

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR



MENTORÍA EN UN DOCENTE DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA MEJORAR
SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA
ALIMENTACIÓN SALUDABLE DE UNA UNIVERSIDAD DE LA COMUNA DE
CONCEPCIÓN

POR: SOLANGE STEFANIA RAMÍREZ OPORTO

**TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN PARA
OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

DIRECTORA DE TESIS: PATRICIA CONTRERAS SANZANA

CONCEPCIÓN, JUNIO DE 2018

DEDICATORIA

Esta tesis va dedicada a mis padres, hermana, tía Carmen que brilla y me acompaña desde el cielo, amigos/as y familia más cercana, por su comprensión e incondicionalidad que me han entregado durante todo este proceso de formación profesional y personal.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por brindarme salud corporal, mental, emocional y espiritual durante toda mi vida y así poder concretar cada una de mis metas.

A mis padres, por inculcar desde pequeña el valor de la Fe, autosuperación, resiliencia y profesionalismo en todos los aspectos de mi vida. A mi Padre Rolando, por motivarme a la mejora continua en el ámbito laboral, permitiendo así poder materializar mis estudios de Magíster. A mi madre Marlene, por entregarme desde el afecto y el amor incondicional, toda la confianza para creer en mis capacidades y poder aportar con una mirada humilde y empática, mis competencias adquiridas considerando en primer lugar a la persona en su esencia.

Por su paciencia y entrega, agradezco a mi profesora guía Patricia Contreras Sanzana, por enseñarme a usar y potenciar habilidades personales y confiar en mí entregándome apoyo siempre con estima y mucho humor, destacando su disposición, prolijidad en sus revisiones y participación activa durante todo este proceso.

A la Universidad del Bío - Bío, especialmente al Departamento de Salud Estudiantil sede Concepción y su Jefe y docente Gustavo Marín Astorga, por facilitar y apoyar todo mi proceso de tesis de intervención.

Finalmente, agradezco a mis amigas y compañeros/as de trabajo, los cuales estuvieron motivándome siempre, brindándome alegrías, buenas vibras y distracciones durante esta importante etapa de mi vida.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS	II
ÍNDICE DE CONTENIDOS	III
ÍNDICE DE TABLAS	V
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS	VIII
RESUMEN	X
SUMMARY	XI
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.- PROBLEMATIZACIÓN	4
1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	5
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.3 ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES	13
CAPÍTULO II.- DIAGNÓSTICO	42
2.1 ANTECEDENTES METODOLÓGICOS	43
2.1.1 Características de los casos	43
2.1.2 Características de los instrumentos	44
2.1.3 Procedimiento de recogida de datos	48
2.2 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	51
2.2.1 Análisis documental	51
2.2.2 Cuestionario de Caracterización Docente	53
2.2.3 Cuestionario KPSI docente	54
2.2.4 Cuestionario MSLQ (e) estudiantil	56
2.2.5 Cuestionario Socio-demográfico estudiantil	62
2.3 CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO	66
CAPÍTULO III.-PLAN DE INTERVENCIÓN	69
3.1 JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	70
3.2 DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	73

3.3 MATRIZ DE MARCO LÓGICO	74
3.4 PLAN DE ACCIÓN	80
CAPÍTULO IV.- RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	82
4.1 RESULTADOS DIMENSIÓN CUANTITATIVA	83
4.1.1 Desarrollo Objetivo Específico 1	83
4.1.2 Desarrollo objetivo Específico 2	84
4.1.3 Desarrollo objetivo Específico 3	85
4.1.4 Desarrollo objetivo Específico 4	87
4.1.4.1 Cuestionario MSLQ (e) post- mentoría	87
4.1.4.2 Cuestionario KPSI post-mentoría	92
4.1.4.3 Comparación de resultados obtenidos pre y post intervención, Cuestionarios MSLQ(e) y KPSI	93
4.2 RESULTADOS DIMENSIÓN CUALITATIVA	96
4.2.1 FODA de percepción estudiantil respecto a asignatura cursada	96
4.2.2. Entrevista Semi- estructurada de percepción docente	98
4.2.2.1 Categoría 1: Valoración de la Mentoría	98
4.2.2.2 Categoría 2: Factores favorecedores a nivel docente	99
4.2.2.3 Categoría 3: Factores favorecedores de nivel estudiantil	102
4.3 EVALUACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	105
CAPÍTULO V.- CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	112
5. CONCLUSIONES	113
5.1 PROYECCIONES	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	130

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II-1	Resumen descripción escalas sección motivación Cuestionario MSLQ (e)	44
Tabla II- 2	Resumen descripción escalas sección estrategias de aprendizajes Cuestionario MSLQ (e)	45
Tabla II-3	Homologación cualitativa de Escala Likert 7 puntos Cuestionario MSLQ (e)	45
Tabla II-4	Categorías de valoración utilizadas en Cuestionario KPSI	47
Tabla II-5	Homologación cualitativa de escala de apreciación numérica de 4 puntos Cuestionario KPSI	47
Tabla II-6	Resumen de antecedentes metodológicos	48
Tabla II-7	Análisis documental del texto “Programa de Asignatura”	51
Tabla II-8	Análisis documental del texto “Informe de notas y asistencia de formación integral”	52
Tabla II-9	Resumen aspectos cualitativos de Cuestionario de Caracterización Docente	53
Tabla II- 10	Resumen aspectos cuantitativos de Cuestionario de Caracterización Docente	54
Tabla II- 11	Resumen resultados obtenidos Cuestionario KPSI	56

Tabla II- 12	Estadísticos descriptivos para la variable motivación MSLQ (e)	56
Tabla II- 13	Estadísticos descriptivos para la variable estrategias de aprendizaje MSLQ (e)	59
Tabla II- 14	Distribución de la muestra por edades de los estudiantes	63
Tabla IV-1	Resultados dimensión disciplinar Cuestionario KPSI pre-mentoría	83
Tabla IV-2	Resultados dimensión pedagógica y social Cuestionario KPSI pre-mentoría	85
Tabla IV-3	Estadísticos descriptivos variable motivación MSLQ (e) post-mentoría	88
Tabla IV-4	Estadísticos descriptivos variable estrategias de aprendizaje MSLQ (e) post-mentoría	91
Tabla IV-5	Resumen resultados Cuestionario KPSI docente post-mentoría	93
Tabla IV-6	Cuadro comparativo resultados variable motivación en Cuestionario MSLQ (e) pre y post-mentoría	94
Tabla IV-7	Cuadro comparativo resultados variable estrategias de aprendizaje Cuestionario MSLQ (e) pre y post-mentoría	95
Tabla IV-8	Cuadro resumen resultados Cuestionario KPSI pre y post-	96

	mentoría	
Tabla IV-9	Resultados matriz FODA de percepción estudiantil post-mentoría	97

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS

Ilustración 1	Árbol del problema	10
Gráfico 2-1	Media aritmética de cada una de las escalas y promedio general de la variable motivación MSLQ (e)	57
Gráfico 2-2	Coefficiente de variación expresado en porcentaje de las escalas de la variable motivación	58
Gráfico 2-3	Media aritmética de cada una de las variables y promedio general de la variable estrategias de aprendizaje MSLQ (e)	60
Gráfico 2-4	Coefficiente de variación expresado en porcentaje de las escalas de la variable estrategia de aprendizaje	61
Gráfico 2-5	Distribución de la muestra por sexo de los estudiantes	62
Gráfico 2-6	Distribución de la muestra según carreras	63
Gráfico 2-7	Distribución de la muestra según año de carrera en curso	64
Gráfico 2-8	Distribución de la muestra según ciudad de origen de los estudiantes	64
Gráfico 2-9	Distribución de la muestra según establecimiento educación de origen	65

Gráfico 4-1	Distribución de notas de estudiantes en evaluación final de la asignatura	87
Gráfico 4-2	Media aritmética y promedio general variable motivación MSLQ (e) post- mentoría	89
Gráfico 4-3	Coefficiente de variación expresado en porcentaje de las escalas de la variable motivación MSLQ (e) post- mentoría	90
Gráfico 4-4	Media aritmética y promedio general variable estrategias de aprendizaje MSLQ (e) post- mentoría	91
Gráfico 4-5	Coefficiente de variación expresado en porcentaje de las escalas de la variable estrategias de aprendizaje MSLQ (e) post- mentoría	92

RESUMEN

La tesis de intervención que se presenta a continuación fue realizada en la Universidad del Bío - Bío sede Concepción durante marzo-noviembre 2017, y su finalidad fue favorecer la adecuada selección y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje activas y motivación por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable a través de mentoría, a fin de aportar al cumplimiento del perfil genérico del egresado de la institución de educación superior.

En el diagnóstico realizado, principalmente mediante Cuestionario MSLQ (e) estudiantil y Cuestionario KPSI docente, se detectó una inadecuada selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, lo cual originaba efectos no favorables en los estudiantes, en términos de aprendizaje y motivación y, además, a nivel institucional al ser la única asignatura impartida de esta índole en el campus Concepción.

Con el objetivo de potenciar el uso intencionado de las estrategias didácticas y estimular el desarrollo de competencias básicas para diseñar y/o implementar otras estrategias de enseñanza, evaluativas y motivacionales, se cambió la estructura del programa de la asignatura para dar mayor protagonismo a la enseñanza centrada en el estudiante, desarrollando distintas actividades prácticas acordes a los resultados de aprendizajes esperados, todo esto bajo el proceso de intervención de mentoría docente.

Finalmente, se cumplió la totalidad de las actividades y metas establecidas del proceso de intervención y con ello, se dio total cumplimiento al objetivo general y los objetivos específicos planteados, cuyos resultados obtenidos fueron positivos para las variables estrategias de aprendizaje y motivación, generando efectos favorecedores tanto a nivel docente como a nivel estudiantil.

SUMMARY

The intervention thesis that is presented below, was realized on Bío- Bío University in Concepción, between march and november of 2017, whose purpose was to favor the proper selection and development of teaching-learning strategies and teacher motivation about the expected learning outcomes on subject “Healthy feeding” through mentoring, which order is contribute to accomplishment of generic profile of the graduate of the institution.

On the diagnostic made mostly by student MSLQ (e) and teacher questionnaire KPSI, it was detected an inappropriate selection from teacher, about the teaching-learnig strategies which produced not favorable effects on students, referred to learning and motivation. Also, this affected to institutional level, insomuch as the subject is the only one with this characteristics on campus of Concepción.

