

Modelo de autoevaluación, transferencia y monitoreo en Educación Superior

Self-assessment, transfer and monitoring model in Higher Education

Andrea Minte Münzenmayer¹ <http://orcid.org/0000-0002-8720-692X>

Alejandro Sepúlveda Obreque^{1*} <http://orcid.org/0000-0002-502384000>

Roberto Canales Reyes¹ <http://orcid.org/http://orcid.org/0000-0002-1088-5004>

Universidad de Los Lagos, Chile

Autor para la correspondencia: asepulve@ulagos.cl

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de la aplicación de un modelo de autoevaluación, transferencia y monitoreo de perfeccionamiento y capacitación de académicos de una universidad pública chilena. Se trata de un modelo que se sostiene en una plataforma digital de encuesta. En ella los docentes valoran y evalúan lo aplicado en sus clases, luego del perfeccionamiento cursado. Mediante la base de datos incorporada en el modelo se pudieron recopilar y procesar las respuestas de los docentes.

Los resultados evidencian que el modelo de monitoreo se perfila como una instancia que permite transitar de la reflexión intuitiva a la crítica constructiva y sistemática. Además, permite obtener datos, juzgar lo transferido por el docente en las aulas universitarias, con el fin de tomar decisiones y mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Superior.

Palabras clave: modelo, transferencia, perfeccionamiento docente, monitoreo, educación superior.

ABSTRACT

This article presents the results of the application of a model of self-evaluation, transfer and monitoring of academic improvement of a Chilean public university. It is a model that is supported by a digital survey platform. In it, they value and evaluate what is applied in their classes, after the improvement they have completed. Through the database incorporated in the model, the answers of the academics could be collected and processed.

The results shows that the monitoring model is emerging as an instance that allows a transition from intuitive reflection to constructive and systematic criticism. In addition, it allows obtaining data, judging what is transferred by the teacher in university classrooms, in order to make decisions and improve the teaching and learning process in Higher Education.

Keywords: *model, transfer, teacher improvement, monitoring, higher education*

Recibido: 18/11/2020

Aceptado: 20/3/2021

INTRODUCCIÓN

En este estudio se comparte la definición de Daffron y North (2006) acerca de la transferencia como forma de implementar el conocimiento nuevo en la práctica o el grado en que los docentes aplican efectivamente el conocimiento, las habilidades y las actitudes adquiridas durante su perfeccionamiento o capacitación en sus prácticas pedagógicas. Con la finalidad de poder conocer el nivel de transferencia aplicado en el aula se requiere del monitoreo de lo realizado en clases. Este proceso se define como un *continuum* que acompaña y forma parte de la práctica profesional, en la cual tiene lugar la observación, la retroalimentación, el diálogo, el análisis crítico-reflexivo y creativo acerca del desempeño docente y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El monitoreo de cualquier acción, actividad, organización o proceso permite asegurar la rigurosidad y sistematicidad de la implementación, evaluar la calidad de la puesta en marcha, abordar los problemas que se presentan en el trayecto, analizar los requerimientos de apoyo y formación, evaluar en qué medida las capacitaciones o perfeccionamientos fortalecen los aprendizajes, entre otros.

La transferencia y el monitoreo contribuyen al proceso de mejora desde un enfoque sistémico con énfasis en la dimensión organizacional (Burke y Hutchins, 2008; Kontoghiorghes, 2004; Park y Wentling, 2007; Velada y Caetano, 2007). Los investigadores coinciden en que es necesario profundizar en el conocimiento, habilidades y

destrezas adquiridos y su influencia en el proceso de transferencia del aprendizaje en el aula (Burke y Hutchins, 2008; Cheng, 2003; Kontoghiorghes, 2004).

En el Centro de Educación y Comunicación Popular (CANTERA) (2002) se señala que el monitoreo se expresa en la observación y en el análisis sistemáticos de la ejecución de un proyecto, los medios utilizados y los resultados de proceso. En el centro ICCO (2000) se plantea que el monitoreo es observación y debe ser participativo e involucrar al personal del proyecto y, fundamentalmente, a los beneficiarios. También debe incluir la evaluación de los avances respecto del impacto esperado en del grupo objetivo.

Es decir, el monitoreo consiste en un seguimiento sistemático de las acciones, actividades, resultados y productos aplicados por los docentes como consecuencia de su perfeccionamiento o capacitación institucional, con la finalidad de dar cuenta de lo realizado de forma continua y sistemática, realizar ajustes y mejorar. El monitoreo debe ir complementado de la evaluación, ya que permitirá juzgar la ejecución de la iniciativa, evaluar si ésta se ajusta o no al plan previsto, hacer valoraciones respecto de las ventajas de la iniciativa y tomar decisiones acerca de continuar o suspender el proceso implementado. En consecuencia, para abordar los temas de eficacia, eficiencia y ética de lo monitoreado es fundamental realizar una evaluación.

