca formular juicios de valor y tomar decisiones acerca de los aprendizajes. La evaluación consiste en verificar el logro de los aprendizajes. Es continua durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su principal objetivo es coadyuvar el logro de los aprendizajes. Es muy importante que exista coherencia entre los aprendizajes propuestos, la metodología de enseñanza aprendizaje y el proceso de evaluación.

La evaluación por competencias requiere que los agentes, los momentos y los instrumentos utilizados permitan que los estudiantes demuestren mediante la ejecución de estos, que han desarrollado las aptitudes que les permitan realizar las tareas que las competencias exigen. Las competencias se evalúan por medio de productos o desempeños.

En la evaluación por competencias se debe contar con el mayor número de evidencias del desempeño del estudiante. El docente tiene que determinar los criterios de desempeño y brindar una realimentación inmediata a los estudiantes para que tengan claridad acerca de lo que se espera de ellos y así mejorar su aprendizaje.

Asimismo, motiva al estudiante a tener un mejor rendimiento porque sabe cómo se evaluará su desempeño. Esto le permitirá autoevaluarse y poder trabajar en forma más efectiva en cerrar las brechas de su desempeño.

En resumen, puede definirse la evaluación por competencias como el proceso de registrar, analizar y recoger evidencia de los logros y alcances del estudiante, a través del uso de diversos instrumentos y herramientas que influya en la toma de decisiones del proceso de enseñanza aprendizaje.

a. PROCESO DE EVALUACIÓN SEGÚN EL SUJETO QUE LA REALICE

Espina (2018), busca establecer un concepto claro de los componentes de la evaluación mediante el uso de ejemplos vivenciales. La evaluación se divide según el sujeto que la realiza, los cuales están definidos en la Tabla 6:

Tabla 6: Agentes de la evaluación		
Heteroevaluación	Coevaluación	Autoevaluación
Es el proceso en donde el facilitador realiza la evaluación sobre el desempeño del estudiante. Este puede ser llevado a cabo mediante observación sistemática, utilización de diferentes instrumentos y análisis de documentos.	Es el proceso donde un grupo de estudiantes se evalúan entre sí. Puede ser llevado a cabo mediante observación sistemática y análisis de documentos, cumplimiento de tareas.	Es el proceso donde el estudiante se evalúa a sí mismo, este puede ser llevado a cabo mediante reflexión e introspección.

Fuente: Elaboración propia según Espina (2018).

Es necesario llevar a cabo un proceso ordenado y respetar los lineamientos específicos según el agente de evaluación, de otra manera puede darse un sesgo en los resultados y hacer que esta pierda su objetividad.

b. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

Existen tres momentos clave para aplicar la evaluación, cada uno con un uso específico que tiene un propósito dentro del proceso educativo. Estos se encuentran especificados en la Tabla 7.

Tabla 7: Momentos de la evaluación		
Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Dirigida a identificar saberes previos y conocer las áreas de mejora.	Permite monitorear el proceso de aprendizaje. Esta es apoyada mediante metodologías del aprendizaje activo.	Se verifica mediante un producto o desempeño y se identifican los logros.

Fuente: Elaboración propia.

Cada tipo de evaluación cumple una función según las variables a estudiar según el tiempo de su aplicación. La evaluación diagnóstica permite tener lineamientos para el proceso de planificación; la evaluación formativa, permitirá tomar medidas preventivas y correctivas para un efectivo desarrollo del proceso. Por su parte, la evaluación sumativa da a conocer cuáles fueron los resultados del aprendizaje.

c. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE LA EVALUACIÓN

Según Espina (2018) existe una interrelación entre las técnicas y las herramientas de la evaluación. Siendo estos últimos subgrupos de las anteriores.

1) TÉCNICA DE OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

Se refiere al conjunto de herramientas cuyo uso permite registrar los avances en el proceso educativo. Las más utilizadas son: Récord anecdótico, registro descriptivo, escalas valorativas, listas de control, diarios de clase, etc.

2) TÉCNICA DE APLICACIÓN DE ENCUESTAS

Se refiere a la elaboración de herramientas científicas que permitan llegar a una conclusión: Entrevistas, cuestionarios y formularios.

3) TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS Y PRODUCTOS

Se aplica la herramienta sobre un producto en específico y generar una nota sumativa: Rúbricas, listas de escala, listas de cotejo.

d. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y PRODUCTOS

Un instrumento es seleccionado para crear una evidencia del desarrollo de los saberes descritos en las competencias, metodologías e indicadores; un producto, es realizado a lo largo del proceso de aprendizaje y es evaluado mediante las herramientas descritas en el punto anterior.

Tabla 8: Clasificación de instrumentos de evaluación			
Escritos	Presentaciones	Tecnológicos	Otros
Carta Aviso Panfleto, folleto Instrucciones Narración: cuento, relato ... Informes Noticia Anuncio Artículo Esquema Crítica sobre un libro Poema Letra de canción Guión Cuestionario Prueba escrita	Ponencia Debate Obra de teatro Canción Concierto Pieza musical Informe oral Dramatización Performance Baile Exposición o presentación de productos Presentación de diapositivas Entrevista Prueba oral	Entrada en un blog Creación de un Blog Aportaciones en una Wiki Mail Doc. de texto Formulario Contenidos creados con App Cómic Dibujo Póster Vídeo Documental Tutorial Archivo de voz Periódico digital Programa de radio	Gráficas Línea de tiempo Dibujo Croquis Plano Mapa Cuadro Escultura Collage Álbum de fotos Maqueta Montaje Objeto tecnológico Infografía Plan de viaje Presupuesto Escala Rúbrica Lista de cotejo

Fuente: Elaboración propia según Espina (2018)

C. MARCO CONTEXTUAL

La Universidad del Valle de Guatemala (UVG) es una institución educativa privada, sin fines de lucro, ajena a actividades políticas-religiosas. Desde su fundación en 1966, es una institución que se ha caracterizado por su compromiso con la excelencia y la formación integral de los futuros profesionales.

Para tener un impacto en el desarrollo social de Guatemala, según el Plan Estratégico (2016-2020:3), UVG define su misión y visión: la cual es *Desarrollar agentes de cambio que impacten a la sociedad, mediante experiencias educativas y de investigación centradas en las ciencias y la tecnología* y su visión, la cual es *Entregar a Guatemala y el mundo personas ingeniosas y comprometidas*.

Los valores institucionales, se encuentran enumerados en la Tabla 9:

Tabla 9: Valores institucionales Universidad del Valle de Guatemala			
Ética	Excelencia	Responsabilidad	Respeto
	Pensamiento crítico	Compromiso	Innovación y emprendimiento

Fuente: Plan estratégico (2016-2020).

Los valores institucionales orientan la actuación de todos los miembros de la Universidad.

La estructura está conformada por La Rectoría y tres Vicerreorías: Académica, Investigación y Vinculación y Administrativa. Posee diversas unidades académicas, las cuales se encuentran enumeradas en la Tabla 10:

Tabla 10: ESTRUCTURA ACADÉMICA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Colegio Universitario
Facultad de Ciencias y Humanidades
Facultad de Ciencias Sociales
Facultad de Educación
Facultad de Ingeniería
Instituto de Investigaciones

Fuente: Sitio Web de la Universidad del Valle de Guatemala (Consulta 2020).

La Universidad del Valle de Guatemala posee una oferta de 70 carreras de pregrado, así como 25 maestrías, dando acceso a una educación de calidad sin que los recursos sean una limitante ya que, con su programa de Ayuda Financiera, ofrece diversas opciones a las que el estudiante puede optar a lo largo de su permanencia en la institución, según sus posibilidades (UVG, consulta 2020).

El ámbito cultural es diverso ya que existen estudiantes provenientes de múltiples departamentos y de otras nacionalidades. Se realizan intercambios con universidades extranjeras.

La Facultad de Educación, unidad académica fundada en 1968, tiene como misión formar y actualizar a los educadores de Guatemala con el propósito de tener impacto en el proceso educativo de Guatemala.

En la Facultad se ofrece en pregrado la Licenciatura en Educación con diversas especialidades, Licenciatura en Psicopedagogía que tienen el Profesorado como una salida lateral al terminar el tercer año.

La Universidad del Valle de Guatemala es reconocida por su calidad académica. La calidad es una decisión institucional y es responsabilidad de todos. Cada carrera es autoevaluada y todas las carreras de la Facultad de Ingeniería han sido acreditadas por ACAII.

En marzo de 2020, la institución obtuvo la acreditación institucional por cinco años sin reserva, por el Alto Consejo de Evaluación de la Investigación y la Educación Superior de Francia (Hcéres), por sus siglas en francés.

VI. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo, describe la metodología utilizada para realizar el proceso de investigación, el cual buscaba establecer un diagnóstico de la relación entre competencias propuestas, metodología de aprendizaje y evaluación en iniciativas de pregrado en la Facultad de Educación.

A. ALCANCES Y LIMITACIONES

El estudio fue realizado en 16 iniciativas académicas que cumplieron con los siguientes requisitos: Tener al menos el 20% de respuestas del total de los estudiantes en las encuestas, haber tenido acceso al programa de iniciativa académica y contar con la entrevista del docente.

El proyecto fue desarrollado dentro de la Facultad de Educación en Universidad del Valle de Guatemala en el campus central y la selección de las iniciativas académicas fue al azar, de un listado proporcionado por Dirección de Estudios y autorizado por decanatura del departamento participante.

Dentro de las limitaciones principales, se encuentra el tener acceso a los programas de iniciativa académica para conocer la planificación con la que los docentes trabajan, dado que esta información no es totalmente pública, estaba sujeta a la respuesta de las solicitudes enviadas por correo electrónico y ser entregadas con autorización previamente otorgada.

Dada la limitación de reuniones en espacios públicos, causada por la pandemia mundial del Covid-19, la posibilidad de aplicar instrumentos de manera presencial no fue una opción, por lo que las respuestas a las encuestas y entrevistas, dependió de la disponibilidad y accesibilidad remota que posean los participantes de la investigación.

En algunas iniciativas académicas, el tiempo fue una limitante ya que no contaban con reuniones sincrónicas periódicas y se debió enviar el enlace de la encuesta para que los estudiantes la completaran por su cuenta.

B. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación que existe entre los aprendizajes propuestos en la iniciativa académica, metodologías del aprendizaje activo y su evaluación.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Identificar cuáles son las metodologías del aprendizaje utilizadas en las iniciativas académicas investigadas.
- b. Establecer cuáles son los productos y los desempeños que logran los estudiantes con las metodologías del aprendizaje activo.
- c. Establecer cuáles son los procedimientos e instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje definido en el programa de Iniciativa Académica.

C. PARTICIPANTES

El investigador, quien fue el encargado de recopilar toda la fundamentación teórica, establecer la temporalidad del proceso, elaboración de instrumentos y análisis de datos.

La directora de estudios de Universidad del Valle de Guatemala (UVG), quien fungió como asesora en el proceso del trabajo investigativo y aportó datos relacionados a la institución, como fuente primaria. Las autoridades de Facultad de Educación, quienes evaluaron el protocolo del trabajo investigativo, autorizaron la realización de entrevistas y encuestas y apoyaron en la agilización del proceso de aplicación de estos.

Los docentes de las iniciativas académicas, quienes proveyeron la información planteada en los programas, apoyaron durante el proceso de aplicación de encuestas y fueron los canales de comunicación con los estudiantes, quienes completaron el instrumento según su disponibilidad y accesibilidad.

D. ESCENARIO

El proceso de investigación fue desarrollado utilizando los recursos sincrónicos y asincrónicos proporcionados por UVG, dado que, por las medidas de contingencia ocasionadas por la pandemia, no fue posible llevarse a cabo de forma presencial.

Los procesos de comunicación se llevaron a cabo por medio de plataformas de videoconferencia, contacto vía correo electrónico, utilización de formularios digitales y trabajos de documentos colaborativos.

Se eligió como escenario el trabajo con estudiantes de Facultad de Educación de esta casa de estudios, ya que anteriormente se había trabajado una investigación, en modalidad de Trabajo de Campo, con Dirección de estudios y deseaba comprobarse la teoría recolectada en el proceso anterior.

E. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para los fines de esta investigación, se optó por desarrollar tres instrumentos, para conocer las relaciones planteadas en los objetivos desde tres perspectivas diferentes: El programa del curso, la ejecución del docente y la percepción del estudiante, las variables principales se encuentran registradas en la Tabla 11:

Tabla 11: Variables a investigar
Metodologías activas: proceso de conducción del aprendizaje que permite la participación del estudiante y el aprendizaje colaborativo y su efectividad según la percepción del participante.
Productos o desempeños: evidencias que el estudiante entrega o muestra al haber alcanzado el aprendizaje propuesto.
Herramientas de evaluación: recursos o instrumentos que el docente utiliza para determinar el alcance del aprendizaje del estudiante.
Tipo de evaluación: proceso de verificación del aprendizaje según el momento que se utiliza: diagnóstica, formativa o sumativa.
Criterios para elaboración del programa de Iniciativa Académica
Actitudes relacionadas a la aplicación de los procesos de evaluación y de aplicación de metodologías del aprendizaje activo.

Fuente: Elaboración propia.