With the objective to promote the intentional use of didactic strategies and stimulate the development to basic competences to design and implement another teaching evaluative and motivational strategies, it was changed the programme structure of subjet to give most protagonism to teaching centered on student, developing different practice activities accord to expected learning outcomes, all of this under the intervention process to teacher mentoring.

Finally, is important to mention that it was accomplish the whole activities and established goals to the intervention process and with this there was full compliance to the general and specific planned objectives, which results were positives to learning strategies and motivation variables, producing favorable effects at the teacher and student level.

INTRODUCCIÓN

La gran problemática existente en torno a la educación y la constante preocupación de las autoridades, docentes, estudiantes y padres en relación con el proceso educativo hace que ésta sea considerada como prioridad, si nos situamos en el contexto de la formación integral de una persona y, más aún, cuando las universidades apuntan a la formación de profesionales de excelencia. Cuando reflexionamos sobre los resultados de los múltiples indicadores educativos, es fundamental no quedarse en el valor o resultado final cuantitativo, sino que enfocar todos los esfuerzos en buscar las causas que están originando que los estudiantes no estén cumpliendo con los objetivos que se plantean las instituciones, aplicando metodologías de enseñanza y aprendizaje que faciliten dicho proceso a lo largo toda de la vida académica.

El perfil de egreso declarado por las instituciones de educación superior es, sin duda, la brújula orientadora del desarrollo de capacidades, habilidades, competencias y conocimientos entregados a lo largo del proceso de formación de pregrado y evaluados en su mayoría a través de las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas. Por ello, evaluar las variables que inciden en el desempeño académico del estudiante resulta relevante, especialmente aquellas en las que el docente puede interferir en algún grado, como lo son las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, investigaciones sobre rendimiento académico en la educación superior tienden a coincidir en lo impreciso que resulta identificar el rendimiento académico con las notas versus los logros personales y profesionales (Herrera, 2014).

Otros autores como Pintrich (1999), mencionan al respecto que las investigaciones sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han llevado a cabo por la Psicología Educativa, han mostrado que el desconocimiento de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos involucrados en el aprendizaje y sobre todo, la metodología de enseñanza, es una de las principales causas del bajo

rendimiento de los estudiantes, abandono de los estudios, reprobación y retraso en el avance de la malla curricular.

De acuerdo al diagnóstico realizado en el primer semestre del presente año, los estudiantes de la Universidad del Bío - Bío sede Concepción, que cursan la asignatura de Alimentación Saludable, presentan desconocimiento de su real motivación personal hacia el aprendizaje, niveles moderados de valoración de la tarea y creencias de control; así mismo, presentan bajo grado de control sobre las variables de creencias de autoeficiencia y ansiedad. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, los alumnos presentan bajos niveles de autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y ambiente, lo que podría repercutir en el rendimiento académico futuro, ya que, la carga horaria y académica aumenta proporcionalmente al progreso y avance en la malla curricular. Sobre la base de lo anteriormente expuesto, durante la formación profesional de pregrado, los estudiantes deben adquirir una variedad de contenidos conceptuales disciplinares que están a la base de las técnicas que deben desarrollar en las actividades prácticas y que, además, serán las que pondrán en funcionamiento durante su desempeño profesional, por lo tanto, se torna una necesidad que logren su debida apropiación e internalización.

Con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a los resultados de aprendizajes esperados de la asignatura de Alimentación Saludable y dar un apoyo directo al docente en el ámbito disciplinario-técnico y pedagógico, la presente intervención tiene como finalidad favorecer la adecuada selección y desarrollo de estrategias de enseñanza- aprendizaje activas y motivación por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable, a través de una mentoría a fin de aportar al cumplimiento del perfil genérico del egresado de la institución educativa de la comuna de Concepción.

En el **CAPÍTULO I**, se describe la problemática y se contextualiza la justificación e importancia de dar una solución a ella; los antecedentes empíricos y bibliográficos fundamentan no sólo la situación actual del problema en cuestión, sino las alternativas existentes para darle solución.

El **CAPÍTULO II**, es el diagnóstico previo a la intervención; en él se detallan los antecedentes metodológicos en cuanto a la caracterización de los casos, características y descripción de los instrumentos de recolección de datos y además, el procedimiento a seguir. Luego, se presentan los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado con el levantamiento de datos, tanto de los estudiantes como del docente a cargo de la asignatura.

En el **CAPÍTULO III** se detalla el plan de intervención, su justificación y matriz de marco lógico, en conjunto con las estrategias evaluativas a utilizar. En la matriz de marco lógico se describe en la etapa operativa cada una de las actividades, sus respectivos plazos, recursos y responsables; en la etapa evaluativa se describen los indicadores, las metas y los medios de verificación de cada una de las actividades programadas.

En el **CAPÍTULO IV** se revelan los resultados obtenidos luego de la intervención; éstos, se describen tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa. Posteriormente, se da a conocer la evaluación del plan de intervención de acuerdo a cada uno de los objetivos planteados en el capítulo III de plan de intervención.

En el **CAPÍTULO V** se mencionan las conclusiones globales obtenidas a lo largo de todo el proceso de intervención, respecto a cada una de las variables estudiadas, tales como estrategias de aprendizaje y motivación. Además, se dan a conocer las conclusiones obtenidas luego del proceso de mentoría docente. Finalmente, se presentan las proyecciones y futuras líneas de intervención.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN

1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La problemática educativa elegida se enmarca dentro del contexto educativo de la Universidad del Bío- Bío sede Concepción, la cual es una institución de carácter pública, estatal, regional y acreditada.

La Universidad del Bío - Bío (UBB) fue fundada como sede de la Universidad Técnica del Estado en la octava región en el año 1947 y cuenta con tres sedes distribuidas entre la región del Bío Bío (Concepción) y la región de Ñuble (Chillán). La casa de estudios superiores, hoy en día presenta un total de más de 10.000 estudiantes- de los cuales el 68% posee los beneficios económicos de gratuidad- distribuidos dentro de sus 6 facultades y 39 carreras, con un 82% de ellas actualmente acreditadas. Al respecto, es importante tener en consideración los cambios globales que han surgido en torno a la educación superior- siendo las instituciones de carácter público o privado- de manera puntual en cuanto a su acceso, crecimiento y diversificación. En el año 2002 existían aproximadamente un número de 520.000 estudiantes de educación superior en Chile, mientras que al año 2012 esta cifra aumentó a más de 1.100.000 estudiantes universitarios chilenos (OCDE, 2013), lo que genera un impacto inminente en el “cómo o de qué forma” se realiza la docencia. No ajena a esta realidad, la UBB cada año propone nuevas líneas estratégicas de acción con el propósito de encargarse y contribuir a este nuevo perfil educativo, nacional y regional.

Considerando este contexto, la casa de estudios superiores declara en su misión institucional universitaria: “Que a partir de su naturaleza pública, responsable socialmente y estatal, tiene por misión, desde la región del Bio Bío, aportar a la sociedad con la formación de personas integrales, a través de una Educación Superior de excelencia. Comprometida con los desafíos de la región y del país, contribuye a la movilidad e integración social por medio de la generación y transferencia de conocimiento avanzado, mediante la docencia de pregrado y postgrado de calidad, la investigación fundamental, aplicada y de desarrollo, la vinculación bidireccional con el medio, la formación continua y la extensión. Igualmente, impulsa el

emprendimiento y la innovación, el fortalecimiento de la internacionalización y el desarrollo sustentable de sus actividades, basada en una cultura participativa centrada en el respeto a las personas” (Modelo Educativo Universidad del Bío- Bío, 2008).

El análisis de la problemática se lleva a cabo en el marco de los cursos de Formación Integral que imparte dicha institución universitaria, específicamente, en la asignatura de Alimentación Saludable.

Es importante considerar que los cursos de Formación Integral de oferta institucional, visualizan las dimensiones globales del ser humano y la comprensión de los múltiples contextos en que se debe desempeñar en su vida social y laboral. Éstos presentan como fin último que el estudiante se distinga por el compromiso permanente por el aprendizaje, la responsabilidad social, la diversidad, el trabajo colaborativo para servir a la sociedad con innovación y excelencia.

En relación a lo anterior, desde hace un par de años se ha evidenciado en la asignatura de Alimentación Saludable algunas problemáticas en términos de deserción, motivación, aprendizaje y rendimiento estudiantil (INAFI, 2016), así como también, cambio de docentes que imparten la asignatura, todo esto dificulta el proceso hacia el logro del perfil de egreso declarado por la Universidad del Bío- Bío. Dicha situación ha provocado que autoridades académicas, en conjunto con el cuerpo docente de los cursos de Formación Integral, estén en constante proceso de autoevaluación y retroalimentación con el fin de dar solución a dichos escenarios.

Una de las problemáticas específicamente detectadas en los resultados del diagnóstico realizado en la asignatura de Alimentación Saludable, es la inadecuada selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte del docente de acuerdo a los resultados de aprendizaje esperados en la asignatura.

En relación a las causas que pueden explicar el origen de dicha problemática, se pueden dividir en tres dimensiones: aspectos relacionados con el área pedagógica del docente, aspectos relacionados con el área de dominio técnico-disciplinar del docente y aspectos relacionados con las características propias de los cursos de Formación Integral.

En cuanto a los aspectos relacionados con la docencia, existen dos líneas de análisis: por un lado se presenta una desventaja respecto al área disciplinar de la asignatura, ya que el docente encargado no es de profesión Nutricionista u otra profesión similar, lo que origina un desconocimiento teórico y técnico de los contenidos base de la asignatura en cuanto a epidemiología, alimentación, nutrición básica y dietética; y por otro lado, existe una inadecuada capacitación docente en el ámbito pedagógico/didáctico, ya que no cuenta con estudios formales de especialización y/o postgrado en dicha área, llevando al docente a realizar una selección no idónea de estrategias de enseñanza- aprendizaje en el aula. Según Moreno (2011), uno de los componentes esenciales que facilita y permite que la enseñanza superior pueda lograr el éxito, es la acertada selección de las técnicas de enseñanza-aprendizaje; el autor sostiene que la educación superior tiene su propia concreción, por lo tanto, necesita de una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los estudiantes, con conocimientos y experiencias previas, expectativas y motivaciones diferentes, respecto a su proyecto personal y proyección de la futura vida profesional. De este modo, la insuficiente capacitación pedagógica docente origina indudablemente el desconocimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje (E-A); además, existe una marcada tendencia a seleccionar estrategias de acuerdo a su experiencia personal de formación escolar y universitaria, las cuales son de carácter conductista y cognitivas, principalmente.