Las universidades e instituciones educativas, en general, requieren instrumentos que permitan recopilar datos e información válida y confiable de los procesos al interior del aula, con el propósito de emprender acciones específicas mediante las cuales se puedan optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los resultados de la evaluación constituyen otro referente concreto para analizar el funcionamiento de los procesos docentes al interior de las instituciones, y así poder organizar y diferenciar el grado de participación y de responsabilidad de los distintos actores en las diversas áreas disciplinarias. La información obtenida permite ajustar los planes de mejoramiento de las instituciones, con la cual se pueden realizar modificaciones en pro de la calidad de los aprendizajes. Por lo tanto, los resultados son considerados insumos fundamentales para la toma de decisiones, la determinación de responsabilidades, la fijación de metas y la definición de criterios para poder determinar acciones que garanticen el avance en un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible. Adicionalmente, la información que proporciona la evaluación es necesaria para analizar comparativamente las instituciones con referentes locales, regionales y nacionales. Esto permite reflexionar sobre la pertinencia de los resultados en relación con el entorno, es

decir, se logra una especie de *benchmarking* con este tipo de procesos. La evaluación impulsa el mejoramiento al generar compromisos con el logro de objetivos determinados, lo cual permite tomar conciencia de los aspectos a mejorar. Los directivos de instituciones educativas requieren evaluaciones que provean elementos fundamentales para la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de desarrollo institucional. Específicamente, sobre la forma de gestión, que permite optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje con el diseño e implementación de acciones globales y focales que impulsan el logro académico de los estudiantes. Por ende, la evaluación se constituye en un mecanismo esencial para el mejoramiento continuo. Por otra parte, en la evaluación se pueden encontrar algunas orientaciones conceptuales que permiten la revisión del currículo y del plan de estudios, lo cual, a su vez, tendrá implicaciones en las prácticas de aula. La evaluación, revisión y ajuste de estas prácticas incentiva la reflexión y la toma de decisiones acerca de los enfoques y las metodologías de enseñanza, los sistemas de evaluación, así como el seguimiento y la mejora continua de la calidad docente.

La reflexión del docente acerca de su quehacer es un importante medio de desarrollo profesional, no obstante, Bórquez, Garrido y Flores (2020) sostienen que los académicos no han desarrollado reflexiones sistemáticas en relación a su quehacer docente. La reflexión no es habitual y se logra solo en algunos casos y de forma intuitiva.

Huerta (2011) señala que la práctica reflexiva favorece los procesos de cambio y renovación, tanto del profesor como del grupo, en general. Fraile (2000) identifica algunas ventajas que se desprenden de la reflexión acerca de la práctica, entre las cuales distingue: a) la creación de instancias para enseñar contenido, pues la reflexión permite abordar desde otra perspectiva el actuar cotidiano de los docentes en sus aulas; b) el descubrimiento progresivo sobre su quehacer y la visión del aprendizaje, lo cual permite al profesor tomar decisiones conscientes sobre su actuar y, c) la existencia de una relación entre los fundamentos epistemológicos que subyacen en la práctica profesional docente y la acción docente propiamente tal.

La reflexión posee diferentes niveles o etapas con caracterizaciones que van desde la simple consideración de un aspecto sencillo de un contenido hasta implicaciones éticas, sociales y políticas de la práctica pedagógica. Jay y Johnson (2002) proponen los siguientes niveles: a) descriptivo, que se focaliza en las estrategias y métodos de enseñanza utilizados para alcanzar objetivos educativos predeterminados, en los cuales los docentes

se preocupan por mantener a los estudiantes en orden en el aula más que otros aspectos; b) comparativo, orientado a reflexionar sobre los objetivos educacionales, las teorías que subyacen a los diferentes enfoques de enseñanza y las conexiones que existen entre los principios teóricos y la práctica; c) crítico, en el cual el foco es la reflexión acerca de las consecuencias de las prácticas educativas sobre los estudiantes, junto con implicaciones éticas y morales de sus prácticas. Este nivel es el que se promueve mediante el modelo aplicado en la universidad del estudio.