Estas variables, fueron indagadas mediante tres instrumentos, dentro de los que se encuentran:

1. Lista de cotejo: evaluación de programas de iniciativa académica, con criterios que buscaba encontrarse en la revisión de éste y un espacio para redactar los hallazgos principales.
2. Entrevista a docentes, que incluía preguntas referentes al programa de Iniciativa académica, establecidas en la tabla anterior.
3. Encuesta a estudiantes, que incluía preguntas referentes al programa de iniciativa académica, establecidas en la tabla anterior.

F. PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA

Este trabajo profesional, fue planteado como un enfoque cualitativo ya que se centró en analizar e interpretar los detalles y experiencias de la metodología para el aprendizaje, los procedimientos y la evaluación en el contexto de los cursos que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala.

La justificación del enfoque cualitativo se debe a que no se deseaba conocer para los propósitos de este trabajo si los procesos establecidos en las variables influyen en las notas sumativas de los estudiantes, sino únicamente conocer la percepción de los participantes.

Se partió de las inquietudes planteadas por Rodríguez *et. al.* (2018), que buscaban establecer la influencia de las metodologías y procesos de evaluación formativa en los estudiantes y su influencia en el desarrollo de sus competencias.

Durante la revisión de fuentes primarias y secundarias, no pudo encontrarse un artículo que abordara este tema de una forma contextualizada a nuestro país, por lo que se optó por consultar otros artículos internacionales.

Para la elaboración de preguntas relacionadas a las metodologías del aprendizaje y evaluación, se tomó como base el diseño planteado por Zabalza y Lodeiro (2019), quienes buscaban desarrollar instrumentos que eliminaran las ambigüedades y aspectos subjetivos que usualmente son relacionados a estos procesos. Tomando como principio el modelo por competencias (2019:32).

Esta investigación tuvo un alcance descriptivo debido a que permitió detallar situaciones y eventos; es decir, cómo son y cómo se manifiesta determinado fenómeno y buscó especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades analizadas y pretendió recoger información de manera conjunta sobre las variables para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de los fenómenos, sucesos, comunidad, contexto o situación. Al registrar la información contextualizada. (Hernández-Sampieri *et. al.* 2014).

Descubrir los conceptos que sustentan la labor educativa, a partir de la obtención de información que está incluida en los programas de iniciativa académica y las percepciones de docentes y estudiantes más sin establecer prejuicios o sesgos que el investigador haya formulado a partir del desarrollo de la fundamentación teórica.

Las fuentes de información de la investigación durante este proceso se construyeron alrededor de los programas de iniciativa académica y las percepciones de los docentes y los estudiantes.

Debido a que no es una investigación cuantitativa, se les dio una mayor relevancia a los comentarios de los participantes y no a la cantidad, tal como lo indica Hernández-Sampieri (2014). Los cuales serán descritos en las siguientes secciones.

García Jiménez (2011), indica cuatro etapas en el método de la comparación constante y tipos de contrastes desarrollados en cada una de ellas:

1. Comparación constante de la información que se recaba
2. Integración de cada categoría con las propiedades que la identifican
3. Delimitar la teoría que se descubre
4. Con la saturación de los incidentes por categoría, se redacta la teoría

Como se indica en el punto anterior, la metodología fue construida a partir del enfoque cualitativo, de tipo descriptivo transversal con una selección de muestra previa a la recolección de datos.

Tomando como base los puntos anteriores, era fundamental iniciar con el proceso de autorización por parte de las autoridades de Facultad de Educación de UVG, el cual fue planteado luego de la realización del protocolo del trabajo de graduación.

Posteriormente a eso, se realizó la revisión previa de las fuentes primarias y secundarias para construir el marco teórico, el cual era necesario para tener un referente conceptual y para desarrollar los instrumentos de investigación.

Para la ruta de trabajo, se tomó como base el trabajo de Zabalza y Lodeiro (2019), Rodríguez *et. al.* (2018), Mignorance *et. al.* (2017) y Rosique *et. al.* (2018), quienes investigaron diversos efectos de los elementos del modelo por competencias como la evaluación, metodologías activas y planificación.

Los instrumentos y variables fueron adaptados a partir de sus propuestas, pero al enfoque cualitativo, ya que las investigaciones previamente mencionadas eran cuantitativas.

Para la construcción de los instrumentos, se tomó como base las variables planteadas en el protocolo original de esta investigación, con la asesoría de la Directora de Estudios de UVG, por motivos de protocolo, fueron elaborados originalmente en formato de documento editable, pero se convirtieron Formulario Digital para facilitar el manejo de datos y tabulación.

La selección de la muestra se dividió en dos fases: Previa a la recolección de datos y posterior a la misma (Hernández-Sampieri, 2014:390), se estableció una selección de 30 iniciativas académicas, las cuales consistían de una población de 30 docentes, de los cuales 20 atendieron a la invitación y sus estudiantes, de los cuales 106 contestaron la encuesta; sin embargo, las respuestas que fueron incluidas para la tabulación final son aquellas donde se podía establecer una perspectiva triple (Programa de iniciativa académica, docente y al menos uno de los estudiantes).

Tomando en cuenta estos criterios, la tabulación de datos se construyó alrededor de las respuestas de 16 docentes y 103 estudiantes siendo esta justificada como una selección por conveniencia.

Se realizó un pilotaje de la encuesta y la entrevista a docentes, luego de un análisis se optó por suprimir la pregunta 11 del instrumento dirigido a los profesionales, ya que era redundante con la sección de “evaluación” y se agregaron anotaciones al instrumento para los estudiantes ya que esta contenía algunos términos que ellos no conocían previamente, especialmente a estudiantes cuyo instrumento fue aplicado de manera asincrónica. Tomando en cuenta todas las respuestas donde haya evidencia de la participación de ambas partes.

El contacto con los docentes se estableció por medio de los datos proporcionados por Facultad de Educación, quienes a su vez fueron el canal de comunicación con los estudiantes. El producto para entregar como parte de los principios establecidos por UVG son los resultados obtenidos en el análisis de esta investigación, así también como su discusión y un conjunto de recomendaciones que puedan apoyar a Facultad de Educación a tomar decisiones respecto a sus procesos de planificación y ejecución de los Programas de Iniciativa Académica.

Dicho plan fue sometido a evaluación por la asesora desde su planteamiento inicial, el alcance que busca tener es dar una base para que este estudio se replique a nivel de carreras o inclusive a otras facultades, en un lenguaje entendible para quienes participarán. Las fases del trabajo se encuentran establecidas en la Tabla 12:

Tabla 12: Cronograma del Trabajo de Graduación			
Fase	Procedimientos Específicos	Producto Por Entregar	Fecha de finalización
1.Fase Revisión Teórica	Carta de parte de Facultad de Educación de Universidad del Valle de Guatemala autorizando el proceso. Gestión de autorización.	Carta de Autorización UVG	Entregada: 12 de junio de 2020 Autorizada: 28 de septiembre de 2020
	Se analizará el contexto de la institución.	Marco Contextual	21 de agosto de 2020
	Luego de una recopilación de información previa a través del uso de recursos digitales como EBSCO o Google Académico, se desarrollará un desglose de los temas a tratar en este capítulo, que luego será ampliado en el producto final.	Marco Teórico	21 de agosto de 2020
2. Definición de muestra	Se establecerá la muestra a trabajar con autoridades de Facultad de Educación.	N/A	29 de septiembre de 2020
3.a Diseño de Instrumentos	Se revisarán programas de iniciativas académicas. Se elaborarán dos cuestionarios donde los docentes y los estudiantes expliquen sus experiencias durante el proceso de aplicación de Metodologías del Aprendizaje Activo. Al finalizar el proceso, los docentes darán su propia perspectiva acerca de las competencias a desarrollar utilizando Metodologías del Aprendizaje Activo.	Diseño de instrumentos Programas revisados /Elaboración de Instrumentos	12 de septiembre de 2020

Fase	Procedimientos Específicos	Producto Por Entregar	Fecha de finalización
3.b	A partir de los datos obtenidos, se realizó el análisis de los instrumentos aplicados y se tomarán las recomendaciones y se generará la actualización del producto a entregar.	Interpretación y análisis de resultados	28 de octubre de 2020
4. Elaboración de Documento Académico, Conclusiones y recomendaciones.	Integración de informe final y el desarrollo de la propuesta final	Elaboración de conclusiones, recomendaciones y anexos. Elaboración de Producto	Entrega: 9 de noviembre de 2020

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de datos se llevó a cabo por medio de tablas dinámicas de Excel y tabulación Manual, según los principios propuestos por Hernández- Sampieri (2014).

G. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Dentro de las consideraciones de ética en la investigación, se encuentra citar correctamente y otorgar el crédito a los autores de donde se ha extraído la fundamentación teórica en este trabajo. En la parte investigativa, proteger la identidad de los entrevistados y encuestados para que su información no sea pública y manejar los datos con las personas pertinentes; asimismo, proporcionar un consentimiento informado antes de la aplicación del instrumento.

VII. RESULTADOS

. Es necesario recordar que los productos fueron desarrollados según las variables planteadas en el marco metodológico; sin embargo, la riqueza de los resultados obtenidos permite desglosar diversas variables que no habían sido contempladas originalmente.

A. GENERALIDADES

Durante esta sección, se conocerán aspectos de la muestra y las respuestas que pueden llevar a resultados más específicos, los cuales serán mencionados más adelante en este capítulo.

Los resultados serán de utilidad durante el proceso de discusión y permitirá conocer de manera más específica las respuestas según las características específicas de un grupo.

Las Tablas 13 y 14 desglosan las especialidades de los docentes según su sexo y el año en el que se encuentran inscritos los estudiantes.

Tabla 13: Grado académico de docentes entrevistados		
Docentes con grado académico de Maestría	Docentes con grado académico de Postgrado	Docentes con grado académico de Licenciatura
12	2	2
75 %	12.5 %	12.5 %
Total General	16	

Fuente: Elaboración propia.

De los grados académicos identificados en la Tabla 13, todos los docentes entrevistados estudiaron una carrera relacionada a la educación, 13 docentes son de sexo femenino y 3 de sexo masculino.

Tabla 14: Año que cursan los estudiantes según su sexo

Sexo	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Total general
Sexo Femenino	21	22	12	26	11	92
Sexo Masculino	3		4	4		11
Total general	24	22	16	30	11	103

Fuente: Elaboración propia.

La tabla muestra que la mayor parte de estudiantes pertenecen al sexo femenino; y a nivel general, la mayor parte de la muestra total se encuentra cursando el cuarto año de carrera. El desglose de estudiantes por iniciativa académica se encuentra registrado en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 15: Estudiantes por iniciativa académica

Código de iniciativa	Femenino	%	Masculino	%	Total general
BS20	6	100		0	6
CD220	3	100		0	3
CD230	7	88	1	12	8
CLA	8	89	1	11	9
DHNA	6	75	2	25	8
DUA10	1	100		0	1
DUA20	9	90	1	10	10
HUA	1	100		0	1
LDS20	4	80	1	20	5
LAE	16	89	2	11	18
MAT2	6	86	1	14	7

Código de iniciativa	Femenino	%	Masculino	%	Total general
PEL	4	100	0	0	4
SET20	7	78	2	22	9
SET30	2	100	0	0	2
TIC	1	100	0	0	1
TEDU	11	100	0	0	11
Total general	92	89%	11	11%	103

Fuente: Elaboración propia.

Los nombres de las iniciativas fueron codificados, para proteger la identidad de los estudiantes y docentes que respondieron los instrumentos. Las iniciativas académicas donde los profesionales cedieron un espacio para completar las encuestas obtuvieron un mayor índice de respuesta, que en las que únicamente se envió por medio de correo.

B. CONTRASTES ENTRE PROGRAMA DE INICIATIVA ACADÉMICA, PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL Y EJECUCIÓN DOCENTE

En el presente inciso, se presentarán los resultados obtenidos en cada uno de los elementos observados en el plan de iniciativa académica: Competencias, Metodologías y Evaluación. Estos datos fueron obtenidos mediante el análisis del programa, entrevista a los docentes y encuesta a estudiantes para establecer una relación más objetiva.