En cuanto a los aspectos relacionados con las características propias de los cursos de Formación Integral, correspondiente a la última dimensión de análisis causal de la problemática, es necesario mencionar que los cursos son formados por un grupo heterogéneo de estudiantes, los cuales provienen de diferentes carreras (todas de un área muy distinta al área de salud, como por ejemplo ingenierías, arquitectura o construcción) y a su vez, diferentes niveles de formación académica, pudiendo ser estudiantes de primer año hasta estudiantes terminales de sexto año de carrera. Dicho aspecto, sumado a la insuficiente capacitación docente en el ámbito pedagógico anteriormente descrito, originan que el docente no realice acciones determinantes a la hora de conocer y trabajar con el grupo curso; también, la inexistencia de un

diagnóstico inicial del grupo ocasiona, sin duda, el desconocimiento de sus aprendizajes previos y del estilo y/o estrategias de aprendizaje personal de cada uno de los estudiantes que forman el grupo, dificultando la tarea docente en cuanto a la elección de estrategias de enseñanza a utilizar, y por ende, la planificación de clase.

De esta forma, los estudiantes que ingresan a la educación superior continúan siendo “moldeados” por las características de la tarea y las metodologías de enseñanza, sin embargo, a diferencia del nivel de educación básico y medio, en el nivel universitario las actividades y evaluaciones tienden a aumentar su exigencia y complejidad de forma significativa, lo cual origina en los estudiantes de forma consciente o inconsciente, la necesidad de desarrollar nuevas y mejores estrategias tanto cognitivas como motivacionales para superar los desafíos académicos (Pintrich, 2004; Woolfolk, 2006). Estudios realizados por López (2002) también concluyen que los factores o variables que inciden en el rendimiento académico son diversos y responden a múltiples interacciones de diferentes referentes como motivación (motivación de logro), personalidad, inteligencia, actitudes, entre otros.

Así, la vasta literatura existente sobre el tema del aprendizaje y motivación, da cuenta que se ha estudiado desde diferentes enfoques, posiciones y perspectivas. A pesar de ello, no se dispone todavía de un modelo comprensivo que pueda explicar integralmente el fenómeno de la motivación (Bong, 1996). Frente a este panorama, la tarea de caracterizar o definir qué se entiende por motivación no resulta tarea sencilla. No obstante esta dificultad, sería consensuada la idea de vincularla con tres aspectos del comportamiento humano: la elección, la persistencia y el esfuerzo. En contextos académicos, los aspectos motivacionales estarían vinculados entonces con las razones por las que un estudiante elige llevar adelante una tarea, con la persistencia en su realización y con el esfuerzo invertido para resolverla (Dornyei, 2000). En general, los hallazgos de distintas investigaciones actuales coinciden en señalar que ciertos perfiles motivacionales- particularmente aquellos que se orientan hacia el aprendizaje- estarían vinculados estrechamente con un mayor compromiso cognitivo y con uso frecuente y flexible de diversas estrategias (Alonso, 1995).

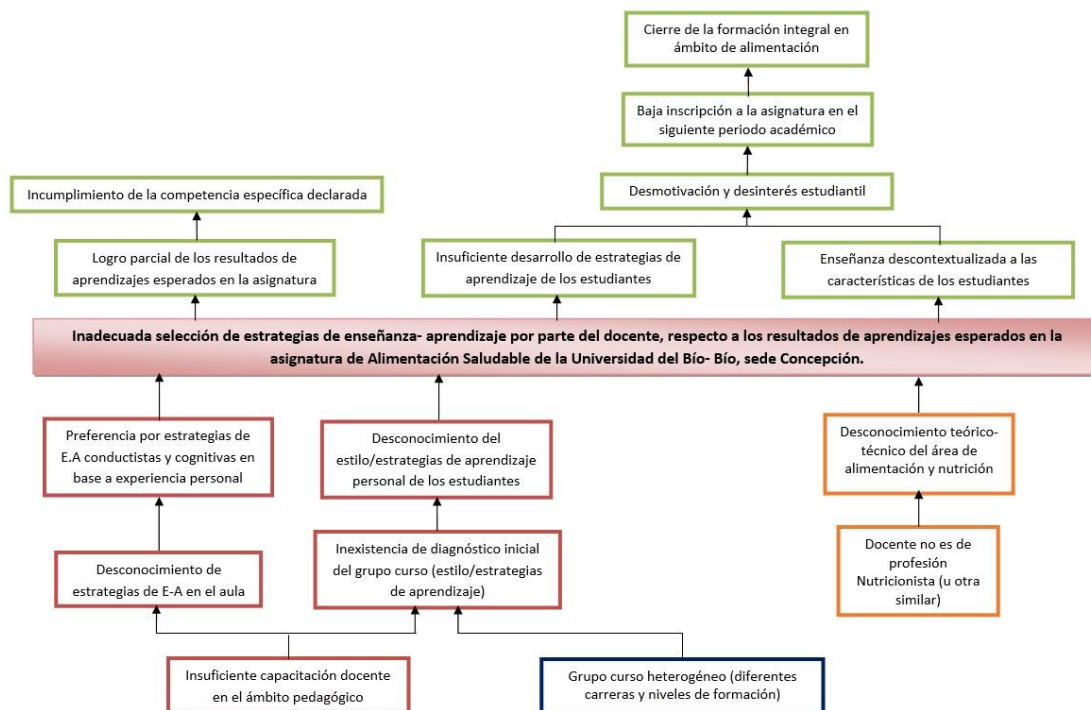
En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Huertas (1997) refiere que es importante considerar que el concepto mismo como también las tendencias en el estudio de este tema han evolucionado, incorporando cada vez más elementos y dimensiones a considerar. La tendencia actual en este campo, parece ser la de considerar a las estrategias como comportamientos, pensamientos, creencias o emociones que facilitan al estudiante la adquisición de conocimientos, la comprensión y la transferencia de habilidades nuevas. El estudio de las habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales vinculadas al aprendizaje y al desempeño de los estudiantes en contextos académicos específicos, ha originado el marcado interés de los psicólogos educacionales y otros profesionales, para estudiar procesos de aprendizaje académicos desde una perspectiva integradora, multidimensional y situada, que considere las interacciones entre aspectos personales de los estudiantes (motivacionales, cognitivos, metacognitivos, etc.), y aspectos contextuales de las clases como ambientes complejos de aprendizaje (Huertas, 1997).

Finalmente, en relación a los efectos asociados a la problemática analizada se evidencia en primer lugar el logro parcial de los resultados de aprendizaje esperados en la asignatura, y por ende, incumplimiento de las competencias específicas declaradas por la universidad. Por otra parte, pero igual de relevante, la problemática antes mencionada origina un insuficiente desarrollo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes, que sumado a una enseñanza descontextualizada a las características propias del grupo curso, genera gran desmotivación y desinterés estudiantil. Al respecto, como consecuencia de la situación anteriormente descrita, se evidencia una notoria baja en la inscripción a la asignatura en el siguiente periodo académico (año 2015=60 estudiantes distribuidos en 2 secciones; año 2016=37 estudiantes; año 2017= 35 estudiantes), lo que podría obtener como resultado, el cierre del curso de Formación Integral en el ámbito de alimentación dentro de todo el campus Concepción.

La problemática analizada, de acuerdo a sus causas y efectos generados, requiere un análisis más a profundidad y para ello, es necesario desarrollar intervenciones que aporten a la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje en el

contexto universitario local. A continuación, se presenta el árbol del problema analizado (Ilustración 1):

Ilustración 1: Árbol del problema



1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Intervenir la problemática planteada, por lo menos en una de las causas de origen pedagógico que están causando la inadecuada selección de estrategias de enseñanza en la asignatura de Formación Integral Alimentación Saludable de la Universidad del Bío - Bío sede Concepción, se transforma en una necesidad social, ya que ésta ha ido evolucionado desde una sociedad industrial a una “Sociedad del Conocimiento”, en la que la adquisición de información juega un rol fundamental; de

este modo, la mente humana debe ser capaz de transformar esta multitud de información en conocimiento con el fin de generar valor y que sea de utilidad.

La dinámica social y los cambios paradigmáticos, también traen consigo nuevas teorías educativas- de la mano de la psicología-que tienen como centro al estudiante y su aprendizaje, tomando en cuenta sus experiencias previas y los procesos mentales que se ponen en funcionamiento para construir sus propios conocimientos; por lo tanto, es necesario aceptar y aplicar estos cambios desde el aula, teniendo en cuenta todos los actores involucrados y además, considerando que hoy en día las demandas laborales exigen respuestas con un mayor grado de complejidad, que no se limitan sólo al uso del conocimiento disciplinar, sino a otras competencias que se deben ir adquiriendo en un proceso continuo y sistemático a lo largo de toda la vida.

En Chile, actualmente existe una clara preocupación por el mejoramiento de la calidad de la educación, sin embargo, existen seguimientos en torno a cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los estudiantes centrado principalmente en el estudio de la población educativa de básica y media, por lo cual, el estudio de los procesos de enseñanza - aprendizaje involucrados a nivel de educación superior constituye un campo de investigación muchas veces ignorado en nuestro país (MINEDUC, 2011). Si bien no existe consenso único en torno al concepto de calidad debido a su carácter polisémico, es relevante la necesidad de investigación e intervención sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, a fin de potenciar y desarrollar la formación de estudiantes competentes (Woolfolk, 2006). De esta manera, es relevante considerar que la preocupación en torno a la Reforma Educacional como Política Pública es muy elevada, por lo tanto, la actual Ministra de Educación, Adriana Delpiano, ha mencionado al respecto que “esta reforma no solo tiene que ver con cobertura, sino claramente con temas de calidad, de inclusión y de resolver temas de inequidad brutales que el sistema ha presentado hasta hoy” (MINEDUC, 2015).

Por otro lado, resulta fundamental considerar la importancia de la existencia y continuidad de asignaturas con temáticas en torno a la alimentación y nutrición, más aun, en un contexto universitario local donde las carreras y áreas disciplinarias no son

del área de la salud y, por ende, existe una mayor tendencia a establecer inadecuados estilos de vida que aumentan cada vez más la epidemia de las Enfermedades Crónicas No Transmisibles y las elevadas cifras de malnutrición por exceso, llegando actualmente a un 63% en la población adulta chilena (FAO, 2017).