DESCRIPCIÓN DEL MODELO

Se creó un modelo de transferencia y monitoreo basado en un enfoque constructivista, el cual articula la teoría y la práctica y otorga importancia a la autoevaluación crítica que realizan los académicos acerca de la aplicación del perfeccionamiento o capacitación realizada, que incide directamente en su labor docente. La transferencia y el monitoreo del desempeño docente se entiende como una forma de evaluación auténtica, la cual se caracteriza por ser continua, reflexiva, analítica, flexible, que permite la valoración permanente y la creatividad en la transferencia de los aprendizajes logrados. Este modelo enfatiza el proceso de investigación-evaluación, el cual sirve de base para emitir juicios y tomar decisiones que permiten analizar la propia praxis, modificarla si es necesario y, por ende, mejorar la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El modelo consiste en un instrumento de autoevaluación crítica sustentado en una plataforma digital. Se pretende facilitar la transferencia y el monitoreo del perfeccionamiento y la capacitación que realizan los docentes de la universidad. El instrumento consiste en 12 preguntas acerca de la propia práctica pedagógica desarrollada después de haber logrado nuevos aprendizajes en cursos de perfeccionamiento o capacitación institucional. El instrumento considera preguntas sobre los siguientes temas: a) perfeccionamiento cursado; b) prácticas docentes desarrolladas; c) resultados sobre procesos de enseñanza vinculadas con el nivel de compromiso y aplicación del perfeccionamiento; d) modificación de prácticas educativas; e) razones de implementación de nuevas prácticas docentes; f) aspectos que facilitan u obstaculizan la aplicación y transferencia de lo aprendido en el perfeccionamiento o en la capacitación.

Entre las características del modelo se puede señalar, que propicia la reflexión y la autoevaluación del desempeño docente a partir del perfeccionamiento o capacitación realizado (figura. 1). Por tratarse de una evaluación formativa se distinguen algunos

supuestos que sirven de base al proceso de autoevaluación. Entre ellos se encuentran: la transparencia, la objetividad y la honestidad. Los docentes deben comunicar con transparencia lo realizado al interior del aula, estar convencidos de que es posible mejorar algunas prácticas, actuar honestamente y con la mayor objetividad posible. Adicionalmente, los académicos deben estar dispuestos a aceptar comentarios y sugerencias de especialistas, con la finalidad de comprometerse a modificar algunas prácticas docentes o formas de trabajo si se estima necesario. Todo ello con el propósito de desarrollar un proceso de mejora continua de la calidad.

Los docentes de la universidad que han participado en cursos de perfeccionamiento y/o capacitación acceden con su clave a un sitio web, en el cual se recoge su opinión acerca de la propia transferencia realizadas en sus clases. La encuesta se responde una sola vez. Las respuestas entregadas por los profesores se registran en una base de datos, en la cual se organizan, procesan y analizan las respuestas.

En la figura 1 se presentan las características del modelo.