Tabla 16: Competencias desarrolladas en la Iniciativa académica

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
DUA20	Generales			Competencias generales y específicas de las metodologías del "DUA", desarrollar estrategias de atención a la diversidad.
	Pensamiento crítico y analítico.	6	67	
	Gestión personal y profesional.	0		
	Reflexión de la labor personal.	4	44	
	Uso de fuentes de información.	1	11	
	Trabajo colaborativo	0		
	Específicas			
	Análisis del diseño universal del aprendizaje.	4	44	
	Aplicación del diseño universal del aprendizaje.	3	33	
	Desarrollo de estrategias didácticas de atención a la diversidad.	2	22	
Total de respuestas recolectadas		20		

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
LDS20	Genéricas			Pretende que el estudiante comprenda la cultura de la comunidad sorda y aceptar o reconocer que hay una lengua propia de la propia comunidad.
	Pensamiento crítico y analítico.	2	40	
	Trabajo colaborativo	1	20	
	Uso de fuentes de información	0		Conocer la base legal reconociendo la lengua de señas como una lengua oficial. Desarrollar destrezas en cuanto a la enseñanza de la lectura. Conocer conceptos relacionados a la sordoceguera y su trabajo con las familias,
	Comportamiento ético	0		
	Específicas:			
	Comprensión de procesos y estructuras de la lengua de señas.	1	20	
	Identificación de estructura de habilidades lingüísticas.	0		
	Diseño de procesos de enseñanza aprendizaje para niños con discapacidad auditiva.	1	20	
	Conocimiento de la historia de la lengua de señas	1	20	
	Análisis de la capacidad de comunicación de la comunidad sorda de manera contextualizada y descripción de principios básicos de sordoceguera.	0		
	Total de respuestas recolectadas	6		

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
MAT2	Genéricas			Resolución de problemas aplicados utilizando conceptos de álgebra y trigonometría; Resolver problemas propios de los sistemas de cómputo, utilizando el álgebra lineal; Analizar figuras y geometría plana a través de planos cartesianos.
	Pensamiento crítico y analítico.	3	43	
	Uso efectivo de la tecnología.	4	57	
	Resolución de problemas	3	43	
	Específicas			
	Resolución problemas reales, aplicando ecuaciones.	4	57	
	Interpretar problemas computacionales con matrices.	4	57	
	Análisis y descomposición de figuras planas usando ecuaciones.	2	29	
	Total de respuestas recolectadas	20		
CD230	Genéricas			Alfabetización informacional, herramientas de selección de contenido, diseño de experiencias de aprendizaje utilizando herramientas y recursos, ciberseguridad.
	Comunicación efectiva	1	33	
	Resolución de problemas.	0		
	Uso efectivo de la tecnología.	0		
	Aprendizaje autónomo	1	33	
	Específicas:			
	Interacción adecuada con comunidades digitales.	2	67	
	Desarrollo de experiencias en entornos digitales con otros educadores.	2	67	
	Apoyo a otros formadores en la planificación de entornos digitales.		0	
	Total de respuestas recolectadas	6		

Código de IA	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
SET20	Genéricas			Aprender conceptos y sus aplicaciones curriculares a un nivel micro, meso y macro; Tomar posturas sobre los acontecimientos que aborden en las instituciones desde la perspectiva curricular; Establecer una mirada general y crítica de lo vinculado.
	Pensamiento crítico y analítico.	1	11	
	Uso de fuentes de información	1	11	
	Aprendizaje autónomo	3	33	
	Pensamiento emprendedor e innovador.	2	22	
	Específicas			
	Identificación de conceptos básicos del currículo por medio de la lectura.	2	22	
	Postura crítica sobre las tendencias y enfoques curriculares.	4	44	
	Formulación de mejoras en el campo laboral, luego de conocer enfoques curriculares.		0	
	No encontró el desglose de competencias	1	11	
Total de respuestas recolectadas		14		
CLA	Genéricas			Que los estudiantes aprendan a apoyar a sus niños a comprender lo que leen, Que el estudiante desarrolle habilidades necesarias para apoyar a sus estudiantes en clase y alcanzar destrezas de comprensión lectora.
	Pensamiento crítico y analítico	2	22	
	Trabajo colaborativo	3	33	
	Actualización docente	0	0	
	Procedimientos éticos	2	22	
	Pensamiento emprendedor e innovador.	1	11	

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
CLA	Genéricas			Que los estudiantes aprendan a apoyar a sus niños a comprender lo que leen, Que el estudiante desarrolle habilidades necesarias para apoyar a sus estudiantes en clase y alcanzar destrezas de comprensión lectora.
	Pensamiento crítico y analítico	2	22	
	Trabajo colaborativo	3	33	
	Actualización docente	0	0	
	Procedimientos éticos	2	22	
	Pensamiento emprendedor e innovador.	1	11	
	Específicas			
	Identificación y aplicación de estrategias de comprensión lectora en primaria.	4	44	
	Desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación para la comprensión lectora. .	3	33	
	Producción de contenido para compartir con otros docentes.	2	22	
	Total de respuestas recolectadas	17		

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
BS20	Genéricas			Aprender a enseñar el braille y utilizar las herramientas tecnológicas al alcance de los estudiantes, tomando en cuenta el contexto en el que cada uno se desenvuelve cada uno.
	Ejecución de valores inclusivos.	4	44	
	Trabajo colaborativo	3	33	
	Uso de la tecnología y tiflotecnología	2	22	
	Comportamiento ético	1	11	
	Uso de fuentes de información.	1	11	
	Aprendizaje autónomo	2	22	
	Pensamiento innovador y emprendedor.	1	11	
	Específicas			
	Desarrollo de competencias prácticas para personas con ceguera.	0		
	Análisis de temas sobre ceguera y baja visión.	1	11	
	Escritura y lectura en braille.	2	22	
	Conocimiento del tema de la Tiflotecnología.	0		
	Total de respuestas recolectadas		17	

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
HUA	Genéricas	0		Competencias genéricas relacionadas al pensamiento crítico y analítico (debería ser al revés), comunicación y resolución de problemas; competencia de investigación científica, interpretación de diversa fuentes y análisis.
	Pensamiento crítico y analítico.	1	100	
	Comunicación efectiva	0		
	Resolución de problemas	0		
	Específicas			
	Análisis de los cambios universales y sus escenarios.	0		
	Uso de saberes del método de aprendizaje para responder dudas históricas.	0		
	Interpretación de hechos históricos que han representado cambios significativos.	0		
	Total de respuestas recolectadas	1		
SET30	Genéricas			Asumir posturas críticas y de argumentación respecto a lo que se considera como tendencias o como currículo. Que el estudiante muestre que domina los argumentos fundamentación teórica.
	Pensamiento crítico y analítico.	1	50	
	Uso de fuentes de información			
	Aprendizaje autónomo			
	Pensamiento emprendedor e innovador.			
	Pensamiento emprendedor e innovador.			

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
SET30	Genéricas			
	Pensamiento crítico y analítico.	1	50	
	Uso de fuentes de información			
	Aprendizaje autónomo			
	Pensamiento emprendedor e innovador.			
	Específicas:			
	Identificación de conceptos básicos del currículo por medio de la lectura.			
	Postura crítica sobre las tendencias y enfoques curriculares.			
	Formulación de mejoras en el campo laboral, luego de conocer enfoques curriculares.			
	Otras respuestas			
	No encontró el desglose de competencias	1	50	
	Total de respuestas recolectadas	2		
DUA10	Generales			Analizar los principios fundamentales del DUA, enfocándose a la empatía.
	Pensamiento crítico y analítico.	0		
	Gestión personal y profesional.	0		
	Reflexión de la labor personal.	0		

	Uso de fuentes de información.	0		
	Trabajo colaborativo	0		
	Específicas:			
	Análisis del diseño universal del aprendizaje.	0		
	Aplicación del diseño universal del aprendizaje.	0		
	Desarrollo de estrategias didácticas de atención a la diversidad.	1	100	
	Total de respuestas recolectadas	1		
LAE	Generales			Aprendizaje de las características del liderazgo, Organización competitiva para la desviación positiva; Desarrollo de inteligencia emocional; Inteligencia social y política.
	Pensamiento crítico y analítico	8	44	
	Resolución de problemas	3	17	
	Liderazgo y autonomía	9	50	
	Específicas			
	Integración de características del liderazgo en el aprendizaje.	9	50	
	Fortalecimiento de la inteligencia emocional, mediante reflexiones.	8	44	
	Fortalecimiento sobre conocimientos sociales y políticos en estándares educativos.	2	11	
	Total de respuestas recolectadas	39		
PEL	Generales			Desarrollar la capacidad de diseñar un plan de unidad y planes de lección con coherencia y que puedan filtrarse mediante herramientas digitales. Ser un buen comunicador; ser un docente reflexivo y ser un estudiante autónomo
	Pensamiento crítico y analítico	2	50	
	Resolución de problemas.	2		

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
	Específicas			
	Diseño de planes instruccionales que integren los procesos de enseñanza aprendizaje.	2		
	Total de respuestas recolectadas	6		
DHNA	Genéricas:			Pensamiento crítico, trabajo colaborativo y aprender la resolución de problemas. Interiorizar la importancia del desarrollo auditivo del ser humano y sus implicaciones en el aprendizaje.
	Trabajo colaborativo	7	88	
	Uso de la tecnología	3	38	
	Comportamiento ético	3	38	
	Aprendizaje autónomo	2	25	
	Uso de fuentes de información	4	50	
	Específicas:			
	Análisis de propuestas teóricas y metodológicas para aplicarlas al ámbito educativo.	1	13	
	Vinculación de los modelos del desarrollo humano a estrategias educativas.	1	13	
Identificación de las características del desarrollo humano en el contexto nacional.	1	13		
	Total de respuestas recolectadas	22		
TIC	Genéricas:			Comprensión del proceso metodológico (diseño, desarrollo e implementación); Diseño del proceso de investigación.
	Pensamiento crítico y analítico.	0		
	Uso de fuentes de información	1	100	
	Aprendizaje autónomo	0		

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
	Genéricas:			
	Pensamiento crítico y analítico.	0		
	Uso de fuentes de información	1	100	
	Aprendizaje autónomo	0		
	Específicas			
	Comprensión del proceso metodológico de investigación cualitativa.	0		
	Abordaje ético del proceso de investigación cualitativa	0		
	Total de respuestas recolectadas	1		
TEDU	Genéricas			Capacidad de reflexionar y analizar el uso de determinados recursos; Diferenciar entre tecnología digital y tecnología educativa. Pensamiento crítico.
	Trabajo colaborativo	2	20	
	Pensamiento crítico y analítico	10	100	
	Comportamiento ético	6	60	
	Uso de fuentes de información	5	50	
	Aprendizaje autónomo	7	70	
	Específicas			
	Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje evaluación desde diferentes enfoques.	1	10	
	Total de respuestas recolectadas	31		

Código de I.A	Competencias indicadas en el programa de Iniciativa académica (IA)	Frecuencia	Porcentaje de estudiantes participantes de la IA que indicaron alcanzar la competencia	Comentario del docente sobre las competencias
CD220	Genéricas			Gestionar la información y recolectarla de forma efectiva, Creación de materiales y buscar espacios para compartirlo, Crear material de sensibilización respecto a la importancia de la competencia digital.
	Comunicación efectiva	1	50	
	Resolución de problemas.	0		
	Uso efectivo de la tecnología.	0		
	Aprendizaje autónomo	1	50	
	Específicas			
	Interacción adecuada con comunidades digitales.	2	100	
	Desarrollo de experiencias en entornos digitales con otros educadores.	2	100	
	Apoyo a otros formadores en la planificación de entornos digitales.	0		
Total de respuestas recolectadas		6		

Fuente: Elaboración propia.

La tabla ofrece un catálogo codificado de las competencias genéricas, las cuales son establecidas por Universidad del Valle de Guatemala y las específicas, las cuales son desarrolladas por el docente o un conjunto de profesionales que se encargan de impartir la iniciativa académica. Asimismo, el porcentaje que está escrito entre paréntesis es la porción de estudiantes participantes que indicó haber cumplido con la competencia en las encuestas según lo planteado en los programas de cada una de las iniciativas académicas participantes.

El apartado *Frecuencia* se refiere a la cantidad de veces que un estudiante indicó haber alcanzado la competencia descrita; mientras que la columna denominada: *Porcentaje de estudiantes participantes de la IA*

que indicaron alcanzar la competencia de estudiantes, se encuentra calculada según el grupo específico de cada curso.

Dado que es únicamente un docente quien imparte la iniciativa académica, se agrega un breve comentario sintetizando su respuesta durante las entrevistas las cuales abordaban este tema. La siguiente tabla también ofrece un panorama general, combinando las competencias de todas las iniciativas académicas participantes. En los programas de iniciativa académica, puede identificarse un total de 45 competencias genéricas y 30 específicas.

Luego de los datos anteriormente expuestos, es posible desarrollar una tabla que haga una comparativa entre las competencias que, a criterio de los estudiantes, han sido alcanzadas.

Tabla 17: Competencias genéricas y específicas alcanzadas, según perspectiva de los estudiantes		
Cantidad de estudiantes con encuestas válidas	Porcentaje de estudiantes que indican haber alcanzado al menos una competencia genérica	Porcentaje de estudiantes que indican haber alcanzado al menos una competencia específica
103	37%	40%

Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que esta es una investigación cualitativa; sin embargo, la tabla anterior busca identificar dos grandes variables a lo largo de los programas de iniciativa académica participante, basado únicamente en el proceso individual del estudiante y no representa el desempeño total de los grupos dentro de Facultad de Educación de Universidad del Valle de Guatemala.

A partir de las competencias genéricas, se plantean los saberes que se abordarán a lo largo del ciclo, la Tabla 18 realiza una enumeración entre los saberes declarativos (o conceptuales), procedimentales y actitudinales, según la categoría de la iniciativa académica.