En cuanto al aspecto institucional, resolver la problemática implicaría un aumento de las perspectivas para mejorar el desarrollo de actividades de aprendizaje, principalmente en las asignaturas integrales impartidas por la institución, con miras a lograr una mayor motivación de los estudiantes, evitando la reorganización de contenidos de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes y optimizando el tiempo para cumplir los objetivos de aprendizajes esperados. Asimismo, brindaría un aporte al mejoramiento del proceso de enseñanza- aprendizaje en cuanto a la calidad de las prácticas docentes.

Respecto a los estudiantes, es fundamental la implementación de estrategias de aprendizaje y motivación efectivas, para así tributar al perfil genérico de egreso declarado por la institución educativa, el cual menciona que: “el egresado de la Universidad del Bío - Bío se distingue por el compromiso permanente con su aprendizaje y por la responsabilidad social con que asume su quehacer profesional y ciudadano. Respeta la diversidad, favoreciendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Potencia sus capacidades de manera integral para servir a la sociedad con innovación y excelencia” (Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, 2008).

Autores como Valle, Barca, González y Núñez (1999) mencionan al respecto que las estrategias de enseñanza constituyen procesos facilitadores de actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir, a fin de alcanzar metas determinadas de aprendizaje. Gargallo (2006), tras realizar una investigación en España sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios, concluyó que los alumnos que tienen mejor rendimiento académico son los que utilizan más y mejores estrategias de aprendizaje, además que éstas varían de acuerdo al tipo de estudios y al nivel o grado de curso. Por su parte, en Chile

recientes estudios se han centrado en la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, concluyendo una directa relación entre ellas (Herrera, 2014).

Finalmente, si bien existen variadas investigaciones en relación a las estrategias de enseñanza- aprendizaje estudiantes, es necesario poder responder al desafío de llevar a la práctica docente dichas consideraciones, realizando cambios que muestren evidencia empírica de la realidad en el aula de las universidades locales. Además, es importante considerar que el trabajo realizado desde el área de la salud se encuentra en estrecha relación con la educación de la población, considerando el cambio de paradigma de la salud, de un enfoque curativo de enfermedades a un enfoque biopsicosocial centrado en la persona humana, en la prevención de la enfermedad y la promoción de estilos de vida saludables.

1.3 ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES

La educación es inherente al hombre y es indudable que cuando hablamos de ella, se parte de la base de su carácter social y, por consiguiente, se asume que evoluciona y se adapta en conjunto con una dinámica que está sometida a cambios sociales continuamente, según las necesidades y requerimientos de los diferentes actores que son partícipes directos o indirectos del ámbito educativo. En las últimas décadas, la educación superior en la mayoría de los países de se ha caracterizado por el crecimiento y la diversidad; actualmente, ésta ofrece una amplia variedad de programas educativos y de formación a un alumnado cada vez más heterogéneo, prácticamente inimaginable en el pasado (OCDE, 2013).

Freire (2004, p. 35), al respecto señala que: “La educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no se teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal”. El concepto de educación está ligado a la libertad y de acuerdo a lo mencionado por Freire, es importante destacar que dentro de las condiciones históricas de la sociedad es indispensable una amplia concienciación de las masas que a través de la educación, haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio, esto quiere decir, que la

educación permite que el hombre se cuestione lo que está viviendo y puede realizar cambios con las herramientas adecuadas para el efecto que quiere provocar.

En este contexto, las universidades son las que se han encargado de la formación de profesionales a través del proceso de enseñanza- aprendizaje y la investigación; sin embargo, hoy en día las elevadas exigencias intelectuales y las expectativas pre-concebidas sobre éstas, tienden a tensionar el complejo proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los cambios paradigmáticos y de metodologías de enseñanza- aprendizaje en los sistemas educativos son necesarios debido a la dinámica social, actualmente denominada “Sociedad del Conocimiento”, razón por la cual cada profesional también debe estar en un continuo perfeccionamiento de sus habilidades tanto de procesamiento y asociación, como también de la utilización de estrategias que le permitan la adquisición de nuevos conocimientos de manera rápida.

De acuerdo a los antecedentes contextuales y considerando la problemática abordada, se seleccionaron las siguientes temáticas como sustento teórico: aprendizaje, teorías del aprendizaje, estrategias de enseñanza- aprendizaje, motivación y mentoría, las cuales son descritas a continuación:

Concepto de Aprendizaje y Teorías del aprendizaje

Es de primer orden conocer que existen numerosas concepciones sobre el real significado del término aprendizaje. La Real Academia Española (2001) define aprendizaje como: “Acción y efecto de aprender arte, oficio u cosa; en psicología es la adquisición por la práctica de una conducta duradera”. Autores como Illeris en Irurreta (2000) mencionan que el aprendizaje es un proceso que genera cambios duraderos de capacidad motora, cognitiva, emotiva, social, debido a la madurez biológica; estos cambios duraderos de capacidad son promovidos a través de la experimentación, donde el aprendiz está participando activamente, interiorizando distinciones en sus acciones cotidianas, teniendo en cuenta la interacción con su ambiente social y la motivación para aprender.

Es evidente, entonces, que todo aprendizaje supone una modificación en las estructuras cognitivas de los aprendices o en sus esquemas de conocimiento y, se consigue mediante la realización de determinadas acciones cognitivas. Sin embargo, a lo largo de la historia se han presentado diversas perspectivas sobre la manera en la que se producen los aprendizajes y sobre los roles que deben adoptar los estudiantes en estos procesos.

Históricamente, los avances científicos en el estudio del aprendizaje humano, aportados por las diferentes corrientes teóricas de la Psicología, han afectado de forma directa e indirecta el desarrollo de la educación formal. De manera directa han afectado en lo que comprendemos por aprendizaje, pero de un modo más indirecto también han influido en el establecimiento de los objetivos o fines de la educación, los cuales representan la íntima relación entre la teoría y la praxis; por lo tanto, al posicionarse desde una teoría psicológica del aprendizaje, se asume una perspectiva cuyos límites definirán qué es lo que se comprende por educación y aprendizaje, pero también estamos definiendo cuáles son los propósitos del aprendizaje y cómo pueden ser alcanzados. (Pintrich, 2004)

Las teorías de aprendizaje antes mencionadas, conforman un variado conjunto de marcos teóricos que usualmente comparten aspectos y cuestionan otros, incluso, suponen postulados absolutamente contradictorios como los enfoques teóricos conductistas y los cognitivos constructivistas.

Arancibia, Herrera y Strasser (1997), refieren que la psicología cognitiva da al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje; gracias a esto, procesos tales como la motivación, la atención y el conocimiento previo del sujeto pueden ser manipulados para lograr un aprendizaje más exitoso. Además, al otorgar al estudiante un rol más importante, se logra desviar la atención desde el aprendizaje memorístico y mecánico- más característico del Conductismo- hacia el significado de los aprendizajes para el sujeto y la forma en que éste los entiende y estructura.

Del mismo modo, el estudio del desarrollo cognitivo permite graduar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumno, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje; ambos factores han conducido a que sea posible planear las

situaciones de instrucción con mayor eficacia, tanto en la organización de los contenidos programáticos como en cuanto a tomar en cuenta las características del sujeto que aprende; el estudio de procesos cognitivos tales como razonamiento, metacognición, resolución de problemas y creatividad han dado origen a prácticas concretas orientadas a mejorar la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Con relación a lo anterior y de acuerdo la problemática abordada (Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Motivación), se ha considerado asumir la perspectiva entregadas por la teoría Cognitiva/social-Constructivista como base en los lineamientos que guiarán el proceso de diagnóstico e intervención.

Para los representantes y exponentes de la teoría Cognitiva Constructivista, el aprendizaje es un proceso dinámico en el cual el sujeto cognoscente procesa de forma activa y continua, diferentes estímulos provenientes de una realidad externa o interna al sujeto que aprende. Como resultado de dicho procesamiento, se originan representaciones simbólicas, las cuales permiten comprender de manera progresiva los principios y reglas que organizan el contenido (Ausubel, 1976; Bandura, 1987; Piaget, 1972).

La concepción teórica del aprendizaje cognitivo social comenzó a ser desarrollada de modo formal desde la década del setenta a partir de las investigaciones realizadas por Bandura (1987), quien es considerado como su máximo exponente en el proceso de aprendizaje a través de modelos sociales. Los estudios de dicho autor fueron fundamentales para comprender la complejidad del proceso de aprendizaje, al relacionar variables de naturaleza conductual, cognitiva, social y afectivas, las cuales hasta ese entonces eran consideradas por los modelos tradicionales como incompatibles.

Esta mirada surge como una crítica al modelo Conductista, debido a la insuficiencia de este modelo para comprender y explicar el proceso por el cual adquirimos habilidades sociales fundamentales, como lo son el lenguaje o los juicios morales (Bandura & Walters, 1974). Toda conceptualización del aprendizaje, no puede omitir la influencia del medio en la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, el estudio del aprendizaje humano no puede ser reducido al plano individual.

Para los teóricos cognitivo-sociales, no existe aprendizaje sin socialización, llegando a afirmar que un sujeto “libre de factores culturales, es un sujeto desprovisto de inteligencia” (Bruner, 1988).

En 1987, Bandura desarrolla la primera aproximación teórica al concepto de aprendizaje social, el cual explica a través de su modelo conceptual titulado “*Modelo de reciprocidad triádica del funcionamiento humano*”. Para Bandura (1987), el aprendizaje humano depende principalmente de la interacción triádica de tres elementos, los cuales se influyen recíprocamente. Estos elementos son: la conducta, el ambiente y las características personales (cognitivas, emocionales y motivacionales). El determinismo recíproco entre estos elementos es continuo en el tiempo, por lo cual los cambios producidos en uno de sus componentes siempre afectaran al resto. Sin embargo, las fuerzas que producen dichos cambios no son necesariamente simétricas, ni tampoco jerárquicas, por lo cual puede que en determinadas situaciones predomine la influencia de un elemento por sobre los demás (Bandura, 1987).

El modelo de Reciprocidad Triádica del Funcionamiento Humano, es uno de los primeros intentos para comprender cómo las capacidades cognitivas de los estudiantes son influenciadas por variables tales como el contexto o la motivación (Bandura, 1987). Para el autor, el “peso” de las variables involucradas en el proceso de aprendizaje puede ir cambiando en la medida en que el sujeto va desarrollando mejores y más complejas habilidades.