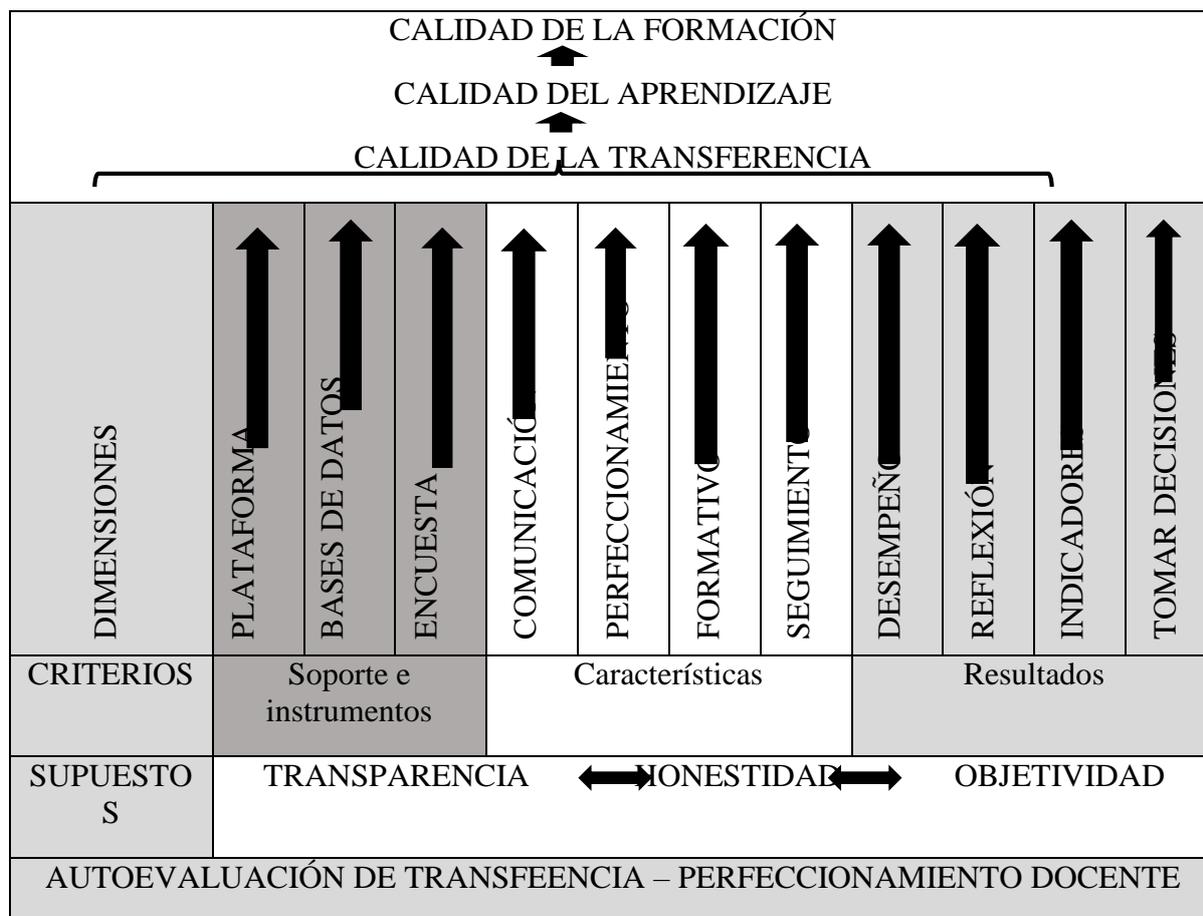


Figura 1. Modelo de autoevaluación, reflexión y transferencia del perfeccionamiento académico en entornos virtuales.

Fuente: elaborado por Alejandro Sepúlveda y Andrea Minte (2019)

En el modelo se aplica una herramienta abierta de instrumentos de levantamiento de datos en línea denominado Limesurvey, la cual es adecuada para la construcción de encuestas (Figura 2). El nombre corresponde a una aplicación informática destinada a la creación y aplicación de encuestas digitales para la obtención de resultados de forma inmediata. El funcionamiento comienza con la descarga desde la Web y se instala en un servidor. Esto se presenta en la Figura 2.

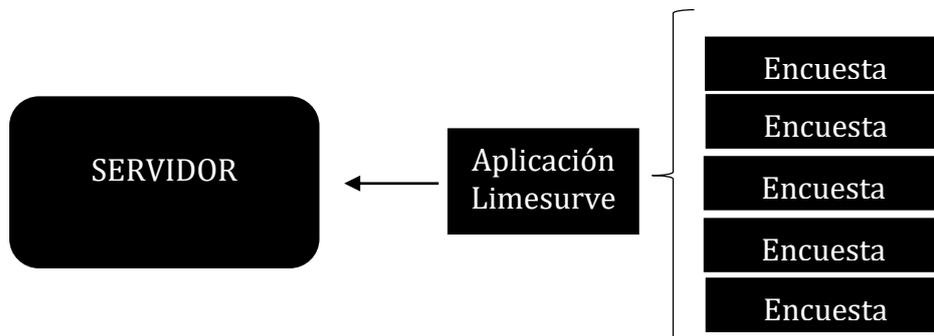


Figura 2. Flujo servidor encuestas

La aplicación es administrada desde un panel de control, el cual permite la creación de varias encuestas, las cuales se categorizan o clasifican. Cada una de ellas posee una dirección web específica para su acceso.

Respecto de la navegación, se debe señalar que, dependiendo del tipo de encuesta, las preguntas establecen un orden de visualización que puede ser secuencial (siguiente a siguiente) o estructurada, en base a condiciones (según la preferencia de una pregunta, podrá saltar a otra pregunta o sección de la encuesta). Esto facilita completar la encuesta. Cada pregunta debe tener un número de identificación interno para poder establecer el tipo de navegación, independientemente del número visual de la pregunta que se presenta en el cuestionario.

La obtención y organización de los resultados permite tener una encuesta con su estructura de categorías y respectivas preguntas. Se procede a la publicación de la misma para ser respondida. Se utiliza una dirección electrónica URL que entrega la aplicación, la cual se envía por correo electrónico al grupo de docentes participantes, organizados externamente (lista de contactos, lista de correos, redes sociales). En la figura 4 se presenta lo descrito precedentemente.