Tabla 18: Saberes declarativos/conceptuales de las iniciativas académicas		
Categorías	Frecuencia	%
Principios teóricos	159	31,67
Clasificaciones o taxonomías	65	12,95
Normas de uso o ejecución	48	9,56
Fundamentación teórica	36	7,17
Metodologías del aprendizaje	23	4,58
Fuentes de información	20	3,98
Comportamiento ético	18	3,59
Historia	17	3,39
Planificación	17	3,39
Identificación	14	2,79
Descripción de comunidades	12	2,39
Desarrollo de herramientas	12	2,39
Evaluación de recursos	12	2,39
Recursos de apoyo en la enseñanza	11	2,19
Diseño metodológico	8	1,59
Enfoque en el detalle	7	1,39
Estrategias	6	1,20
Toma de decisiones	5	1,00
Nuevas teorías	2	0,40
Base legal	2	0,40
Estructuras teóricas o científicas	2	0,40
Marco general	2	0,40
La información no está en la plataforma	2	0,40
Organizaciones mundiales o regionales	1	0,20
No sé qué es un declarativo/conceptual	1	0,20
Total de respuestas	502	100,00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla fue elaborada según la tabulación de los datos obtenidos por medio de la lista de cotejo, entrevista a docentes y la

encuesta a estudiantes, se identificaron 506 respuestas relacionadas a los saberes conceptuales/declarativos y puede observarse que dos educandos no lograron aportar a sus respuestas dado que no tenían el programa al alcance en la plataforma. La Tabla 19, describe las categorías de los saberes procedimentales.

Tabla 19: Saberes procedimentales de las iniciativas académicas		
Categorías	Frecuencia	%
Elaboración y diseño	39	23,78
Aplicación	23	14,02
Investigación	16	9,76
Análisis y síntesis	14	8,54
Discusión y comunicación	10	6,10
Diseño y elaboración	9	5,49
Uso de referencias	6	3,66
Redacción	5	3,05
Comparar y contrastar	5	3,05
Resolución de problemas	4	2,44
Explicación	4	2,44
Presentación, exposición y propuesta	3	1,83
Evaluación	3	1,83
Contextualización de conceptos	3	1,83
Propuesta	2	1,22
Participación	2	1,22
Metacognición	2	1,22
Implementación y ejecución	2	1,22
Imitación	2	1,22
Comprensión personal	2	1,22
Comprensión lectora	2	1,22

Categorías	Frecuencia	%
Compartir conocimiento	2	1,22
Colaboración	2	1,22
Participación activa	1	0,61
Discusión de resultados	1	0,61
Total general	164	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que la tabla anterior, esta fue diseñada según las respuestas de las tres perspectivas, se identificaron 164 respuestas relacionadas a las categorías de los saberes procedimentales. Cabe resaltar que dos docentes, durante las entrevistas, indicaron aplicar estrategias de metacognición tomando en cuenta que la mayor parte de saberes procedimentales están contruidos alrededor de la elaboración y el diseño. La tabla 20 aborda el área actitudinal.

Tabla 20: Saberes actitudinales de las iniciativas académicas		
Categorías	Frecuencia	%
Interés y empatía	32	25,00
Autorregulación e interiorización	12	9,38
Intercambio de información	10	7,81
Respeto y apoyo	9	7,03
Ciudadanía digital	8	6,25
Participación	8	6,25
Trabajo colaborativo	6	4,69
Tolerancia	5	3,91
Profesionalismo	4	3,13
Ética profesional	4	3,13

Categorías	Frecuencia	%
Honestidad y honradez	4	3,13
Comunicación de ideas y sentimientos	4	3,13
Aprendizaje autónomo	3	2,34
Responsabilidad	2	1,56
Escucha activa	2	1,56
Liderazgo	1	0,78
Respeto	1	0,78
Puntualidad	1	0,78
Total general	128	100,00

Fuente: Elaboración propia.

En los tres instrumentos, se identificaron 128 saberes actitudinales, de los cuales la mayor parte tienen su énfasis en el interés y la empatía por parte de los estudiantes respecto a los temas abordados durante la clase. Lo cual ha sido desarrollado por medio de las metodologías del aprendizaje.

Tabla 21: Metodologías del aprendizaje utilizadas		
Categorías	Frecuencia	%
Enfoque o metodología según el autor y corriente educativa	131	37,75
Error conceptual, dificultad para nombrar las metodologías o no responde a la pregunta planteada (Producto, desempeño, teoría educativa o evaluación).	67	19,31
Aprendizaje basado en retos	40	11,53
Estudio de casos	36	10,37
Aprendizaje por indagación/investigación	24	6,92
Aprendizaje basado en problemas	14	4,03
Metodología tradicional	10	2,88
Aprendizaje basado en proyectos	7	2,02

Categorías	Frecuencia	%
Aprendizaje ubicuo	4	1,15
Aprendizaje por descubrimiento	2	0,58
Modelo de Sheltred	2	0,58
Aproximación reflexiva	2	0,58
Seminario tipo Alemán	2	0,58
Gamificación	2	0,58
Aprendizaje situado en contextos virtuales	2	0,58
Lenguaje y contenido integrado	1	0,29
Design Thinking	1	0,29
Total general	347	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los datos obtenidos, ocurren dos fenómenos: Dado que algunos profesionales plantean que el aula invertida, el aprendizaje híbrido y el trabajo cooperativo/colaborativo pueden considerarse metodologías o enfoques según su corriente, por respeto a ambas posturas manifestadas por los docentes participantes y al propósito de recolección de experiencias, se establece esa dualidad en la categoría.

Un 19.31% del total de respuestas obtenidas en los diversos instrumentos, puede observarse que no podían clasificarse dentro de una de las categorías metodológicas, ya que se referían a una teoría educativa como el constructivismo, un producto como el portafolio o presentaciones o a procesos de evaluación y uno de los participantes mencionó que “no se le daba bien el nombrar las metodologías”.

Tabla 22: Desempeños y productos elaborados		
Categorías	Frecuencia	%
Participación en discusiones y foros	21	12,50
Lecturas y comprobación lectura	15	8,93
Diseño de Investigaciones y sus componentes	13	7,74
Presentación oral o diapositivas	10	5,95
Análisis de casos	8	4,76
Elaboración de portafolio	8	4,76
Elaboración de productos digitales o físicos	8	4,76
Redacción de ensayos	7	4,17
Uso o visualización de videos	5	2,98
Elaboración de pruebas escritas	5	2,98
Redacción de diario de clase y registro de aprendizaje	5	2,98
Aplicación de actividades de liderazgo y reflexión	5	2,98
Elaboración de campañas	4	2,38
Trabajo en equipo	4	2,38
Diseño de organizadores gráficos	4	2,38
Elaboración guías de aprendizaje	4	2,38
Diseño de una wiki	4	2,38
Participación y elaboración Juegos o aplicaciones digitales	4	2,38
Participación de relatorías	4	2,38
Participación en talleres	3	1,79
Resolución de problemas	3	1,79
Uso de programas y aplicaciones digitales	3	1,79
Elaboración de instrumentos de evaluación	3	1,79
Participación en clase y evidencia del trabajo realizado	3	1,79
Reflexiones	2	1,19
Participación lección magistral	2	1,19
Análisis y síntesis	2	1,19

Categorías	Frecuencia	%
Formulación de propuestas	2	1,19
Elaboración de un noticiero	2	1,19
Elaboración de informes	1	0,60
Redacción de comentarios, conclusiones o recomendaciones	1	0,60
Difusión de información	1	0,60
Elaborar actividades de autorregulación	1	0,60
Reconocimiento de fundamentación teórica	1	0,60
Total general	168	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla puede apreciarse que una gran cantidad de respuestas, se centran alrededor de discusiones y foros con los estudiantes, los datos fueron recolectados y tabulados según la respuesta de las tres perspectivas; cabe resaltar que, en el análisis de los programas de iniciativa académica, uno de ellos detallaba explícitamente los productos a trabajar durante el ciclo, mientras que el resto no lo hacía.

Tabla 23: Procedimientos de heteroevaluación según perspectiva

Procedimientos de heteroevaluación (Perspectiva estudiantil)	Frecuencia	%	Procedimientos de heteroevaluación (Perspectiva docente)	Frecuencia	%
Realimentaciones, discusiones y presentaciones	45	38,79	Aplicación de Rúbricas	5	20,00
Calificación de productos mediante rúbricas	10	8,62	Revisión de tareas	2	8,00
Indicó un procedimiento que no es de heteroevaluación	10	8,62	Aplicación de escalas de calificación	2	8,00
"Están correctamente aplicadas"	10	8,62	Aplicación de listas de cotejo	2	8,00

Procedimientos de heteroevaluación (Perspectiva estudiantil)	Frecuencia	%	Procedimientos de heteroevaluación (Perspectiva docente)	Frecuencia	%
Por medio de pruebas escritas	8	6,90	El procedimiento es adaptado según la competencia	2	8,00
Relatorías	6	5,17	Elaboración de Laboratorios	1	4,00
Foros	4	3,45	Revisión de Trabajos individuales	1	4,00
Calificación de tareas	3	2,59	Elaboración de prueba tradicional	1	4,00
Encuestas y entrevistas	3	2,59	Reducir el uso de algunos instrumentos que eran poco flexibles	1	4,00
El estudiante no recuerda un caso específico	2	1,72	Discusiones y Relatorías	1	4,00
Actividades virtuales	2	1,72	Se establecen criterios cualitativos	1	4,00
Lista de cotejo / observación	2	1,72	El docente opta por no usar el término "evaluación" a la calificación	1	4,00
Trabajo individual	2	1,72	Se utilizan criterios, no instrumentos	1	4,00
Para trabajos individuales y grupales	2	1,72	Actividades de reflexión	1	4,00
Revisión de planificaciones	1	0,86	Calificación de planificaciones	1	4,00
Se toma en cuenta las competencias	1	0,86	Uso de encuestas	1	4,00
Socialización de proyectos, los mejores se exponen a otras secciones	1	0,86	Abarcando los tres momentos de la evaluación	1	4,00
Guías de aprendizaje.	1	0,86			
Microenseñanzas	1	0,86			
Entrega de tareas	1	0,86			
Proyecto final	1	0,86			
Total general	116	100,00	Total general	25	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Algunos estudiantes indicaron en las respuestas que los instrumentos como las rúbricas no eran comprensibles o que no tenían un cierre. Los estudiantes indicaron con mayor frecuencia los procesos de realimentación, mientras que los docentes se enfocaron en un instrumento de evaluación de productos. Cabe resaltar que las listas de cotejo para el análisis de los programas indican que las 16 iniciativas participantes incluían sus procedimientos de evaluación.

Tabla 24: Procedimientos de autoevaluación según perspectiva					
Procedimientos de autoevaluación (Perspectiva estudiantil)	Frecuencia	%	Procedimientos de autoevaluación (Perspectiva docente)	Frecuencia	%
Reflexiones personales sobre las oportunidades de mejora	28	22,40	Análisis sobre detalles en sus trabajos	1	5,56
Autoevaluación en el desempeño de las relatorías	8	6,40	Encontrar oportunidades de mejora mediante el uso de diversos instrumentos	3	16,67
Al finalizar los bloques tenemos un espacio de evaluación y autoevaluación / reflexión.	8	6,40	Reflexión al finalizar guías de aprendizaje	1	5,56
No se utilizó en el ciclo	6	4,80	Diagnóstico de competencias digitales	1	5,56
En investigaciones o actividades personales evaluamos nuestro desempeño.	6	4,80	Reflexión al finalizar un portafolio	4	22,22
Mediante el análisis de los instrumentos de evaluación	6	4,80	Reflexión al finalizar una relatoría	1	5,56
Autoevaluación de forma adecuada y eficaz	6	4,80	No se ha puesto en práctica	6	33,33
Trabajo en equipo	5	4,00	Procesos reflexivos según competencias generales	1	5,56
Se realiza de una manera buena y efectiva	4	3,20			

Procedimientos de autoevaluación (Perspectiva estudiantil)	Frecuencia	%	Procedimientos de autoevaluación (Perspectiva docente)	Frecuencia	%
Mediante formularios digitales	4	3,20			
En las actividades individuales al llenar las guías tomando como referencia las lecturas	4	3,20			
Realización de trabajos y proyectos	3	2,40			
Diario reflexivo, comprensión en línea.	3	2,40			
Análisis de los aprendizajes propios	3	2,40			
De una forma justa y real	2	1,60			
Por medio de actividades no sumativas	2	1,60			
En el desempeño propio del uso de lengua de señas.	2	1,60			
Autoevaluación del desempeño en un portafolio	2	1,60			
Gamificación	2	1,60			
Esquemas	2	1,60			
La utilizó haciendo énfasis en las áreas que necesito mejorar	2	1,60			
Listas de cotejo contra las cuales se puede contrastar los productos a entregar y las rúbricas de autoevaluación.	2	1,60			
El estudiante no recuerda haber aplicado la autoevaluación	2	1,60			
Para evaluar nuestro progreso.	2	1,60			
Por medio de actividades de metacognición.	2	1,60			
Trabajos individuales	2	1,60			
Actividades varias	4	3,20			

Procedimientos de autoevaluación (Perspectiva estudiantil)	Frecuencia	%	Procedimientos de autoevaluación (Perspectiva docente)	Frecuencia	%
Por medio de un cuadro FODA	1	0,80			
Diario de aprendizaje	1	0,80			
Mediante actividades de liderazgo	1	0,80			
Total general	125	100,00	Total general	18	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que de los 16 docentes entrevistados (y 18 respuestas extraídas en total), 6 indicaron no haber llevado a cabo el proceso de autoevaluación, dentro de las respuestas de los estudiantes, dos indicaron haber practicado estrategias metacognitivas dentro de la autoevaluación.