Por otro lado, en cuanto a la teoría Constructivista, desde sus inicios ha tenido un lugar revolucionario en el campo educativo. Sobre todo, porque comprende la existencia de distintas etapas en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes; y además, redefine el lugar y “rol” de los estudiantes y profesores. Es por ello, que el constructivismo ha dado lugar a la elaboración de nuevas teorías de aprendizaje como así también de renovadoras políticas educativas.

Carretero (1999, p. 21) define el constructivismo como: “ Idea que mantiene la persona, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, que no es un solo producto del ambiente ni tampoco un simple

resultado de sus disposiciones internas, sino más bien, una construcción propia que se va produciendo diariamente como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posesión del constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente, con los esquemas que ya posee, es decir, con la que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea".

De igual forma para Díaz-Barriga (2008, p 24), "El constructivismo es una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje".

Algunos investigadores se centran en el estudio del funcionamiento de la mente de los individuos, como por ejemplo el constructivismo psicogénico de Piaget, pero para otros, el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social, como el constructivismo social de Vygotsky, y la escuela sociocultural o socio histórico. Por otro lado, también es posible identificar un constructivismo radical, quienes postulan que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma (Flórez, 1997).

Las características fundamentales de la acción constructivista, según Díaz-Barriga (2007) son básicamente cuatro, las cuales son: 1) apoyarse en la estructura conceptual de cada estudiante: parte de las ideas y preconceptos de que el estudiante trae sobre el tema de la clase; 2) anticipa el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental; 3) confronta las ideas y preconceptos afines del tema de la enseñanza, con el nuevo concepto científico que enseña; 4) aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva con el fin de ampliar su transferencia.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2007), un docente constructivista debe reunir algunas características como ser mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, ser un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica y toma de decisiones que solucionen problemas pertinentes al contexto de su clase. Además, debe promover la adquisición de aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos, así como también prestar ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades o intereses y situaciones en que se involucran los alumnos. Es fundamental, el establecimiento de una buena relación interpersonal con los estudiantes basada en valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia, evitando apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, es decir, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional (Educar Chile, 2007).

Resumiendo, el modelo constructivista favorece el pensamiento autónomo del estudiante y que además, sea capaz de entender significativamente su mundo. En cuanto a la institución educativa, debe promover el desarrollo cognoscitivo del estudiante de acuerdo con las necesidades e intereses de éste, mientras que el docente debe estructurar experiencias interesantes y significativas que promuevan dicho desarrollo. Coll y Cols (1995) afirman que dicho modelo concibe los conocimientos previos de los seres humanos como esquemas de conocimiento muy variables entre los estudiantes, ya que tienen como condicionante la cultura familiar, amistades, medios de comunicación, entre otras condicionantes que marcan notorias diferencias entre ellos. De ahí que el constructivismo plantea que los alumnos enfrentan los nuevos contenidos de enseñanza- aprendizaje con una marcada diferencia de esquemas mentales relacionados a lo real del nuevo contenido y desde luego, estos esquemas pueden ser erróneos o verosímiles a la vez, pueden ser organizados coherentemente o de forma parcial por los alumnos.

Lo primordial no es el aprendizaje de un contenido, sino el desarrollo, asimilación y afianzamiento de las estructuras mentales del conocer y del aprender. Se trata, por tanto, de involucrarse en un proceso dinámico de conocimiento que

desarrolle las destrezas cognoscitivas mediante modelos de descubrimiento y solución de problemas, no de memorizar y repetir contenidos (Educar Chile, 2007)

Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje

A propósito de que el proceso de aprendizaje se realiza día a día y durante toda la vida del ser humano, es deseable entonces, disponer de procesos o estrategias que faciliten aprendizajes posteriores, mucho más que la acumulación y actualización de los contenidos de todos los segmentos del sistema. (Monereo, 2002).

De acuerdo a Picardo, Escobar y Balmore (2004), en su Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación, “estrategia” es una palabra que proviene del latín y que a su vez, se desprende de dos vocablos griegos “estratos” que significa ejército y “agein” que significa conductor o guía. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 35), define la estrategia didáctica como: "Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos".

Para Anijovich y Mora (2010, p. 128) las estrategias de enseñanza hacen referencia a un "Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos, considerando lo que se quiere que éstos comprendan, porqué y para qué". No hay que olvidar que uno de los objetivos más valorados dentro de la educación es enseñar a los alumnos que se vuelvan aprendices autónomos independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Para ello es necesario que las estrategias de enseñanzas, es decir, la metodología docente, ponga énfasis en el diseño, programación, elaboración y realización de contenidos a aprender (Roldan, 2000).

En este sentido se espera, según Carrasco (2004) que las estrategias y técnicas didácticas favorezcan en el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje, que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.

Entre las estrategias de enseñanza que en las últimas décadas han sido reconocidas por la Didáctica y que deben estar en el repertorio de los docentes, se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el método de casos, las simulaciones dramatizadas o través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros. Todos pueden combinarse con técnicas participativas, analogías, demostraciones, mapas conceptuales, gráficos, etc., para favorecer el desarrollo de las actividades formativas (Ortiz, 2004).

Dichas estrategias de enseñanza, deben ser parte del repertorio en un docente ya que perfeccionará sus competencias como tal, al poseer un amplio espectro de posibilidades para adaptar los contenidos a los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y, además, entregará la posibilidad a que los estudiantes adopten sus estrategias de aprendizaje a sus diferentes estilos, permitiendo que la mayoría de los alumnos logren un aprendizaje significativo. Por tanto, el conocer y aplicar diferentes estrategias de enseñanza será más fácil para el docente realizar actividades centradas en las habilidades que deben desarrollar los estudiantes; es decir, en el nuevo enfoque curricular se llamaría a estas habilidades: competencias.

Las estrategias docentes, se diseñan para resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones, con carácter flexible, orientadas hacia el fin a alcanzar (Montes de Oca Recio y Machado, 2011). Actualmente, se reconoce la necesidad de una didáctica centrada en el sujeto que aprende, lo cual exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se creen las condiciones para que los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino que también desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro personal y profesional (Ortiz, 2004). Lo anterior, conlleva la utilización de estrategias docentes y métodos que propicien un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas propios, como resultado del vínculo entre lo afectivo y lo

cognitivo, y de las interacciones sociales y la comunicación, que tengan en cuenta la diversidad del estudiantado y las características de la generación presente en las aulas universitarias.

Entre las metodologías que actualmente se están utilizando en el ámbito educativo de diversas disciplinas según De Miguel (2006), están:

- a) **El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** Es un método de aprendizaje centrado en el alumno, en el que la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre el mismo.
- b) **El Aprendizaje Cooperativo/Colaborativo:** Modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. A través de los métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo o colaborativo, se trata de lograr cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo (Johnson y Johnson, 1989). Dentro de las ventajas del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo en educación, se destacan: el aprendizaje directo de actitudes y valores, la mejora de la motivación, la práctica de la conducta pro-social, la pérdida progresiva de egocentrismo, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía, entre otras, han sido resumidas por García, Traver y Candela, (2001). Estas técnicas, han sido contrastadas en numerosos trabajos de investigación con buenos resultados y, por tanto, alientan a seguir mejorando y evaluando sus consecuencias y trascendencia real en el aprendizaje (García, Traver y Candela, 2001).
- c) **Estudio de caso:** Es una estrategia en donde el estudiante enfrenta un problema concreto, llamado “caso”. Para resolver el caso el alumno debe ser capaz de analizar los hechos y los conocimientos referentes a las disciplinas relacionadas, y tomar decisiones razonadas a través de un proceso de discusión, que idealmente debería ser con pares. Mediante esta técnica, el alumno interioriza mejor los conocimientos de la disciplina al relacionarlos con el mundo real.

Además, el alumno desarrolla o potencia habilidades como la capacidad de organizar la información, de sintetizar, de argumentar o de llegar a consensos.

- d) **Seminario:** El seminario se define como el tipo de clase que tiene como objetivos que los estudiantes consoliden, amplíen, profundicen, discutan, integren, generalicen los contenidos orientados, además, que aborden la resolución de tareas de la rama del saber y de la investigación científica. Además, que desarrollen la expresión oral, el ordenamiento lógico de los contenidos y las habilidades en la utilización de las diferentes fuentes del conocimiento (Piña, Niurka, Echeverría y Rodríguez, 2012).
- e) **Simulaciones:** Galindo y Visbal (2007) recomiendan que la simulación pedagógica sea la suma de: simulación (actuar), más la resolución de casos clínicos (razonamiento crítico), unidos a la Evaluación Clínica Objetiva y Estructurada, OSCE.

Desde el punto de vista de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TICs), Toledo y Fe de la Mella (2011) realizaron un material de apoyo a la docencia para la asignatura de Estomatología Integral II, en alumnos de odontología de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba, para suplir la carencia bibliográfica de los estudiantes y utilizar modernas tecnologías de la información, el cual contenía elementos de multimedia como imágenes, sonidos, videos, presentaciones, bibliografías y otros. Los estudiantes manifestaron que el material les ofrecía varias ventajas, dentro de las cuales destacaban el estudio independiente, la integración de contenidos y fácil acceso a la información. En cambio Solís, Miranda y Syedd (2009), demostraron en alumnos de 5° año de Física de dos colegios de Costa Rica, cómo las estrategias didácticas influyeron en la motivación de los estudiantes, existiendo un aumento en la motivación cuando el estudiante estuvo expuesto a las técnicas didácticas diferentes a la tradicional. También demostraron que el uso de las técnicas como la demostración de conceptos y juego de roles, poseen casi el doble de puntaje en relación con la clase magistral.

Bajo este contexto, el aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes, al igual que el docente, requiere de procesos o estrategias que faciliten su adquisición y, por ende, se logre llevar a cabo el complejo y hermoso proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos procesos facilitadores en el estudiante, son las estrategias de aprendizaje las cuales son definidas por Monereo (2002) como un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplir un determinado objetivo, siempre en las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.

Las estrategias de aprendizaje, también las podemos entender como actividades u operaciones mentales que el estudiante lleva a cabo, en forma consciente e intencionada, para guiar, facilitar y mejorar la realización de una tarea por lo que determinan la calidad del aprendizaje y es en este sentido que permiten identificar, y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento de los estudiantes. Ellas permiten, por tanto, intervenir en el proceso de aprendizaje con el fin de mejorar los resultados mediante: la prevención (identificando qué estrategias son menos eficaces y cambiándolas por otras más eficaces), la optimización (potenciando las estrategias que son más eficaces y ya estén siendo utilizadas por el estudiante) y la recuperación (identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento del estudiante o ayudándole a lograr una mejor utilización de ellas) (Beltrán, 1995).