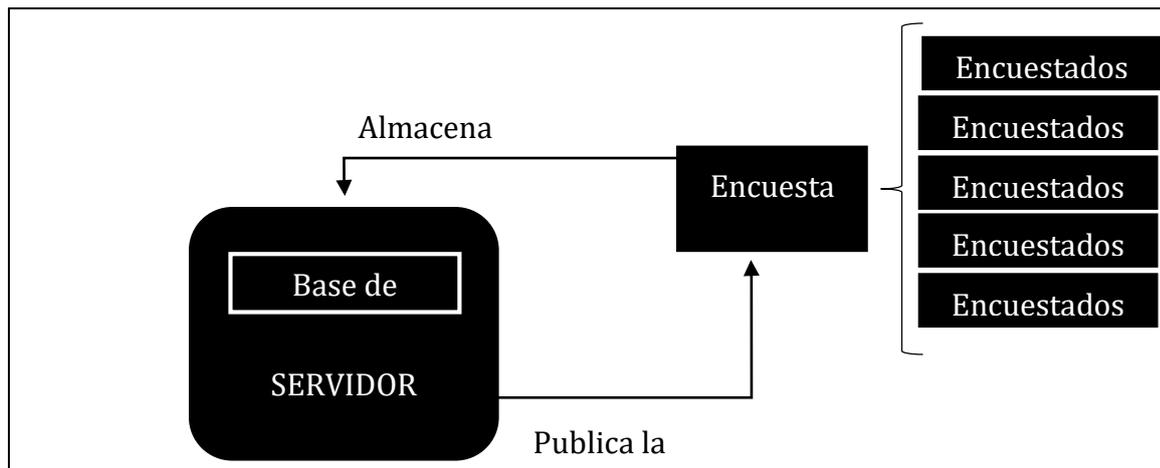


Figura 3. Flujo encuestados-registro de respuestas

Los participantes poseen acceso mediante un link y pueden completar las preguntas de la encuesta. La aplicación Limesurvey guarda las respuestas en la Base de Datos, en la cual está instalado el software del servidor. Se almacena cada encuesta respondida en forma de registro. Con los datos almacenados en la aplicación se puede tener accesos a ellos en forma de reporte rápido, con gráficas de datos cuantitativos en formato de archivo para planilla electrónica o en formato de archivo para software SPSS y realizar el análisis estadístico correspondiente.

El objetivo general fue evaluar la transferencia de los aprendizajes logrados por los docentes universitarios con posterioridad al perfeccionamiento y capacitación institucional realizada, mediante un modelo de reflexión y monitoreo, el cual permite evidenciar la efectividad de éstos y su aplicación en clases para proveer información útil que posibilite la toma de decisiones tendientes a la mejora continua del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La implementación del modelo comenzó con la aplicación de una encuesta, instalada en una plataforma, a los profesores que habían realizado cursos de perfeccionamiento o de capacitación en la misma universidad. La aplicación tuvo como propósito poner a prueba la encuesta creada, para pesquisar la autoevaluación de los docentes y la transferencia realizada en las aulas después de haber cursado un perfeccionamiento o una capacitación. Asimismo, sirvió para conocer la capacidad de respuesta del profesorado ante la petición de completar una encuesta y detectar las posibles dificultades que pudiesen surgir en el proceso de recabar información. Con la finalidad de validar la funcionalidad del modelo, se aplicó la mencionada encuesta a 30 docentes de la universidad.

Con anterioridad, el modelo había sido sometido a un proceso de validación consistente en tres fases. En la primera se aplicó según el criterio de experto. Se eligieron tres expertos, quienes fueron seleccionados por sus antecedentes académicos. El primero, por ser especialista en construcción de instrumentos; el segundo, por su trayectoria en competencias informáticas y el tercero, por sus conocimientos en el ámbito de la investigación educativa. Las observaciones realizadas fueron menores y estuvieron ligadas a aspectos formales. Tras corregir las sugerencias de los expertos, se procedió a realizar la validación empírica, la cual se realizó vía *online*. Este proceso también se efectuó con tres especialistas, cuyas competencias están asociadas al ámbito de las tecnologías de la información; a las de construcción de instrumentos y, al procesamiento de programas estadísticos y bases de datos.

En síntesis, de acuerdo a las respuestas de los jueces expertos, se pudo constatar que el 90% da cuenta de que se trata de un instrumento válido. Las preguntas corresponden al objetivo general del estudio. Además, las dimensiones definidas en la encuesta son las adecuadas para asegurar su propósito y se estableció la existencia de un buen funcionamiento técnico y de gestión del instrumento.

En consecuencia, se habilitó el modelo, los profesores pudieron ingresar a la plataforma y responder la encuesta. Esto fue, en primera instancia, una aplicación piloto con 10 docentes, quienes pudieron acceder a la plataforma y responder las preguntas. Sus respuestas también fueron recibidas sin inconvenientes y en sus comentarios declararon no haber tenido problemas para responder el instrumento.