El total de respuestas es mayor al número de ambas muestras ya que algunos nombraron dos o tres procedimientos. La Tabla 25 incluye la tabulación de los procedimientos de coevaluación.

Tabla 25: Procedimientos de coevaluación según perspectiva					
Procedimientos de coevaluación (Perspectiva estudiantil)	Frecuencia	%	Procedimientos de coevaluación (Perspectiva docente)	Frecuencia	%
Por medio del intercambio de experiencias y conocimientos	48	44,44	Intercambio de experiencias e información	4	23,53
No se ha utilizado	11	10,19	No se tomó en cuenta durante el programa	3	17,65
De manera correcta y eficaz	11	10,19	Realimentación en foros	2	11,76

Procedimientos de coevaluación (Perspectiva estudiantil)	Frecuencia	%	Procedimientos de coevaluación (Perspectiva docente)	Frecuencia	%
Fijación de los saberes	8	7,41	Por medio de relatorías	2	11,76
Evaluación de presentación oral y clases modelo	7	6,48	Por medio de instrumentos adaptados a la competencia	2	11,76
Evaluación de participación en relatorías	5	4,63	Coevaluación en proyectos colaborativos	1	5,88
Resolución de problemas	4	3,70	Herramientas de Google	1	5,88
Mediante herramientas de Google	4	3,70	Ha sido difícil dada la modalidad de trabajo	1	5,88
Por medio de foros	4	3,70	Comentarios en un catálogo de herramientas	1	5,88
El estudiante no recuerda haberla utilizado	3	2,78			
Experiencias del diario reflexivo	2	1,85			
Comparación con las competencias	1	0,93			
Total general	108	100,00	Total general	17	100,00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla refleja que tanto estudiantes como docentes han identificado (o desarrollado) principalmente el intercambio de conocimientos y experiencias; a diferencia del proceso de heteroevaluación y coevaluación, estos datos mencionados anteriormente coinciden en ambas perspectivas. Para finalizar este inciso, la Tabla 26 presenta los instrumentos de evaluación, la técnica y clasificación a la que pertenecen, según taxonomía propuesta por Espina (2018).

Tabla 26: Instrumentos de evaluación (Perspectiva docente)

Instrumentos de evaluación	Frecuencia	%	Técnica de evaluación a la que corresponde	Clasificación de instrumento
Rúbricas analíticas y sintéticas	13	24,07	Análisis de documentos y productos	Otros
Lista Cotejo	11	20,37	Análisis de documentos y productos	Otros
Prueba escrita	9	16,67	Observación sistemática	Escrito
Portafolio	5	9,26	Observación sistemática	Escrito
Escalas	4	7,41	Análisis de documentos y productos	Otros
Formularios de Google para dar realimentación al docente	2	3,70	Aplicación de encuestas	Tecnológico
Procesos de reflexión	2	3,70	Observación sistemática	Escritos/Presentaciones
Dictado	1	1,85	Observación sistemática	Escrito
Elaboración de prueba informal	1	1,85	Aplicación de encuestas	Escrito
Foro	1	1,85	Observación sistemática	Escrito
Guías de aprendizaje	1	1,85	Análisis de documentos y productos	Escrito
Investigaciones	1	1,85	Observación sistemática	Escrito
Laboratorios	1	1,85	Observación sistemática	Escrito
Preguntas directas	1	1,85	Observación sistemática	Escrito
Registro de aprendizaje	1	1,85	Observación sistemática	Producto entregado (Documento académico)
Total general	54	100,00		

Fuente: Elaboración propia según Espina (2018).

La tabla denota evidencia que, en el ciclo, han sido utilizados diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación; sin embargo, los docentes han optado por recurrir a los instrumentos escritos en su mayoría. Se tomó la percepción docente para la elaboración de esta tabla, ya que anteriormente se habían colocado los procedimientos de evaluación en contraste con la percepción estudiantil.

C. CRITERIOS PARA ELABORACIÓN DE PROGRAMA DE INICIATIVA ACADÉMICA

Luego de establecer las generalidades respecto a los elementos del programa académico, el presente inciso, a través de la tabla 27 registra los comentarios obtenidos directamente de las entrevistas a los docentes sobre los criterios a tomar en cuenta sobre el diseño de estos.

Tabla 27: Criterios para elaboración de Programa de Iniciativa Académica		
Criterios para elaborar Programa	Frecuencia	%
Competencias	8	15,09
Contenidos	6	11,32
Fundamentación teórica	5	9,43
Descripción	4	7,55
Adaptar aprendizaje a nivel licenciatura	3	5,66
Adaptarse a los cambios establecidos por Facultad de Educación	3	5,66
Diseño de la iniciativa con el modelo del cual lleva su nombre	3	5,66
Aprovechamiento del tiempo efectivo	2	3,77
Realizar una unión de iniciativas que antes se llevaban y ahora no	2	3,77
Trabajo colaborativo entre docentes que imparten iniciativa académica	2	3,77
Adaptar aprendizajes a la orientación de cada carrera	1	1,89
Aprendizaje retador	1	1,89
Contextualizar aprendizajes a las situaciones actuales de pandemia	1	1,89
Enfoque de la iniciativa académica	1	1,89
Es la única iniciativa para abordar los aprendizajes específicos	1	1,89
Experiencia docente y del auxiliar de la iniciativa	1	1,89

Criterios para elaborar Programa	Frecuencia	%
Instrucciones de las autoridades	1	1,89
Nivelación de estudiantes	1	1,89
Que el estudiante sea el centro	1	1,89
Que la iniciativa posea un alcance para todos	1	1,89
Que sea curricularmente congruente	1	1,89
Realizar una continuidad de la iniciativa que es un prerrequisito con un nivel superior	1	1,89
Recolección de propuestas en otras universidades latinoamericanas	1	1,89
Tomar en cuenta los períodos de trabajo en colegios con ciclo nacional	1	1,89
Validación de campo	1	1,89
Total general	53	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Hay algunos puntos identificados durante la observación de las entrevistas: Con excepción de un docente, todos están impartiendo estas iniciativas académicas por primera vez ya que forman parte del nuevo plan de estudios propuesto por Facultad de Educación de Universidad del Valle de Guatemala.

Algunos docentes indicaron que tenían reuniones programadas para evaluar el avance del programa planteado y hacían modificaciones según comentarios por parte de los estudiantes. 8 de 16 docentes indicaron que uno de los criterios era a partir de las competencias.

D. CRITERIOS PARA SELECCIÓN DE METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE

El presente inciso, al igual que el anterior, busca enlistar los criterios señalados por los docentes para la selección de las metodologías durante el desarrollo del programa de iniciativa académica.

Tabla 28: Criterios para selección de metodologías del aprendizaje		
Criterios	Frecuencia	%
Competencias que desarrollar	9	28,13
Que el estudiante lleve a la práctica sus aprendizajes	3	9,38
Fundamentación teórica y glosario de institutos internacionales	2	6,25
Plantear los aprendizajes desde diversas perspectivas	2	6,25
Abarcar la mayor cantidad de fundamentación teórica posible	1	3,13
Adaptar aprendizajes a una modalidad asincrónica	1	3,13
Cantidad de estudiantes inscritos	1	3,13
Clase dinámica y práctica	1	3,13
Estilo de enseñanza del docente	1	3,13
Filosofía de la universidad	1	3,13
Fomentar el diálogo y la resolución de problemas	1	3,13
Fundamentación teórica de autores educativos	1	3,13
Incluir trabajo colaborativo	1	3,13
Indicadores de logro	1	3,13
La experiencia de los docentes que participaron en desarrollar el programa de Iniciativa académica	1	3,13
La experiencia de un compañero, sobre las metodologías que le han funcionado anteriormente	1	3,13
Propósito de la iniciativa académica	1	3,13
Que el estudiante sea el centro del aprendizaje	1	3,13
Se toma en cuenta el criterio de todos los docentes que imparten la iniciativa académica	1	3,13
Tener un espacio para reuniones sincrónicas periódicas con los estudiantes	1	3,13
Total general	32	100,00

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 28, indica una proporción similar al inciso entre el número de docentes que indicaron haberse basado en las competencias para la selección de las metodologías del aprendizaje a utilizar durante el ciclo (56 % y 50 % respectivamente).

E. ACTITUDES PRESENTADAS Y APRENDIZAJES OBTENIDOS DURANTE LA APLICACIÓN DE PROCESOS EVALUATIVOS Y METODOLÓGICOS

A través de este inciso se busca crear una comparación entre los criterios docentes respecto a las actitudes manifestadas por los estudiantes durante el proceso metodológico y los aprendizajes obtenidos según la percepción de estos últimos.

Tabla 29: Actitudes y aprendizajes en procesos metodológicos y evaluativos					
Actitudes identificadas por los docentes	Frecuencia	%	Aprendizajes de los estudiantes	Frecuencia	%
Denota una actitud participativa y receptiva	3	10,71	Adquisición de saberes teóricos	16	10,26
Denotan madurez en los procesos de coevaluación	3	10,71	Trabajo colaborativo	16	10,26
Denotan entusiasmo durante la elaboración de productos	2	7,14	Resolución de problemas	8	5,13
Denotan inseguridad durante las evaluaciones escritas	2	7,14	Diseño y planificación de actividades de aprendizaje	7	4,49
Denota una actitud de reflexión respecto a sus actos	1	3,57	Organización	7	4,49
Denotan apatía durante la aplicación de pruebas escritas si la nota no es satisfactoria	1	3,57	Análisis	6	3,85
Denotan autorregulación	1	3,57	Todos los aprendizajes de la iniciativa académica	5	3,21
Denotan colaboración	1	3,57	Comprensión	4	2,56
Denotan compromiso y crecimiento personal	1	3,57	Contextualización de los aprendizajes	4	2,56
Denotan empatía en el trabajo con sus propios estudiantes	1	3,57	Identificación de necesidades en una comunidad	4	2,56
Denotan entusiasmo	1	3,57	Liderazgo educativo	4	2,56
Denotan estrés y sobrecargo emocional durante la clase	1	3,57	Pensamiento crítico y analítico	4	2,56
Denotan inclusión con otros estudiantes que no cursaron otros ciclos con ellos.	1	3,57	Aprendizaje significativo mediante elaboración de productos	3	1,92
Denotan interés por la estructura del programa	1	3,57	Discusión	3	1,92

Actitudes identificadas por los docentes	Frecuencia	%	Aprendizajes de los estudiantes	Frecuencia	%
Denotan juicio crítico	1	3,57	Escuchar diversos puntos de vista	3	1,92
Denotan proactividad	1	3,57	Estudio de casos	3	1,92
Denotan satisfacción y agradecimiento con el proceso de relatorías.	1	3,57	Evaluación del proceso investigativo	3	1,92
Denotan una actitud de agradecimiento al docente por permitirles expresar sus comentarios de mejora a la clase.	1	3,57	Intercambio de conocimientos	3	1,92
Denotan una actitud relajada cuando no se les indica que están siendo evaluados	1	3,57	Trabajo a distancia	3	1,92
Denotan una actitud responsable	1	3,57	Análisis de componentes curriculares	2	1,28
Denotan una inclinación a grabar su aprendizaje, en lugar de presentarlo en directo.	1	3,57	Escucha activa	2	1,28
Denotaron resistencia al inicio en la elaboración de guías de aprendizaje, pero hubo un ajuste en su elaboración y diseño dándoles la capacidad de elegir.	1	3,57	Interpretación de lengua de señas	2	1,28
			Interpretación de textos en braille	2	1,28
			Manejo de las emociones	2	1,28
			Paciencia con los demás y el trabajo propio	2	1,28
			Redacción	2	1,28
			Tecnología educativa	2	1,28
			Uso de fuentes de información confiables	2	1,28
			Uso de la tecnología y recursos digitales	2	1,28
			Comunicación efectiva	2	1,28
			Aplicación de estrategias de metacognición	1	0,64
			Aprender a aprender en línea	1	0,64
			Aprender a ser dinámico	1	0,64
			Aprendizaje autónomo	1	0,64
			Aprendizaje individual	1	0,64
			Comportamiento ético	1	0,64

Actitudes identificadas por los docentes	Frecuencia	%	Aprendizajes de los estudiantes	Frecuencia	%
			Diferenciación en los tipos de evaluación	1	0,64
			Elaboración de propuestas	1	0,64
			Elaboración de reflexiones	1	0,64
			Estrategias de estudio	1	0,64
			Estrategias de evaluación	1	0,64
			Expresión de sentimientos y pensamientos	1	0,64
			Expresión oral	1	0,64
			Importancia del modelaje en el proceso de enseñanza	1	0,64
			Innovación en la enseñanza	1	0,64
			Integración de competencias	1	0,64
			Integración social	1	0,64
			Interpretación de problemas matemáticos	1	0,64
			Justificación de los aprendizajes	1	0,64
			Mejoras en la autoconfianza	1	0,64
			Mejoras en la práctica profesional y personal	1	0,64
			Razonamiento	1	0,64
			Recursos en línea para diseñar un producto de enseñanza	1	0,64
			Resolución de retos	1	0,64
			Selección de recursos educativos	1	0,64
			Síntesis	1	0,64
			Trabajo sobre miedos e inseguridades	1	0,64
			Uso de las taxonomías para selección de indicadores	1	0,64
Total general	28	100	Total general	156	100

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva docente, los estudiantes han manifestado actitudes relacionadas a comportamientos o a la aplicación de productos, cabe resaltar que incluye reacciones negativas con los procesos evaluativos y metodológicos. Desde el punto de vista de los estudiantes, puede identificarse que han aprendido principalmente a desarrollar el trabajo colaborativo y la adquisición de saberes teóricos.