Valle *et al.* (1999) mencionan al respecto, que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir, a fin de alcanzar metas determinadas de aprendizaje. Asimismo, Niesbet y Shucksmith (1987, citados en Carrasco, 2004), mencionan más específicamente que las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen deliberadamente para facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información.

La tendencia actual en este campo, considera las estrategias de aprendizaje como comportamientos, pensamientos, creencias o emociones que facilitan al estudiante la adquisición de conocimientos, la comprensión y la transferencia de habilidades nuevas (Weinstein, Husman y Douglas, 2000).

A fin de precisar de mejor manera el concepto y unificar su significado en el contexto de la presente tesis, se han considerado distintos investigadores que han atribuido una serie de rasgos a éstas, los cuales describen que son: *procedimentales*, debido a que en su forma más simple, las estrategias podrían ser definidas como procedimientos que pueden variar en el nivel de complejidad; son *intencionales*, ya que, tienen que ver con una acción deliberada del sujeto en orden de alcanzar determinada meta; son *esenciales*, puesto que revisten un carácter necesario para lograr experticia en un área; son *facilitativas*, ya que, parecen estar asociadas con la mejora en el desempeño académico; además requieren de un *esfuerzo deliberado y voluntad* de parte del aprendiz (Rinaudo, 2006; Rinaudo y Donolo, 2000; Rinaudo y Vélez, 2000).

Como ya fue mencionado con anterioridad, el listado de estrategias y sus denominaciones cambian según los distintos supuestos teóricos y los diferentes autores que las postulan. Por este motivo y de acuerdo a la teoría Constructivista-Social, existe foco particularmente en: Estrategias Cognitivas; metacognitivas; de regulación de recursos; las cuales se detallan a continuación según la perspectiva de Donolo y Rinaudo (2008):

- a) **Estrategias Cognitivas:** este grupo de estrategias engloba las estrategias de Repaso, de Elaboración, Organización y el uso del Pensamiento Crítico.
- *Estrategias de Repaso o asociativas:* Procedimientos más simples e incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo de la información mediante la repetición. Estas estrategias incidirían sobre los procesos de codificación y atención, sin embargo, parecen no ayudar a construir conexiones internas o integrar nueva información con el conocimiento previo del estudiante, permitiendo solamente un procesamiento superficial de la información- memorizar una lista de conceptos es una buena ejemplificación.
 - *Estrategias de Elaboración:* están en un nivel intermedio entre las de repaso y las de organización, permitiendo una transformación de la información, así como también el establecimiento de relaciones entre la nueva información y

los conocimientos previos- elaborar una analogía o un resumen es un buen ejemplo.

- *Estrategias de Organización*: es el nivel de mayor complejidad, ya que, implica una modificación de la información y una reestructuración de los conocimientos previos del estudiante. Este tipo de estrategias, conducen a procesamientos más profundos de textos y permiten construir conexiones internas, ya que, ayudan al estudiante a seleccionar la información apropiada y a establecer relaciones entre los conceptos a aprender- ejemplos son: elaboración de diagrama, gráficos y tablas.
- *Pensamiento crítico*: considerado como una estrategia cognitiva que refiere a un modo más profundo de pensamiento, reflexivo y cuestionador del nuevo material de estudio- cuestionarse, elaborar argumentos y pensar ideas alternativas son algunos ejemplos.

b) **Estrategias Metacognitivas**: El constructo de Metacognición, introducido por Flavell a mediados de los años setenta (Rinaudo y Vélez, 2000), se refiere en términos generales a la conciencia, conocimiento y control que un sujeto tiene sobre su propia cognición. Autores como Pintrich (1999) sugieren que la metacognición involucraría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación de las tareas. En cuanto a planear las actividades, contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el nuevo contenido; controlar el pensamiento propio y el desempeño en las actividades, es un aspecto esencial en el aprendizaje autorregulado; la regulación, está íntimamente relacionada a los procesos de control y refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función de ese control previo.

Los estudiantes autorregulados, se caracterizan por ser conscientes de sus procesos cognitivos y pueden- saben- controlarlos, participan activamente de sus aprendizajes, ya que, planifican sus acciones, se fijan metas, se organizan, se observan a sí mismos y toman decisiones sobre sus acciones futuras. Además, suelen presentar alto grado de autoeficacia y motivación intrínseca elevada.

c) **Estrategias de Manejo de recursos:** son comportamientos estratégicos que brindan ayuda al estudiante para manejar, controlar o cambiar ciertos factores contextuales con el objeto de alcanzar sus metas. Incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda.

-*Manejo del tiempo:* referido a programar los momentos de estudios, hacer uso eficaz del tiempo disponible y proponerse metas realistas.

- *Manejo del ambiente:* determinación del estudiante acerca de su lugar de trabajo, idealmente tranquilo, ordenado y libre de distractores auditivos o visuales.

- *Regulación del esfuerzo:* refiere a la habilidad del estudiante para persistir en las actividades a pesar de las distracciones, inconvenientes o falta de interés en ellas. Es un comportamiento estratégico que sirve a los fines de cumplir con las metas que el propio estudiante se propuso. Ésta habilidad torna aumentada importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades emprendidas.

-*Aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda:* comportamientos estratégicos relacionados con la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades o interactuar con sus compañeros o docentes.

Investigaciones realizadas en España por Gargallo (2006) sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios, concluyen que los alumnos que tienen mejor rendimiento académico son los que utilizan un mayor y mejores estrategias de aprendizaje, además que éstas varían de acuerdo al tipo de estudios y del curso.

En este contexto, el aprendizaje es visto no sólo como un proceso cognitivo, sino también como un proceso social y motivacional. Tomando en consideración estos procesos, se establece según Herrera (2014), algunas características asociadas a cada uno de ellos: a) el proceso cognitivo hace referencia al contenido, a las habilidades y conocimientos que necesitan aprender los estudiantes; b) el proceso

social hace referencia a la interacción entre el aprendiz y el entorno social que lo rodea. Este vínculo genera que el aprendiz se integre en comunidad a través de procesos de participación, comunicación y cooperación; c) el proceso motivacional hace referencia los intereses, sentimientos, incentivos y emociones que tiene el aprendiz al estar inmerso en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Motivación

Alonso (1998) menciona al respecto que el proceso de aprendizaje depende, tanto de que el estudiante quiera saber y pensar, así como de los conocimientos previos con el que el estudiante afronta el aprendizaje y el contexto en que éste se desarrolle, controlable en buena medida por la acción del docente. En este sentido, querer aprender, implica que el estudiante considere las actividades académicas como ocasiones de aprendizaje y que las afronte con motivación, que él se crea capaz de poder conseguir la meta y que tenga conciencia de qué proceso seguir para afrontar de modo eficaz la lectura, el estudio y la solución del problema. Por lo tanto, el docente influye, de manera consciente o inconsciente, en que los estudiantes quieran aprender, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de manera que, influya positivamente y no negativamente en el aprendizaje. De esta forma, el rol del docente debe estar dirigido a orientar al estudiante para que aprenda a pensar, valore positivamente este aprendizaje nuevo y, a la vez, ayudarlo a conseguir los propósitos que se plantee.

En términos generales, se puede afirmar que la motivación es la fuerza o motor que mueve toda conducta, lo que nos permite generar cambios tanto a nivel educativo como en la vida personal, afectiva, laboral y en general. Sin embargo, en el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son sus variables, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, entre otras, son cuestiones no del todo resueltas, y en parte las respuestas dependerán de la perspectiva psicológica-educacional que se decida adoptar. Núñez y González (1996) afirman que “la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar”. Es por eso, que al igual que lo que sucede con la inteligencia, la motivación engloba un

amplio y complejo procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (García & Doménech, 2002).

La vasta literatura existente sobre el tema de la motivación da cuenta de lo mucho que se le ha estudiado desde diferentes enfoques, posiciones y perspectivas. A pesar de ello, no se dispone todavía de un modelo comprensivo que pueda explicar integralmente el fenómeno de la motivación (Bong, 1996). Así pues, frente a este panorama, la tarea de caracterizar o definir qué se entiende por motivación no resulta sencilla. No obstante esta dificultad, sería consensuada la idea de vincularla con tres aspectos del comportamiento humano: la *elección* de una determinada acción, la *persistencia* en dicha acción y el *esfuerzo* invertido para llevarla adelante (Dornyei, 2000; Pintrich y Schunk, 1996). En contextos académicos, los aspectos motivacionales estarían vinculados, entonces, con las razones por las que un estudiante elige llevar adelante una tarea, con la persistencia en su realización y con el esfuerzo invertido para resolverla.

La motivación incita, dirige y mantiene la conducta de forma voluntaria, por lo tanto, afecta directamente en el aprendizaje ya que, va a explicar de alguna u otra forma la orientación a objetivos, es decir, por qué el estudiante hace lo que hace. Además, es determinante a la hora de decidir cuánto se esforzará en lograr la meta, cuánto tiempo destinará y si la meta educativa es congruente con su meta personal, porque de no serlo, el foco de interés se disuelve, pierde valor y por ende, pierde motivación de logro.

Si bien, son muchos los marcos teóricos disponibles y muchos más los constructos teóricos relacionados con la motivación, parece haber algunos acuerdos y consensos. Los conceptos motivacionales a los que aludiremos son: orientaciones motivacionales hacia metas intrínsecas o extrínsecas, valoración de las tareas, percepciones de autoeficiencia, creencias de control del aprendizaje y ansiedad, los cuales se describen a continuación (Donolo y Rinaudo, 2008):

a) Orientación motivacional hacia metas intrínsecas y extrínsecas: Una revisión de la literatura referida a la motivación, permite apreciar que buena parte de la bibliografía alude a distintas orientaciones motivacionales hacia la meta; es decir,

a diferentes razones que mueven a los individuos a comprometerse en una determinada tarea. La teoría de la meta fue creada por psicólogos educacionales para explicar el aprendizaje y el desempeño en tareas académicas y en ambientes escolares (Pintrich y Schunk, 1996). Dicha teoría – en su formulación clásica- propuso la existencia de dos orientaciones generales hacia las metas que los estudiantes pueden adoptar en su trabajo académico, a saber: una orientación hacia el dominio- u orientación intrínseca- y una orientación hacia el desempeño- u orientación extrínseca. Hay coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés y el gozo que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma, y no como un medio para alcanzar otras metas. Alonso (1995) sugiere que la motivación incidiría como el aprendizaje; por lo tanto, el hecho de adoptar determinada orientación motivacional tendría consecuencias diferentes para el proceso de construcción de conocimientos. Así, si el estudiante está motivado intrínsecamente es más probable que seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. De hecho, en la literatura sobre el tema para haber un amplio consenso en cuanto a considerar que la orientación intrínseca o hacia el aprendizaje está relacionada con patrones de cognición y motivación adaptativos y altamente favorecedores del aprendizaje (Pintrich, 2000). Por su parte, la orientación hacia metas extrínsecas se vincula con la realización de una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están directamente relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que, en el campo escolar, suelen relacionarse con obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensa, entre otras. Es decir, a diferencia del sujeto orientado intrínsecamente- quien realiza actividades porque disfruta de ello- el individuo orientado extrínsecamente se compromete en una tarea puesto que su realización tiene para él algún valor instrumental. Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje parece verse afectado por la orientación motivacional adoptada por el sujeto. En consecuencia, es más probable que un estudiante motivado

extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo si le ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas. Además, es factible que opte por tareas más fáciles, cuya solución le asegure la obtención de la recompensa o bien, le ayude a no lucir poco competente delante de otros.