Análisis de resultados

Se presentan los principales hallazgos que dan cuenta del funcionamiento del modelo. Por una parte, se recibieron respuestas cualitativas y, por otra, datos cuantitativos, los cuales fueron vaciados en la base de datos del modelo, lo cual permitió realizar los análisis estadísticos correspondientes. Esto se evidencia en las Tablas 1, 2 y 3 y en la Figura 4, en las cuales se expone el nombre de las carreras de adscripción de los docentes participantes del estudio; las razones expresadas por los profesores en los casos en los cuales no pudieron aplicar los conocimientos adquiridos en curso de perfeccionamiento o capacitación institucional; los aspectos facilitadores que efectivamente permitieron transferir conocimientos y habilidades logradas y, el nivel de compromiso del docente con el perfeccionamiento cursado.

Tabla 1. Carreras y adscripción de los docentes que validaron el modelo de transferencia

Opción	Cuenta
Biología Marina (SQ001)	1
Contador Público y Auditor (SQ002)	0
Educación Diferencial con Especialización en Problemas de Aprendizaje (SQ003)	8
Educación Parvularia (SQ004)	5
Enfermería (SQ005)	3
Fonoaudiología (SQ006)	2
Ingeniería Civil en Informática (SQ007)	4
Ingeniería Comercial (SQ008)	1
Ingeniería en Alimentos (SQ009)	1
Kinesiología (SQ010)	1
Nutrición y Dietética (SQ011)	4
Pedagogía en Educación Media en Educación Física (SQ012)	3
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (SQ023)	3
Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía (SQ013)	5
Pedagogía en Educación Media en Inglés (SQ014)	4
Pedagogía en Educación Media, en Matemática y Computación (SQ015)	3
Psicología (SQ016)	1
Trabajo Social (SQ017)	1
Arquitectura (SQ018)	0
Ciencias Políticas y Administrativas (SQ019)	1
Ingeniería Ambiental (SQ020)	1
Ingeniería Civil Industrial (SQ021)	1
Pedagogía en Educación Media en Artes Mención: Música o Artes Visuales (SQ022)	1
No completada o No mostrada	39

Fuente: extraído de la base de datos del modelo de transferencia. Elaboración propia.

A continuación se presenta la Tabla 2, en la cual se da cuenta de las causas por las cuales no se logró realizar la transferencia de conocimientos y habilidades al aula.

Tabla 2. Razones de la imposibilidad de transferencia.

Opción	Cuenta	Porcentaje
No he tenido la oportunidad de aplicarlos porque he cambiado de labor dentro de la institución, (SQ001)	2	6,45
No he tenido oportunidad de usar los aprendizajes de la capacitación (SQ002)	3	9,68

No recuerda los contenidos del curso, (SQ003)	2	6,45
La función que desempeña no permite aplicar lo aprendido, (SQ004)	3	9,68
Me resisto a los cambios, lo hago bien (SQ005)	1	3,23
No dispongo de los elementos necesarios (infraestructura, informáticos, financieros, etc.)	3	9,68
No siento ni tengo la motivación para aplicar lo aprendido, (SQ007)	1	3,23
Los conceptos, metodologías, y herramientas analizadas en el curso, no son aplicables a mi trabajo (SQ008)	2	6,45
No dispuse de tiempo necesario para aplicar lo aprendido en mi trabajo, (SQ009)	2	6,45
No dispuse de los recursos necesarios para aplicar lo aprendido en mi trabajo (SQ010)	0	0,0
Considero que mi entorno de trabajo no favorece la aplicación del aprendizaje recibido, (SQ011)	1	3,23
No dispuse de las condiciones, recursos o apoyo necesario para que pueda aplicar el aprendizaje, (SQ012)	1	3,23
Otro	4	12,90
No completada o No mostrada	39	

Fuente: extraído de la base de datos del modelo de transferencia. Elaboración propia.

En la Tabla 3 se consignan los motivos por los cuales los docentes pudieron realizar la transferencia en las aulas.

Tabla 3. Principales aspectos facilitadores de la transferencia

ID	Respuesta
63	“La cercanía con el tema”
65	“actualización de conocimientos holísticos”
69	“En la teoría se muestran muchas tipos y formas de enseñanza y evaluación, que son atractivas y motivadoras, pero ¿cómo las aplico en mi disciplina?”
70	“Mi motivación y deseo de auto aprendizaje constante, Además del trabajo en equipo que se da en mi carrera, las condiciones de las salas

	espejo, simulación y apoyo de jefaturas y coordinación de prácticas”
71	“Cuando los cursos/ talleres, se enfocan a la labor, son cercanos al quehacer y las personas que lo dictan son flexibles a las distintas realidades que existen en los departamentos”
75	“Motivación y ganas de buscar metodologías activas que potencien el aprendizaje significativo”
76	“La clase fue muy orientadora” “ Intercambiar opiniones con los colegas en los talleres”
82	“El curso como tal, como colegas que tienen mayor experiencia en nuevas metodologías en docencia”
84	“Motivación. Compromiso con el proyecto educacional de la ULagos y de las carreras en las que ttrabajo”. “Me gusta enseñar”

Fuente: extraído de la base de datos del modelo de transferencia. Elaboración propia.