VIII. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo presenta un análisis de los resultados encontrados, es necesario partir de las variables a investigar y los supuestos de investigación para comprender mejor lo que aquí se describe.

Durante el análisis de los resultados, pudo notarse que a medida que el año que cursaba el estudiante era más avanzado, sus respuestas eran más específicas y se utilizaba un vocabulario con más tecnicismos; mientras que los de primer y segundo año se dieron respuestas más limitadas conceptualmente e incluso algunos indicaron desconocer los términos que aparecían en la encuesta.

Desde la perspectiva docente, la mayor parte posee un nivel académico de maestría, todos poseen carreras relacionadas con las áreas que enseñan. Durante las observaciones, pudo notarse que los especialistas en currículo, tecnología educativa o investigación educativa utilizan un vocabulario más técnico que los profesionales con otra especialidad lo cual influyó en algunos resultados.

Respecto a las competencias, puede observarse que del total de estudiantes encuestados (103), un 37 % indicó haber alcanzado, al menos, una competencia general y un 40 % una específica.

Esto puede deberse a algunos factores: El ciclo no ha concluido, por lo que en las iniciativas académicas se están completando los procesos relacionados al desarrollo de las competencias específicas. Otro factor puede ser que los estudiantes no pudieron encontrar el programa de iniciativa académica o no lo leyeron previo a responder la encuesta (aunque en la aplicación de instrumentos se les proporcionó una copia digital del mismo).

La información anterior puede estar relacionada a que, de los docentes entrevistados, el 50 % indicó centrarse en las competencias para diseñar su correspondiente programa de iniciativa académica y un 56 % indicó que a partir de las competencias se seleccionan las metodologías del aprendizaje.

Dentro de los procesos de diseño de metodologías del aprendizaje, se halló que existe una dicotomía entre términos como aprendizaje colaborativo, aprendizaje híbrido y aula invertida, los cuales predominaron en las respuestas desde las tres perspectivas investigadas (37.5 %), la cual radica en si los conceptos nombrados anteriormente son metodologías activas o enfoques metodológicos, por respeto a ambas posturas se clasificaron como una sola categoría dentro del proceso.

Sin embargo, también se notó un porcentaje con relación al total de respuestas del 18.5 % que existe un error conceptual en las mismas. Cabe destacar que se tomaron en cuenta las impresiones de los estudiantes y docentes para la tabulación de estos datos, los cuales nombraron un producto, un instrumento de evaluación o una teoría educativa como tal en lugar de una metodología del aprendizaje.

Lo planeado anteriormente, coincide con los hallazgos de Zabalza y Lodeiro (2019:31): *...reconocen (los docentes que hicieron los programas) que, al igual que los demás, necesitan más formación sobre estrategias didácticas y de evaluación acordes con el trabajo por competencias.*

Hablando sobre metodologías del aprendizaje activo, los resultados indican que el Aprendizaje Basado en Retos (11.53 %) el Estudio de casos (10.37 %) y el Aprendizaje por indagación (6.92 %) son los más recurrente dentro de las respuestas.

Esta información puede complementarse con que el producto de la aplicación de estas metodologías, los estudiantes logran el desarrollo de competencias y que principalmente esto los ha apoyado a la adquisición de conocimientos teóricos (10.26 %) y a practicar el Trabajo colaborativo (10.26 %).

Pueden destacarse otros aprendizajes que fueron mencionados con menor frecuencia, pero que son igualmente valiosos como las estrategias de liderazgo educativo, análisis, manejo de emociones y organización del tiempo.

Estos hallazgos, coinciden con lo concluido por Rodríguez *et. al.* *Las actuaciones con mayor percepción de uso son «participar y colaborar activamente en el desarrollo del trabajo en equipo» e «integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones»* (2018:190)

También puede conectarse con lo planteado por Pimienta (2012) quien indica que las Metodologías del Aprendizaje activo son un recurso que apoya al desarrollo integral del estudiante; es decir, contribuyen al crecimiento en otras áreas más allá de enfocarse únicamente a la intelectual.

Durante las entrevistas algunos docentes indicaron que han tenido que recurrir a metodologías tradicionales como la clase magistral para explicar algunos procesos y conceptos relacionados al desarrollo efectivo de la iniciativa académica, lo que evidencia una confusión para la diferenciación del funcionamiento de las diversas metodologías activas y tradicionales en algunos de ellos.

Dentro de los saberes desarrollados destaca que en los conceptuales la adquisición de principios teóricos (33.40 %); del lado procedimental destacan

las estrategias de elaboración y diseño (26.97 %) aunque es necesario resaltar que un 1.12 % indicó aplicar estrategias metacognitivas. De los aprendizajes actitudinales la manifestación de interés y empatía (25.00 %) fue la respuesta más recurrente.

Es importante recordar que, durante la implementación de las diferentes metodologías para el aprendizaje se pueden observar desempeños y productos, que son evidencias para evaluar los aprendizajes alcanzados.

Dentro de las respuestas recurrentes puede conocerse que los docentes han optado por el uso de participaciones y discusiones en foros (12.50 %), comprobación lectora (8.93 %), y el diseño de investigaciones y sus componentes (7.74%).

Estos aprendizajes que se alcanzan son compatibles con algunos valores del plan estratégico de Universidad del Valle de Guatemala (2016:12) como el pensamiento crítico, el respeto y el compromiso.

Algunos desempeños y productos que fueron nombrados con menor frecuencia como las reflexiones personales, la formulación de propuestas o el análisis y la síntesis, las cuales son claves en el proceso educativo también son igualmente valiosos.

En los procesos de evaluación, puede identificarse que todas las iniciativas aplican la heteroevaluación, pero no la autoevaluación y coevaluación. Algunos estudiantes y docentes no nombraron instrumentos específicos y otros participantes confundieron la terminología.

Algunos docentes optan por prescindir de los instrumentos formales y se limitan a indicar únicamente criterios de calificación, de los 16 entrevistados, 6 indicaron no haber utilizado la autoevaluación y otros han optado por aplicar la prueba tradicional escrita.

En relación a las actitudes durante la evaluación por competencias, los docentes indicaron que los estudiantes se notan participativos y receptivos (10.71 %), denotan madurez en los procesos de coevaluación (10.71 %) y entusiasmo durante la elaboración de productos (7.14%), mientras que en la aplicación de pruebas y metodologías tradicionales han denotado inseguridad, apatía y estrés. Durante el análisis de iniciativas académicas a través de la lista de cotejo, se encontró que únicamente dos describen cómo utilizarán las metodologías.

El hecho que exista desinterés por parte de los estudiantes en clases donde no se han desarrollado metodologías activas o actividades colaborativas, coincide con los hallazgos de Mignorance *et. al.* (2017) y puede notarse un mayor interés en los estudiantes que recibieron un proceso de metodología activa, que los que pasaron por un proceso tradicional.

Asimismo, coincide con el problema planteado por Rosique *et. al.* (2018) quienes indican que, en su lugar de estudio, *los participantes en el curso 2015-16, donde se aplicó una metodología de clase magistral junto prácticas en laboratorio, fue el curso donde se obtuvo peores rendimientos, mayor desinterés del alumnado (menor asistencia y entrega de trabajos).*

Cabe resaltar que, según las últimas experiencias, los docentes indicaron dificultad para adaptar el aprendizaje a una modalidad virtual o para nombrar y seleccionar metodologías que ayuden al cumplimiento de su programa. Lo cual coincide con lo planteado por Zabalza y Lobeiro (2019), quienes indican que la evaluación debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes, sin que estas sean un impedimento para desarrollar el proceso de evaluación de manera fluida.

Estos comentarios de rechazo son similares a los hallazgos de Rodríguez *et. al.* (2018) quienes exhortan a los docentes a realizar evaluaciones que estimulen el proceso creativo, ya que durante las pruebas tradicionales no existía evidencia que los estudiantes pusieran en práctica procesos de gestión de su propio aprendizaje.

En general, de acuerdo con comentarios desde la perspectiva docente y estudiantil, los grupos manifiestan agradecimiento cuando son realimentados de manera constante y se les da participación en la ejecución del programa de iniciativa académica. Algunos docentes indican que se sientan constantemente a platicar con sus colegas y reúnen a las secciones haciéndolas partícipes una de la otra, evidenciando trabajo colaborativo.

Otros docentes han indicado que han modificado el uso de los instrumentos; como el cambio en las listas de cotejo, por recursos más flexibles como las escalas. Dentro de las entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes, los más recurrentes son las rúbricas (24.07 %), listas de cotejo (20.37 %) y la prueba escrita (16.67 %). Existe evidencia que se han utilizado las tres técnicas de evaluación indicadas por Espina (2018), pero la mayor parte de instrumentos corresponden a la clasificación escrita, siendo el área tecnológica la menos utilizada.

IX. CONCLUSIONES

Según resultados obtenidos, tomando en cuenta los supuestos de investigación, puede concluirse lo siguiente:

Aunque los docentes de las iniciativas académicas participantes desarrollan sus programas con los componentes solicitados por Universidad del Valle de Guatemala, únicamente la mitad de ellos indicaron haber partido de las competencias para su diseño, lo cual puede influir en la manera en que el aprendizaje es desarrollado por los estudiantes y su percepción respecto hacia cómo este es desarrollado.

Con respecto al primer supuesto de investigación, que indica *La aplicación de las Metodologías del Aprendizaje Activo apoyará el desarrollo de las competencias propuestas*, puede confirmarse, ya que un 37 % de la muestra total de estudiantes indicó ya haber alcanzado al menos una competencia específica del programa de iniciativa académica y un 40 %, una específica.

Los porcentajes anteriormente mencionados no deben ser vistos como algo “significativo” o “no significativo” dados ciertos factores al momento de ejecutar el proceso de investigación y de su naturaleza cualitativa: Algunos estudiantes no pudieron tener acceso al programa al momento de completar la encuesta, el semestre aún estaba en proceso, las iniciativas académicas aún no habían ejecutado en su totalidad todos los bloques relacionados a las competencias planteadas y algunos estudiantes, especialmente los de primer año, no conocían los términos como “saber conceptual/declarativo” o diferenciar los agentes de la evaluación.

Sin embargo, existe evidencias implícitas que se han desarrollado los saberes propios de la ejecución de metodologías activas, tales como la adquisición de conocimientos teóricos, trabajo colaborativo, autorregulación, entre otros. (Ver tablas 18, 19, 20, 22 y 29).

Es necesario resaltar que, aunque esta evidencia puede hallarse a lo largo de la aplicación de los instrumentos de investigación, también se encontraron algunos errores conceptuales en las tres diferentes perspectivas (Programa, estudiantes y docentes). Especialmente en el nombramiento de metodologías y enfoques metodológicos en los cuales necesita trabajarse.

El segundo supuesto de investigación: *Los estudiantes notarán un cambio significativo en su proceso de aprendizaje a través de la aplicación de Metodologías del Aprendizaje Activo* puede hallarse evidencia para su confirmación, dado que durante la encuesta a estudiantes se les pidió que redactaran cuáles eran los aprendizajes principales luego de completar cada uno de los procesos metodológicos y evaluativos.

Dentro de los más recurrentes se encuentran la adquisición de saberes teóricos (10.26 %), el trabajo colaborativo (10.26 %) y el aprender a resolver problemas (5.13 %) y identificaron algunos más específicos como el ejercicio de Liderazgo educativo y la comprensión (Ver tabla 29).

Puede confirmarse también el tercer supuesto de investigación: *Los docentes participantes del proyecto notarán un cambio en la actitud y en el aprendizaje de sus estudiantes, al utilizar Metodologías de Aprendizaje Activo*. Los docentes que evidenciaron dificultad para implementar metodologías activas, indicaron que los educandos denotaron apatía, estrés y sobrecarga emocional.

Dentro de las observaciones de los programas de iniciativa académica, puede notarse un cambio de forma y fondo en los formatos de elaboración, por lo que es posible que no exista un diseño estandarizado.

En las iniciativas académicas analizadas se utilizan las tres técnicas de evaluación citadas anteriormente (De aplicación de encuestas, observación sistemática y análisis de documentos/productos); sin embargo, la mayor parte de instrumentos se enfocan en entregas escritas, minimizando la parte tecnológica, lo cual puede causar dificultades en un futuro para la práctica cotidiana en los estudiantes.

En las iniciativas académicas, cuyos docentes indicaron que se sentaban constantemente a revisar el estado del programa o que buscaron apoyo de documentos de instituciones internacionales para diseñar y contextualizar los saberes, la percepción de los estudiantes respecto al procesos de enseñanza aprendizaje fue mejor, que en las iniciativas donde no existe evidencia que este proceso se realice.

De acuerdo con los comentarios de algunos miembros de la comunidad educativa, este es un estudio innovador, del cual apreciaron que se les haya tomado en cuenta. La participación fue voluntaria y solicitaron que los resultados les sean compartidos al finalizar el proceso para mejorar su propia labor docente.