- b) Valoración de la tarea:** Refiere a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales de un curso. Diversos estudios han reportado las ventajas de que un estudiante valore positivamente las tareas. Una de esas ventajas estaría asociada con el hecho de que a mayor valoración de las actividades, se daría también un mayor compromiso e implicación en el aprendizaje. Una segunda ventaja, radicaría en el hecho de que una apreciación favorable de las tareas tendría consecuencias positivas sobre los resultados del aprendizaje, el uso de estrategias cognitivas que conducen a procesamientos profundos del material y la calidad de las experiencias de aprendizaje. Por fin, se ha sugerido también que la valoración de las tareas estaría asociada con un mejor desempeño académico (Bong, 2001; Pintrich, 1999). Ahora bien, la pregunta que surge es qué características debería reunir una tarea para ser bien valorada por el estudiante y reportarle así sus ventajas. Las indicaciones en este sentido pueden ser tomadas de diferentes autores que se han ocupado largamente del tema. No obstante, parecería haber consenso es destacar como importantes algunas cuestiones. Uno de esos acuerdos –quizás el más importante- indicaría que las actividades propuestas en clase deberían favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes, debido a los beneficios que esta orientación motivacional reporta al aprendizaje. Para facilitar este patrón de motivación en los estudiantes, las tareas propuestas deberían permitir, en primer término, algún *grado de control* por parte del sujeto. Ello podría conseguirse, por ejemplo, atendiendo a una estructuración multidimensional de la clase, que permita proponer diferentes y diversas tareas- aun cuando todas estén encaminadas hacia un mismo objetivo- entre las que el estudiante pueda optar por la mejor le parezca. En segundo lugar, para generar una valoración positiva de la tarea, ésta debe representar un *desafío* para el estudiante, pero un desafío realista

que otorgue con *grado de dificultad óptimo*. Por otra parte, la tarea también debe tener funcionalidad para el estudiante, ya que debe ser capaz de percibir su relevancia e utilidad. Finalmente, la tarea debería provocar *curiosidad*, por lo tanto, debe tener alguna cuota de novedad o imprevisibilidad.

- c) **Percepciones de Autoeficacia:** Son las convicciones de los sujetos respecto de poder ejecutar exitosamente un determinado curso de acción requerido para obtener un resultado deseado. Bandura (1977), propuso inicialmente la teoría de la autoeficacia distinguiendo entre “expectativas de eficacia”- convicción del sujeto de poder realizar exitosamente la conducta requerida para obtener determinados resultados- y “expectativas de resultado”- estimación sobre las posibilidades de que tal conducta lleve a determinados resultados-. Percibirse eficaz aumenta la motivación intrínseca, en tanto que valorarse incompetente la reduce (Huertas, 1997).
- d) **Creencias de Control del Aprendizaje:** Son las creencias que presentan los sujetos acerca del grado de control que tienen sobre su propio proceso de aprendizaje así como sobre los resultados obtenidos. Rotter (1966) en sus estudios sobre la motivación, desarrolla el concepto de locus de control para describir cómo las creencias de control sobre el éxito influyen sobre la conducta y el logro de metas. Para este autor, de tendencia cognitivo-social, las experiencias previas generan esquemas de atribución sobre el control del éxito y el fracaso. Estas atribuciones, o creencias de control sobre el éxito, pueden llevar a las personas a pensar que el éxito o el fracaso es producto de sus propios actos (locus de control interno), o depende de las situaciones externas (locus de control externo). Con respecto a las creencias de éxito, los sujetos con un locus de control interno manifiestan mayores expectativas de control sobre el logro de una determinada meta y atribuyen los resultados positivos a sus propias conductas, a diferencia de los sujetos con un locus de control externo los cuales manifiestan menores expectativas de éxito, y tienden a atribuir las consecuencias de sus actos (ya sean éxitos o fracasos) a factores externos sobre los cuales perciben que no tienen mayor control. Rotter (1966) afirma que tanto el locus de control interno como el

externo pueden estar relacionados con una alta motivación, ya que en ambas situaciones existe un criterio válido capaz de gatillar una determinada conducta para el logro de una meta. Sin embargo, la continuidad o perseverancia en el logro de una determinada meta es más estable en sujetos con un locus de control interno que en sujetos con un locus externo. Por su parte, Weiner (1974) afirma que el locus de control interno se relaciona de forma positiva con el autocontrol, no así el locus de control externo el cual manifiesta ser dependiente de los condicionantes del entorno. Para el autor, los criterios atribucionales de control, son flexibles y varían según las características de la situación, así los sujetos con un alto rendimiento tenderán a atribuir los éxitos al sí-mismo, y los fracasos a las condiciones del medio.

- e) **Ansiedad:** La ansiedad, de acuerdo a Donolo y Rinaudo (2008) tendría dos componentes, uno de índole cognitivo y otro de emocionalidad; la preocupación o índole cognitivo, refiere a pensamientos negativos por parte del sujeto que pueden afectar su desempeño, deteriorándolo.
- *Individuos orientados hacia metas de aprendizaje o intrínsecamente:* su reacción frente al error es más cognitiva que emocional. Este modo de ver el aprendizaje no bloquea ni crea ansiedad, ya que, los errores que pueden cometer son vistos como instancias inherentes al aprendizaje y como ocasiones para crecer.
 - *Individuos motivados por la búsqueda de juicios positivos o extrínsecamente:* centrados en mostrar su capacidad a otros y les interesa de forma exagerada la opinión de otros. Por lo tanto, el error es concebido como fracaso de la actividad y fracaso personal, generando ansiedad.
 - *Individuos motivados por el miedo al fracaso, también orientados extrínsecamente:* centrados en evitar valoraciones negativas acerca de su persona; estos sujetos no desean ganar, lo que realmente buscan es no lucir como fracasados, por lo tanto, sus acciones se tornan envueltas de preocupaciones y ansiedad.

El estudio de la motivación académica, habría evolucionado al menos en dos aspectos. En primer lugar, se dio un pasaje de modelos unidimensionales hacia modelos multidimensionales y, en segundo lugar, se aprecia también una evolución desde la consideración de la motivación como un rasgo de personalidad propio de un sujeto hacia su estudio en relación con el contexto de aprendizaje donde el sujeto se encuentra inmerso (Donolo y Rinaudo, 2008).

Para Gardner y Cols. (2000) es necesario trabajar y potenciar la motivación por el aprendizaje en estudiantes universitarios. La motivación puede estar presente en todas las clases, la falta de consideración de motivación intrínseca puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica, por lo que es imprescindible motivar a quien quiere aprender.

Desde el punto de vista cognitivo, la motivación humana tiene un carácter principalmente atribucional, o sea es en gran parte regulado por procesos mentales, dentro de los cuales se destaca la expectación y la valoración (Wasna, 1972; Todt, 1991).

Tanto las expectativas como los valores, son esquemas cognitivos construidos a través del contraste continuo entre las experiencias pasadas y presentes; la información resultante de dicho contraste, es transformada en representaciones mentales las cuales nos permiten realizar predicciones más o menos precisas en torno a la posibilidad de que ciertas conductas nos lleven a alcanzar determinadas metas (Todt, 1991). Lewin (1969) en sus estudios sobre la motivación humana y la personalidad, rechaza de forma enfática los conceptos de causa y efecto propios del modelo conductista. Para el autor, el sujeto motivado va más allá de la simple asociación de estímulos, y es gracias a esta capacidad que es capaz de actuar y pensar de forma estratégica y voluntaria. Este autor, hace referencia al concepto de espacio vital para referirse al espacio en el cual se encuentra la persona, las metas que busca y las que intenta evitar, así como las barreras que le impiden al sujeto alcanzar sus metas. Para Lewin (1969) la motivación puede ser causada por fuerzas internas (psicológicas), o externas (percepción de un objeto), las cuales generan en las personas estados de tensión o incentivo que las movilizan a actuar dentro de su

campo vital para recobrar el equilibrio. Además, desarrolló el concepto de valencia para describir como los sujetos atribuyen diferentes valores a los objetos o situaciones con los cuales interactúan. Así, una valencia positiva incita a atracción y por lo tanto hacia su búsqueda, pero una valencia negativa lleva al rechazo, o en otras palabras, disminuye la tendencia a la movilización.

Mentoría

Respecto a la naturaleza de la intervención y las características del método de mentoría descrito a continuación, se decidió elegir este procedimiento como forma de apoyo docente, ya que la intervención pedagógica consistió en un proceso de acompañamiento en la tarea y la indagación de conceptos disciplinares, pedagógicos y motivacionales, generándose por tanto, una relación entre ellos de reflexión compartida sobre problemas en los que los tres se ven inmersos e interpelados; un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol del mentor.

El concepto de mentoría tiene su origen en la mitología griega, el siglo VIII a. C., el cual es mencionado en el poema “Odisea” de Homero. Allí, donde el mentor era descrito como “profesor, mitad Dios y mitad Hombre, con un fuerte sentido de credibilidad y sabiduría. Es así como a lo largo de la historia, el concepto de mentoría ha tenido una gran variedad de interpretaciones y definiciones en el campo profesional, tanto en el área de la salud, educación y servicio social (Pérez y Merino, 2014). Es por ello, que construir una única definición es una tarea compleja, ya que se consideran diversos autores que han descrito sobre ella y así mismo generándose cambios de acuerdo a la evolución del hombre.