En la figura 4 se puede observar el nivel de compromiso de los docentes con el perfeccionamiento o la capacitación realizada.

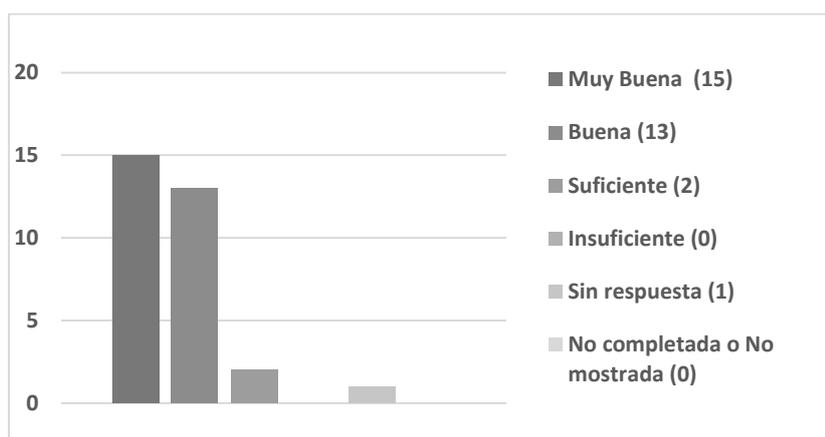


Figura 4. Nivel de compromiso con el perfeccionamiento realizado.

Aseveraciones/afirmaciones CURSO 1 CURSO 2

Fuente: extraído de la base de datos del modelo de transferencia. Elaboración propia.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El modelo de monitoreo para evaluar la transferencia que los docentes realizan sobre la base del perfeccionamiento y capacitación institucional cursado tiene diversos usos y presenta ventajas y retos por asumir. Este estudio tuvo como propósito fundamental el desarrollo de una cultura de autoevaluación, reflexión, retroalimentación y evaluación de la eficacia de los cursos de perfeccionamiento y capacitación ofrecidos por la universidad y

su impacto en las aulas, producto de la aplicación y transferencia de conocimientos y habilidades adquiridos en éstos.

De acuerdo a lo planteado por Rodríguez (2013) la reflexión en la práctica supone un proceso cognitivo activo y deliberativo que necesariamente debe ser organizado para adoptar una postura crítica del desempeño docente. Según Richards y Lockhart (2007) al reflexionar críticamente, el profesor se siente confiado y seguro en la incorporación de diferentes opciones didácticas y evaluar el impacto de éstas. En esta misma línea, Correa, Chaubet, Collin y Gervais (2014, p. 79) argumentan que “la presencia de un “otro”, que interpela y tranquiliza a la vez, contribuiría a la explicitación de la acción y a la reflexión sobre la acción”.

La creación y utilización de un modelo como el diseñado ofrece oportunidades a los docentes para pensar sobre el sentido de su profesión, su rol y su responsabilidad en la educación de los futuros profesionales. Además, permite detectar debilidades y fortalezas en los docentes universitarios y establecer planes de acción para mejorar la formación profesional.

Marchesi y Martín (2014) avalan la pertinencia de la reflexión crítica sobre la acción docente para encauzar procesos de mejora y favorecer el desarrollo profesional, lo cual permite ajustes que van en beneficio de la formación. Shulman (2005) también señala la conveniencia de desarrollar la práctica reflexiva desde la formación inicial de los docentes. Se considera conveniente que el profesorado asuma la responsabilidad de evaluar de manera crítica y sistemática su propia práctica (Eirín, García, y Montero, 2009), así como la pertinencia de ajustar el perfil a las necesidades reales para la promoción de aprendizajes eficaces en el aula (Cook-Sather, 2009). La reflexión y la autoevaluación se perfilan como caminos inexcusables para la mejora y el desarrollo docente (Bolancé, Cuadrado, Ruiz y Sánchez, 2013; Charlier, 2005; Schön, 1983).

El modelo presentado se sustenta en la reflexión crítica, en evidencias, en la honestidad y en la transparencia de los académicos. Como consecuencia, los datos que el modelo pesquisa se convierten en insumos para evaluar el cumplimiento de los objetivos esperados acerca del perfeccionamiento docente logrado. Al mismo tiempo, constituye un indicador de calidad del proceso formativo.