X. RECOMENDACIONES

A los docentes, diseñar un programa de iniciativa académica que actúe como un *Syllabus* que según Barros *et. al.* (2018) es un documento que plantea las metas de aprendizaje al inicio del proceso, es modificable y busca motivar a los estudiantes para que pongan en práctica las competencias, incluir en él enlaces a recursos, instrumentos de evaluación u otros para estimular la revisión constante del mismo.

Es importante resaltar el valor de la actualización profesional de manera personal para evitar confusiones conceptuales respecto a la diferencia entre metodología, modalidad de entrega o enfoque educativo. Para la búsqueda o diseño de recursos de apoyo se recomienda la visita de bibliotecas virtuales como EBSCO o Mendeley e investigar sobre tendencias educativas y evaluar constantemente las rutas de trabajo a través de instrumentos y comentarios de los estudiantes.

Establecer criterios según autores educativos sobre las diferencias entre un enfoque metodológico y una metodología del aprendizaje activo y los usos de los diversos instrumentos de evaluación que existen, mediante la búsqueda de cursos de formación docente, talleres o referencias bibliográficas para estimular un aprendizaje intencional.

Monitorear el estado emocional de los estudiantes, tomando en cuenta factores laborales, emocionales, estudiantiles, entre otros.

Mantener las evaluaciones y actividades actualizadas en la plataforma institucional, basándose en el modelo de diseño instruccional, a través de la separación de módulos de trabajo, temas y bloques.

A Facultad de Educación, replicar este estudio a nivel de carreras, dirigido por sus respectivos directores y con un equipo multidisciplinario para conocer el estado de los procesos de enseñanza aprendizaje en el departamento.

A Dirección de Estudios, diseñar una prueba diagnóstica según los hallazgos de esta investigación, para conocer las áreas de apoyo a los docentes de Facultad de Educación y elaborar un manual sobre el uso de competencias, las diversas metodologías del aprendizaje activo e instrumentos de evaluación. Replicar este estudio en otras facultades de la Universidad.

XI. Referencias

Abadía Cárdenas, D. (2016). *La educación superior en Guatemala*, de Analistas Independientes, Sitio web: <https://www.analistasindependientes.org/2016/03/la-educacion-superior-en-guatemala.html>

Alveiro Restrepo-Ochoa, D. (2013). *La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales*. CES Psicología, 6, 122-133.

Barrera, P. (2019). *Conoce el mundo colaborativo entre los EEUU y UVG*. 9, de Universidad del Valle de Guatemala Sitio web: <https://noticias.uvg.edu.gt/cooperacion-estados-unidos-uvg-usaid-asha-ee-uu-universidad-valle-guatemala/>

Barros, R., Tapia, S., Chuchuca, F., Chuchuca, I.. (2018). *Syllabus universitario actuante en ciencias pedagógicas potencialidades y limitaciones en la Universidad de Guayaquil*. REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN, 15, 327-329.

Caldeiro-Pereira, M.; Sarceda-Gorgoso, C.; García-Ruiz, R. (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (1212-1220).

Calvo, A. (2017). *Metodologías activas y Flipped Classroom*, de *The Flipped Classroom* Sitio web: <https://www.theflippedclassroom.es/metodologias-activas/>

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Comisión de las comunidades europeas. (2004). *LIBRO VERDE: Igualdad y no discriminación en la Unión Europea*. 5,2020, de COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS Sitio web: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0379:FIN:ES:PDF>

Constitución Política de la República de Guatemala. (1985). Diario de Centroamérica, mayo 31, 1985

De Los Cobos, A. P.-P., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Cárceles, M. C., Gómez-García, J. (2011). *Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario.* Bordón, 63(2), 27–40. from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=71534359&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

EDUCAUSE. (2018). *NMC Horizon Report Preview 2018 Higher Education Edition.* Vancouver, Canadá: Educause.

Espejo, R., Sarmiento, R. (2017). *Manual de apoyo docente: Metodologías Activas del aprendizaje.* Santiago, Chile: Universidad Central de Chile.

Espina, P. (2018). *Instrumentos de evaluación [Infografía].* Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/proideac/files/2018/04/brujula_20_evaluacion.pdf

García González, M., Ortiz Cárdenas, T., García Rodríguez, A., & Fernández, García, R. H. (2019). *Competencias generales de dirección, su formación en la universidad desde el grupo y la dimensión extensionista.* Revista Cubana de Educación Superior, 38(1), 243–258.

Gil-Galván, R. (2018). *EL USO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23, 73-93.

Guijosa, C. (2018). *Tendencias y desafíos de la Educación Superior rumbo a 2023.* 4,2020, de Instituto Tecnológico de Monterrey Sitio web: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/tendencias-y-desafios-de-la-educacion-superior-rumbo-al-2023>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación.* (6a. ed.) México D.F.: McGraw-Hill, 2014.

DE KETELE, J;-M. (1996): "L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?" En Revue tunisienne des sciences de l'éducation N° 23 : 17-36. Tunis.

López, C.; Benedito,V.; León, M.J. (2016). *El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación*. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. Formación Universitaria, 9, 22.

López Vantour, A. C. (2019). *Competencias profesionales específicas en la especialidad de estomatología general integral*. MEDISAN, 23(6), 1035–1044.

Mingorance, A.C.; Trujillo, J.M.; Cáceres, P.; Torres, C. (2017). *Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación*. Journal of Sport and Health Research. 9(supl 1):129-136
Disponible en: <https://cutt.ly/gikWm9F>

Miranda Fernández, Carlos Alberto, & Maite Andrés, María (2009). *El aprendizaje en el laboratorio basado en resolución de problemas reales*. *Revista Universitaria de Investigación*, 10(2), Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41021266010.pdf>

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.

Robles-Haros, lanca Isela, & Estévez-Nenninger, Ety Haydeé. (2016). *Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado*. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 507-518.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.25>

Rodríguez, G.; Gil Flores, J.; García Jimenez, E. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa*. **España**: Ediciones Aljibe.

Rodríguez Gómez, G.; Ibarra Saiz, M. S. y Cubero Ibáñez, J. (2018). *Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios*. Educación XX1, 21(1), 181-208, doi:10.5944/educXX1.14457

Romero Ariza, M., Aguirre, D., Quesada, A., Abril, A. M., & Javier García, F. (2016). *¿Lana o metal? Una propuesta de aprendizaje por indagación para el estudio de las propiedades térmicas de materiales comunes*. Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias, 15(2), 297–311. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=118839022&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Rosique Contreras, F.; Losilla López, F.; Pastor Franco, J. A. (2018). *Experiencia de aprendizaje activo y colaborativo para la adquisición de competencias en información*. Certiuni Journal, (4), 35-40.

Seré, M. G. (2002). *Towards Renewed Research Questions from the Outcomes of the European Project Labwork in Science Education*. Science Education, 86(1), 624-644.

Sistema de Evaluación de Aprendizaje. (2017). *Modelo de enseñanza de la ciencia por indagación*. Uruguay: DIEE - DSPE - ANEP.

Universidad del Valle de Guatemala (UVG). (2016). *Plan Estratégico 2016-2020*. Guatemala, Guatemala: UVG.

Universidad del Valle de Guatemala. (2016). *Perfil de Egreso 2016-2020*. 12, 2019, de UVG Sitio web: <https://res.cloudinary.com/webuvg/image/upload/v1541189810/WEB/Nosotros/reglamentos/Reg-uvg-15.pdf>

Villalobos-Abarca, M. A., Herrera-Acuña, R. A., Ramírez, I. G., & Cruz, X. C. (2018). *Aprendizaje Basado en Proyectos Reales Aplicado a la Formación del Ingeniero de Software*. Formación Universitaria, 11(3), 97–111. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300097>

Zabalza, M., Lodeiro, L. (2019). *El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2, 29-47.

XII. ANEXOS

A. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN



LISTA DE COTEJO PROGRAMA DE INICIATIVA ACADÉMICA

Aspecto por observar en el programa de iniciativa académica:	Sí / No	Enliste las evidencias
1. Incluye las competencias a desarrollar a lo largo del ciclo.		
2. Propone los aprendizajes a desarrollar a lo largo del ciclo.		
3. Identifica las Metodologías del Aprendizaje a aplicar a lo largo del ciclo.		
4. Describe cómo aplicarán las Metodologías del Aprendizaje a lo largo del ciclo.		
5. Especifica los procedimientos para evaluar los aprendizajes definidos para el ciclo.		
6. Indica los instrumentos para evaluar los aprendizajes a lo largo del ciclo		
7. Identifica los desempeños que logran los estudiantes a lo largo del ciclo.		
8. Especifica los productos que logran los estudiantes a lo largo del ciclo.		
9. Enlista los tipos de evaluación que se experimentan a lo largo del ciclo.		
10. Existe coherencia entre aprendizajes propuestos, metodología de aprendizaje y evaluación.		

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado participante:

El propósito de este mensaje es solicitar su colaboración voluntaria para realizar este estudio. La presente encuesta, es vital para poder realizar el Trabajo de Graduación, cuyo título es: «RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS PROPUESTAS, METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN INICIATIVAS ACADÉMICAS DE PREGRADO, EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN», El trabajo de graduación es conducido por un estudiante de la Licenciatura en Educación. Su participación en este proceso es de suma importancia para recolectar la información correspondiente a esta investigación. Los datos recolectados serán confidenciales y no se usará la información con otro propósito fuera de la investigación

Si usted accede a completar la encuesta, responderá a una serie de preguntas en forma anónima. Le tomará 15 minutos aproximadamente, para completarla.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Número de la encuesta _____

A. DATOS GENERALES

1. ¿En qué año de la carrera se encuentra actualmente?

a. Primer año

c. Tercer año

e. Quinto año

b. Segundo año

d. Cuarto año

f. Otro
(Especifique)

2. Nombre de la iniciativa académica:

B. DESARROLLO DE LA INICIATIVA ACADÉMICA

1. Según el programa de iniciativa académica, ¿qué competencias que en él están planteados considera haber alcanzado hasta el momento?

2. Según el programa de esta iniciativa académica, ¿cuáles son los aprendizajes declarativos, actitudinales y procedimentales propuestos que considera haber alcanzado?

3. ¿Qué metodologías del aprendizaje han sido aplicadas a lo largo de esta iniciativa académica?

4. ¿Qué aprendizajes le han permitido alcanzar el uso de estas metodologías?

5. ¿Con qué instrumentos ha sido evaluado durante esta iniciativa académica?

6. ¿Cuáles son los productos y desempeños que han generado a lo largo del ciclo? (Ejemplo: Portafolios, ensayos, etc.).

7. ¿De qué manera ha utilizado su docente la heteroevaluación?

8. ¿En qué situaciones ha aplicado la coevaluación y autoevaluación durante el desarrollo de esta iniciativa académica?

9. ¿Puede describir un ejemplo de evaluación diagnóstica realizado al inicio del ciclo en esta iniciativa académica?

10. ¿De qué manera ha aplicado su docente los procesos de evaluación formativa?

11. ¿De qué manera ha aplicado su docente los procesos de evaluación sumativa?

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

ENTREVISTA A DOCENTE DE INICIATIVA ACADÉMICA

Estimado docente: Mi nombre es Leonel Ramos, estudiante de Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala. El motivo por el que fue contactado para la presente entrevista es solicitar su colaboración voluntaria para realizar este estudio, para poder realizar el Trabajo de Graduación denominado: «RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS PROPUESTAS, METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN INICIATIVAS ACADÉMICAS DE PREGRADO, EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN». Su participación en este proceso es de suma importancia para recolectar la información correspondiente a esta investigación. Los datos recolectados serán confidenciales y no se usará la información con otro propósito fuera de la investigación

Si usted accede a la entrevista, responderá a unas preguntas sobre la organización de su iniciativa académica. El tiempo aproximado de la entrevista es de media hora.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Iniciales de la persona entrevistada: _____

Previo al inicio de la entrevista, es necesario contar con su autorización para grabar la misma por medio del consentimiento informado:

Yo _____ autorizo a _____ que grabe esta entrevista teniendo en cuenta que los datos aquí proporcionados no serán distribuidos con otro fin que no sea académico y serán manejados con confidencialidad entre el investigador y la Facultad de Educación.

Firma _____

A. GENERALIDADES

1. ¿Cuál es su último grado académico obtenido?

2. ¿Cuál es su especialidad?

B. EJECUCIÓN DEL PROGRAMA DE INICIATIVA ACADÉMICA

1. ¿Cuál es el nombre de la iniciativa académica que imparte

2. ¿Durante cuántos ciclos ha impartido esta iniciativa académica?

3. De las siguientes opciones: Formación general, ciencia básica de la profesión o formación profesional, ¿a qué categoría pertenece esta iniciativa académica?

4. En el momento de planificar la iniciativa académica, ¿cuáles son los aspectos que consideró para diseñarla?

5. ¿Cuáles competencias son desarrolladas en su iniciativa académica?

6. ¿Cuáles son los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales propuestos por la iniciativa académica?

7. Del siguiente listado, ¿Qué metodologías del aprendizaje activo han sido (o serán) desarrolladas en esta iniciativa académica?

a. Aprendizaje Basado en Problemas

d. Enseñanza por laboratorios

g. Otra (Especifique)

b. Aprendizaje Basado en Proyectos

e. Flipped Classroom

c. Service-Learning

f. Aprendizaje por indagación

8. ¿Con qué criterios seleccionó las metodologías anteriormente marcadas?