Si bien, el modelo posee desafíos y tareas pendientes, tal como la mejora de los instrumentos que lo estructuran, la incorporación de otros núcleos temáticos, la creación de una política respecto del uso de los datos compilados, se considera que el hecho de

habilitar un modelo de reflexión y autoevaluación institucional podría establecer una diferencia importante en la calidad del perfeccionamiento, en su aplicación y transferencia en las aulas.

En la universidad se requieren datos fehacientes que permitan evaluar el perfeccionamiento y la capacitación y su impacto en la docencia, de tal forma que los conocimientos y habilidades logrados mejoren la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este modelo permite a los docentes obtener evidencias acerca de su eficacia y orientar la toma de decisiones que favorecen el desarrollo profesional, tanto de los profesores como de los estudiantes. Asimismo, favorece la reflexión y la autoevaluación, aspectos esenciales para el autoperfeccionamiento y la mejora de las competencias docentes.

A modo de conclusión se puede señalar que se diseñó, validó y construyó un modelo de autoevaluación, reflexión y monitoreo del desempeño docente, sobre la base del perfeccionamiento y capacitación institucional realizado. El modelo se soporta en una plataforma digital, mediante la cual se pudieron recopilar datos relevantes, entregados por los docentes para conocer, reflexionar, retroalimentar y, como consecuencia, tomar decisiones, establecer nuevos objetivos, plantear criterios y organizar acciones que garanticen un proceso de mejora continua de la formación profesional.

El modelo permite informar sobre conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por los docentes en cursos de perfeccionamiento o capacitación y analizar la aplicación o transferencia en sus clases. En este estudio se evidencia la necesidad de incorporar el modelo en la universidad, con el fin de fortalecer procesos reflexivos que consideren la transferencia para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la institución.

REFERENCIAS

1. Bolancé, J., Cuadrado, F., Ruíz Suárez, J. R., y Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (18), 1-16. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista18/ase18_art10.pdf.

2. Bórquez-Mella, J., Garrido-Osses, S., y Flores-Gajardo, L. (2020). *Propósitos y Representaciones*. Vol. 8, N° SPE (1), e500
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.500>
3. Burke, L., y Hutchins, H. (2008). A study of best practice in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128.
4. CANTERA-Centro de Educación y Comunicación Popular (2002). Curso de Desarrollo y Poder Local con perspectiva de Género. III taller: Evaluación, Seguimiento y Medición de Impacto y la concepción metodológica de educación popular con perspectiva de género. CANTERA, Managua, 50 pp.
5. Charlier, E. (2005). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, y F. Perrenoud (Eds.), *Former des*.
6. Cheng, H. (2003). Cross-cultural construct validation of the learning transfer system inventory in taiwan. Graduate Faculty of the Louisiana State University.
7. Cook-Sather, A. (2009). Translation: an alternative framework for conceptualizing and supporting school reform efforts. *Educational Theory*, 59(2), 217-231.
8. Correa-Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. Versión On-line ISSN 0718-0705. *Estudios Pedagógicos* Vol.40 N°. Especial Valdivia.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- 9 Daffron, S. y North, M. (2006). Learning transfer: Lessons learned from software company professionals. *PAACE Journal of Life Long Learning*, Vol. 15: 51-67.
10. Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14.
11. Fraile, A. (2000). Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de educación física. En Contreras Jordán, O. R. *La formación inicial y*

permanente del profesor de educación física. Castilla La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

12. Huerta, P. (2011). La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en Educación Básica. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-9. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0962.pdf

13. ICCO (2000). Pautas para una buena planificación, monitoreo y evaluación (Pme) de proyectos de desarrollo comunitario implementados por ONG del hemisferio sur con el respaldo de organismos ecuménicos europeos. En internet: <http://www.icco.nl>, 52 pp.

14. Jay, J. y Johnson, K (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 18, 73-85.

15. Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: Empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210-221.

16. Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.

17. Park, J., y Wentling, T. (2007). Factors associated with transfer of training in workplace elearning. *Journal of Workplace Learning*, 19(5), 311-329.

18. Richards, J. y Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

19. Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua (Tesis de Doctorado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/43124>

20. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

21. Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

22. Velada, R., y Caetano, A. (2007). Training transfer: The mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 31(4), 283-196.

Conflictos de intereses

Los autores declaran que el presente artículo, titulado: *modelo de autoevaluación, transferencia y monitoreo en educación superior*, no existen potenciales conflictos de interés

Contribución de los autores

Alejandro Sepúlveda Obreque : Búsqueda de la literatura y estructura del marco teórico , adaptación del artículo a las normas de la revista y elaboración de conclusiones

Andrea Minte Münzenmayer: Redacción del artículo, análisis de los resultados, revisión completa del artículo y redacción del método

Roberto Canales Reyes: Construcción de las tablas y figuras, construcción de la encuesta y subió a la plataforma la encuesta