9. De los métodos que seleccionó, por favor especifique cuáles han sido más efectivos para que los estudiantes desarrollen las competencias propuestas:

10. ¿Cuáles son los productos o desempeños que fueron o serán desarrollados por los estudiantes durante este ciclo?

11. ¿Qué procedimientos de evaluación ha aplicado a lo largo del ciclo?

C. PROCESOS DE EVALUACIÓN

1. De acuerdo con los agentes que participan en la evaluación ¿cómo ha propiciado la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje?

2. ¿Cuáles son las decisiones más relevantes que ha tomado hasta el momento luego de evaluar al inicio, durante o al finalizar un proceso en esta iniciativa académica?

3. ¿Cuáles son las actitudes observadas en los estudiantes al aplicar metodologías activas y los diferentes tipos de evaluación a lo largo de la iniciativa académica?

4. Del siguiente listado, ¿qué instrumentos de evaluación ha utilizado (o planea utilizar) a lo largo del proceso?

a. Rúbrica

b. Escala de estimación

c. Escala de valor

d. Lista de cotejo (Punteo sumativo)

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

B. MATRICES DE DATOS (CAPTURAS DE PANTALLA)

Matriz de datos lista de cotejo

2. Propone los aprendizajes	3. Identifica las Metodologías	4. Describe cómo aplicar	5. Especifica los procedimientos	6. Indica
Enliste las evidencias	Enliste las evidencias	Enliste las evidencias	Enliste las evidencias	Enliste las evidencias
SI Conceptuales: Principios SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Lecturas Discusiones y pu SI
SI Conceptuales: Historia (SI	SI Aprendizaje cooperativo, (SI	-	SI	SI Reflexiones grupales e SI
SI CONCEPTUALES: Cerc SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Hojas de trabajo Exa SI
SI Conceptuales: Marc SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Portafolio reflexivo Foros SI
SI CONCEPTUALES: 1. Defi SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Ensayo corto Lectura SI
SI Conceptuales: Teor SI	SI Aprendizaje Colaborativo/No	-	SI	SI Actividades de comprar SI
SI Conceptuales: Discapaci SI	SI Aprendizaje colaborativo e No	-	SI	SI Primeras dos competenci SI
SI Conceptuales: Orientaci SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Construcción de pregu SI
SI CONCEPTUALES: 1. Defi SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Ensayo corto Lectura SI
SI Conceptuales: Principios SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Lecturas Discusiones y pu SI
SI CONCEPTUALES: Kim C; SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Se propiciará el Diálogo; SI
SI Conceptuales: S.M.A.R. SI	SI +Collaborative activities/ SI	-	SI	SI Sample Unit plan Foros SI
SI Conceptuales: Estudio SI	SI Aprendizaje colaborativo/ SI	-	SI	SI Guías de trabajo Foros SI
SI Conceptuales: Epistemo SI	SI Aprendizaje basado en im/No	-	SI	SI Desarrollo de lecturas SI
SI Conceptuales: Tecnología SI	SI Resolución de ejercicios / SI	-	SI	SI Diario de aprendizaje Guía SI
SI CONCEPTUALES: Marc SI	SI Aprendizaje basado en re/No	-	SI	SI Portafolio reflexivo Foros SI

Matriz de datos entrevistas a docentes

Nombre	1. ¿Cuál es su último año?	2. ¿Cuál es su especialidad?	3. ¿Cuál es el nombre de?	4. ¿Durante cuántos años?	5. ¿De las siguientes opta?	6. Al momento de planifi?	7. ¿Qué competencias se?	8. ¿Qué les son los apre?	9. ¿Qué les son los apre?	10. ¿Qué meto?
0	Licenciatura	Arte	Diseño Universal de Apr	2 ciclos.	c. Formación profesional	Los aspectos a consider	Colección generales	Desarrollar las estrategi	Analizar las dietetas for	"Esperaría" Competenci Aprendizaje
1	Maestría	Educación especial con	Leonas de Sefas Sec. 20	Doz ciclos	c. Formación profesional	Considerar que es la in	Parte teórica: Fundament	Utilizar las lecturas en la	Valorar a reconocer que	Clase magist
1	Licenciatura	Educación y Aprendizaje	Matemáticas 2	Primer ciclo (nuevo)	b. Ciencias básicas de la	de las instrucciones de b	Resolución de problemas	Identificar trigonomé	Resolver de ecuación	Enfoque en el detalle, tr
0	Maestría	Curriculum y Tecnología	Competencia digital 2	Primer ciclo (Nuevos curr	a. Formación general,	Continuidad de compete	Alfabetización informac	Marco de competencia c	Uso de las herramientas	Colaboración, respeto, e
0	Maestría	Curriculo y Tecnología e	Seminario en enfoques y	Primer ciclo (Nuevo)	c. Formación profesional	Curricularmente conar	Aprender conceptos y q	Qué es currículo, los has	Con base en el seminario	Aprender a escuchar y v
0	Licenciatura	Psicopedagogía	Braile y Hilo de color	Primer vez	b. Ciencias básicas de la	Tomaron en cuenta la del	Aprender a enseñar el br	Aprender el braillo, T	Valorar a las personas c	"Soy mala pa
0	Maestría	Doccena Superior	Historia Universal Socié	Primer ciclo (Nuevos)	b. Ciencias básicas de la	Explorar las competencias	Competencias científicas	Metodología, nociones	Interpretación y uso de l	Reconocimiento del valo
1	Maestría	Lideranza y Gestión Edu	Seminario de Enfoques y	Primer ciclo (Nuevos)	c. Formación profesional	Se consideró que es un	Asumir posturas críticas	enfoque curricular, ten	Parafrasear, realizar anal	Respecto a la opinión sibi
0	Maestría	Psicopedagogía	Diseño Universal de Apr	Primer vez	a. Formación general,	La base ya había sido	Analizar los principios	Evolución del concepto	Trabajar según los princ	Eficiencia educativa, est
0	Maestría	Medición y Evaluación	Lideranza en el ámbito	Primer ciclo (Nuevo)	b. Ciencias básicas de la	Realizar un acercamiento	Aprendizaje de las carac	Kim Cameron, las caract	Prácticas en la aplicación	Colaboración, reflexión
0	Maestría	Educación Universitaria	Planaria ELT Lessons	Primer ciclo (Nuevos)	b. Ciencias básicas de la	Adaptar con el cambio cu	Desarrollar la capacidad	Planificación, evidencias	Elaboración de un plan	Responsabilidad, respeto
0	Postgrado	Cochina Educativa	Desarrollo Humano en NI	Primer vez	a. Formación general,	Se trabajó con otros d	Pensamiento crítico, tra	Desarrollo humano, los c	Que los estudiantes refle	Considerar que actuo
0	Maestría	Curriculum	Taller de Investigación	Primer ciclo (Nuevo)	a. Formación general,	Primero, el enfoque ya	Comprensión del proces	Paradigmas de investiga	Análisis	Actividad de reconocim
1	Maestría	Curriculo	Tecnología Educativa	II tercer	c. Formación profesiona	Enfocarse en la comete	Calidad de reflexión	Concepto de tecnología	Seleccionar con propo	Responsabilidad, síncr
0	Maestría	Medición, Investigación	Competencia Digital 2	Primer vez (nueva)	a. Formación general,	Marcos Interdisciplina	Gestionar la información	Gestores de información	Creación, evaluación de l	Son los más importanz

Matriz de datos de encuesta a estudiantes

Nombre de la institución	1. ¿Cuál es su nombre?	2. ¿Cuál es su especialidad?	3. ¿Cuál es el nombre de?	4. ¿Durante cuántos años?	5. ¿De las siguientes opta?	6. Al momento de planifi?	7. ¿Qué competencias se?	8. ¿Qué les son los apre?	9. ¿Qué les son los apre?	10. ¿Qué meto?
PEL	1. ¿Cuál es su nombre?	2. ¿Cuál es su especialidad?	3. ¿Cuál es el nombre de?	4. ¿Durante cuántos años?	5. ¿De las siguientes opta?	6. Al momento de planifi?	7. ¿Qué competencias se?	8. ¿Qué les son los apre?	9. ¿Qué les son los apre?	10. ¿Qué meto?
SET20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
SET30	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20	a. Doble año	b. Segundo año	c. Tercer año	d. Cuarto año	e. Quinto año	f. Sexto año	g. Séptimo año	h. Octavo año	i. Noveno año	j. Décimo año
BS20										

C. CORREO ELECTRÓNICO SOLICITANDO APOYO DE LOS DOCENTES

Estimados docentes de Facultad de Educación:

Mi nombre es Leonel Ramos, estudiante de la Licenciatura en Educación.

El motivo de la presente, es para hacer de su conocimiento que actualmente estoy en la fase final de mi Trabajo de Graduación denominado: «*RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS PROPUESTAS, METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN INICIATIVAS ACADÉMICAS DE PREGRADO, EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN*» .

Dicho proceso, busca realizar una recopilación de experiencias de los docentes y estudiantes respecto al diseño y ejecución de los programas de iniciativa académica dentro de Facultad de Educación, y su relación con los aprendizajes planteados en el diseño entregado al inicio del ciclo.

Asimismo, les hago saber que dentro de nuestra muestra, las iniciativas académicas que ustedes imparten han sido seleccionadas, por lo que estaríamos encantados que pudieran apoyarnos a participar en este proceso.

¿Qué requerimos?

Para su participación, necesitamos lo siguiente:

- 1) Entrevista a docentes de Iniciativa Académica: En esta [hoja de cálculo](#), la cual se encuentra también adjunta en el correo, agradecería mucho si pueden seleccionar una fecha y un horario que se ajuste a sus posibilidades; nuestra muestra se encuentra comprendida entre 20 y 30 programas de iniciativa académica. La entrevista está diseñada para un tiempo estimado de 20 minutos. Si en el formulario no se encuentra un horario que se ajuste al suyo, podemos platicar para ponernos de acuerdo.
- 2) Interacción con estudiantes: Asimismo, solicito un breve tiempo de 15 minutos para poder platicar con los estudiantes de su iniciativa en las reuniones de zoom que se organizan semanalmente. En dado caso el diseño del curso no incluye la interacción por medio de videoconferencia, agradecería si pudiesen adjuntar el enlace de la encuesta como una tarea de su asignatura.
- 3) Acceso al programa de iniciativa académica: Para elaborar una conclusión más detallada respecto a las diferencias o similitudes que pueden encontrarse entre el diseño original del curso y la práctica, agradeceré si pueden compartir conmigo su programa de iniciativa académica para aplicar un instrumento de observación cualitativo.

Este proceso se encuentra avalado por las autoridades de Facultad de Educación y cuento con la valiosa asesoría de M.A Jaqueline García. Los datos recolectados serán codificados para proteger su confidencialidad.

D. CARTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN A FACULTAD DE EDUCACIÓN

Guatemala, Mayo de 2020
M.A Mariela Zelada
Decana de Facultad de Educación
Presente



Estimada M.A Zelada:

Por este medio quiero solicitar autorización para llevar a cabo mi modelo de Trabajo Profesional, cuyo título es «RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS PROPUESTAS, METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN INICIATIVAS ACADÉMICAS DE PREGRADO, EN LA FACULTAD DE EDUCACION».

Este proyecto, como su nombre lo indica, buscará establecer la relación de los elementos que componen el programa de una muestra que será definida posteriormente de iniciativas académicas de pregrado en nuestra facultad. Para esto, requiero su autorización para lo siguiente:

- 1) Aplicación de instrumentos: Entrevista a los catedráticos sobre la forma en que desarrollan el proceso de la iniciativa académica; encuesta a los estudiantes para realizar una comparativa de datos a lo expresado por el docente y una lista de cotejo para observar los elementos del programa publicado en Canvas.
- 2) Tener acceso a la base de correos electrónicos de los catedráticos y estudiantes de las iniciativas académicas participantes, para solicitar su apoyo en la realización de las encuestas y entrevistas.
- 3) Tener acceso a la lectura del programa de las iniciativas académicas participantes.

El propósito de este modelo de Trabajo Profesional no es resaltar los aspectos negativos o demeritar el trabajo de los facilitadores, sino el de realizar un relación imparcial entre los elementos planificados y los aplicados.

El Protocolo de este trabajo ya ha sido aprobado por mi asesora, M.A Jaqueline García de León, y por mi directora de carrera, Dra. Rocío Oliver.

Me comprometo a respetar la confidencialidad de los datos obtenidos en este Trabajo de Graduación.

Sin otro particular, me despido.

Atentamente:



Leonel Ramos
14406
Estudiante de la Licenciatura en Educación

Respuesta:



Mariela Isabel Zelada Ochoa <mzelada@uvg.edu.gt>
para mí ↵

Buenos días Leonel, muchas gracias por le envío. Tienes autorización para avanzar con el proceso.

Saludos



M Ed. Mariela Isabel Zelada Ochoa
Decana
Facultad de Educación
mzelada@uvg.edu.gt
Universidad del Valle de Guatemala
18 Avenida 11-95 Zona 15, Vista Hermosa III
Oficina: F-110 Teléfono: 25009595 Ext. 21442