Algunas definiciones destacadas son:

- “Proceso entre un profesor con experiencia (mentor) y un protegé sin experiencia para promover el desarrollo profesional” (Anderson y Shannon, 1988).
- “El mentor tiene un rol importante de apoyo y evaluación del profesor aprendiz en la sala de clases (Roehampton Institute, 1991).

- “Proceso complejo, interactivo entre individuos de diferentes niveles de experiencia y experticia que incorpora el desarrollo interpersonal, profesional y/o educacional, socialización, mutualidad, compatibilidad, respeto, profesionalismo, colegialidad y cumplimiento del rol” (Carruthers, 1993).
- “Desde la mitología un mentor parecería necesitar cualidades de liderazgo y sabiduría, tanto como destrezas y conocimiento” (Field y Field, 1994).
- “Modelo de crecimiento de aprender a enseñar- cómo ayudar a cada individuo aprendiz a llegar a ser el mejor profesor” (Malderez y Bodóczy, 1999).
- “Los contextos en los cuales los mentores trabajan forman el carácter de su trabajo, las habilidades que desarrollan y la naturaleza del paso desde la docencia a la mentoría. La mentoría es una actividad intelectual, cultural y contextualizada” (Orland –Barak, 2003).
- “El intercambio profesional, caracteriza la conversación de mentoría, considerada central en el proceso” (Orland- Barak y Klein, 2005).
- “Apoyar el aprendizaje individualizado de un profesor, requiere de un conjunto de habilidades aparentemente diferentes” (Malderez y Wedell, 2007).

Algunas conceptualizaciones sobre mentoría entregadas por los diferentes autores, responden a enfoques eminentemente socio-cognitivos y constructivistas, donde las interacciones entre educador mentor y educando en práctica contribuyen el aprendizaje mutuo y a la co-construcción de significados (Field y Field, 1994; Orland-Barak, 2005).

En la tarea de favorecer el desempeño de un docente en su trabajo de enseñanza, éste puede recibir aporte de diversas maneras de apoyo, como por ejemplo tutorías, mentoría y coaching.

Como señala O’Neill (2002), una de las distinciones más importantes entre mentoría y tutoría se centra en el rol del que aprende. En la tutoría, el problema se define y delimita al inicio, y el tutor es el principal responsable de cómo lo explora la persona tutelada. El tutor evalúa la situación del tutelado, le plantea problemas, evalúa su desempeño y vuelve a plantear tareas para reforzar y extender el aprendizaje. Por ello la tutoría es una forma de acompañamiento y orientación más

propia de la relación profesor/formador-estudiante. La situación es bastante diferente en las relaciones de mentoría; el mentorizado tiene un rol mucho más activo, pues plantea los problemas que le preocupan, las necesidades que tiene, pero los límites del problema no están delimitados o definidos de antemano, ni tampoco su actividad sobre ellos.

De acuerdo al contexto de esta investigación, se utilizará el concepto de Orlland-Barak (2005), quien conceptualiza la mentoría como un proceso socio-cognitivo y socio-constructivista donde las interacciones contribuyen al aprendizaje mutuo, a su vez, se concibe como una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia y conocimiento.

En la literatura, es posible encontrar un uso indistinto de los términos mentoría, coaching y tutoría, aunque atribuyéndoles distintos objetivos y metodologías.

Tanto la mentoría como el coaching (entrenamiento) están muy relacionados con la actividad profesional y pretenden darle un gran impulso a las competencias del destinatario, así como a su situación en la empresa u organización. Sin embargo, según la Harvard Business School (2005), se diferencian en que el alcance de la mentoría es mayor, pues no se limita a potenciar un conjunto limitado de competencias, sino por otra parte se ocupa de la persona y de su desarrollo profesional. El coaching está relacionado solo con el trabajo que realiza la persona, y el mentoring con su desarrollo y carrera profesional. En el coaching destacan las orientaciones sobre la tarea (lo que hay que hacer), seguidas de acción y feedback, en la mentoría, en cambio lo principal es escuchar, debatir, proporcionar modelos a seguir, y hacer sugerencias. En el coaching el entrenador es el jefe, y en la mentoría el mentor no suele pertenecer a la cadena de mando del mentorizado, entre otras cosas, porque para sus propósitos está más indicado un asesoramiento simétrico, entre iguales (Harvard Business School, 2005).

Actualmente, se reconocen dos tipos de mentoría: la informal y la formal. La mentoría de tipo informal es conocida como mentoría de carácter natural, tradicional,

informal real o no planificada; se trata del modelo de mentoría más desarrollado hoy en día y a lo largo de todas las civilizaciones.

Un mentor natural es una persona de más edad y mayor experiencia según Carr (1999), además juega un papel de habilitador para ayudar a alcanzar las metas y sueños, explorar alternativas y afrontar los retos que la vida nos ofrece. Dicha relación, se suele caracterizar por conllevar alguna especie de vínculo o química personal que propicia la relación y la mantiene unida. Se trata, de un modelo caracterizado por no entender de tiempos, ya que puede ser corto en su desarrollo, una mera charla o por el contrario, puede durar un largo rango de tiempo.

Por otro lado, la mentoría de tipo formal, también conocida como mentoría puntual, planificada, intencional o sistemática, es un modelo donde los objetivos y beneficios están delimitados, donde aparecen otras figuras dentro del proceso de mentorización con mayor control y seguimiento de la acción. Además de estos dos modelos de mentoría, la literatura suele reconocer otros tipos considerados como variantes de las dos anteriormente mencionadas. Al respecto Carr (1999), señala los siguientes: mentoría Paritaria (Peer Mentoring) desarrollada entre sujetos de la misma edad e igual entorno, por ejemplo, entre directores de instituciones educativas; mentoría de Enlace (Transition mentoring) y e-mentoring.

De acuerdo a la conceptualización del proceso de mentoría, los roles y funciones del mentor están destinados fundamentalmente a promover conversaciones reflexivas centradas en la agenda de crecimiento personal y profesional del estudiante-profesor, profesor novel o profesor en ejercicio (Orland-Barak, 2005). Este autor considera relevantes los siguientes roles y funciones:

- a) Modelo:** El mentor modela no tan sólo métodos de enseñanza, sino que también, modela otros aspectos tales como: el entusiasmo por el aprendizaje, la membresía a grupos profesionales y las actitudes con sus pares, estudiantes y padres.
- b) Apoyo:** El mentor cumple el rol de apoyar al estudiante-profesor a través de conversaciones cercanas y de confianza en las cuales él tiene la función de apoyar y escuchar; igualmente, la proximidad física y la disponibilidad de tiempo resultan fundamentales (Randall y Thornton, 2001). Para demostrar apoyo es

necesario la atención efectiva, la cual hace referencia a escuchar de una manera que comunique al estudiante-profesor que está siendo escuchado (Orland-Barak 2005). Por lo tanto, involucra el uso de la postura del cuerpo, gestos, contacto visual, sonrisa y asentimiento con la cabeza. Es importante, que los mentores estén conscientes de las diferentes interpretaciones de las señales no-verbales y sean capaces de señalar sus intenciones y leer los signos demostrando cómo estas intenciones están siendo recibidas por el profesor. Respecto de la escucha activa, ésta se relaciona con la manera que el profesor- mentor responde a la acción verbal y no verbal del estudiante- profesor. El lenguaje corporal y el tono de voz del profesor- mentor dan una señal poderosa al estudiante-profesor, puesto que el mentor debe comunicar al mentorizado que está activa y cercanamente interesado en lo que está diciendo. Finalmente, la escucha activa es más bien la intención subyacente y la genuina calidez y apoyo, generados por el mentor que la implementación de una de serie de estrategias.

- c) **Patrocinador:** El mentor usará cualquier herramienta que esté a su alcance para apoyar el desempeño del estudiante-profesor.
- d) **Educador:** El mentor cumple el rol de apoyar el aprendizaje de la enseñanza en el aula del estudiante-profesor a través de la ayuda que el primero otorga al segundo para alcanzar una integración de los tipos de conocimientos que éste tiene y, a la vez, expandirlos. Por tanto, una de las principales funciones del mentor será conversar y escuchar de manera intencionada y deliberada.
- e) **Reflexivo:** Orland-Barak (2005), establece que dentro del proceso de mentoría, el mentor ayuda a la reflexión, exploración, adquisición de conocimientos nuevos, ya que éste es un interlocutor activo, de ideas y reflejo del accionar del mentorizado, para avanzar en el continuo desarrollo profesional y personal.
- f) **Retroalimentador:** La retroalimentación al interior del proceso de mentoría es fundamental; sin embargo, es importante señalar que para que ésta sea efectiva se requiere que el mentor responda a un perfil específico. Por otra parte, según Richards y Renandya (2002), para que la retroalimentación sea efectiva, en mentoría implica establecer una relación de ayuda que se caracteriza por la

confianza mutua, el aprendizaje colaborativo, el crecimiento mutuo, la apertura recíproca, la resolución compartida de problemas, el desarrollo de la autonomía y la experimentación. Además, la retroalimentación del mentor se debe sustentar en la escucha activa y la conversación bien informada y estructura más que en la evaluación de la enseñanza.

Cabe señalar que en países en los cuales la mentoría ha sido institucionalizada en el sistema educacional, según algunas investigaciones, se evidencia cierta controversia en relación con los roles y funciones del mentor. Así lo plantea Orland-Barak (2005) en estudios de caso en Israel, pues distingue diferentes roles y funciones del mentor: ellos tratan de equilibrar el discurso “horizontal” de diálogo y colaboración en los programas de desarrollo profesional académico con el discurso de mentoría más “vertical”, orientado a los logros de los estudiantes promulgado por las políticas ministeriales recientes.

En cambio, Randall y Thornton (2001) destacan que en el programa de mentoría instalado en el sistema de educación británica desde 1992, los mentores no sólo tienen un rol profesional de desarrollo, sino que también un rol institucional y una función evaluadora. De esta manera, el mentor puede desempeñar una amplia variedad de roles y funciones, que van desde los roles técnicos y evaluativos hasta roles más personales y de desarrollo. Estos autores señalan que una manera de resolver la tensión natural entre ambos roles consiste en que “la calificación final del profesor-estudiante es decidida en una entrevista entre el mentor, el profesor-estudiante y el tutor de la institución formativa” (Randall y Thornton, 2001). Asimismo, Shaw y Allan (2001) enfatizan la función del mentor como un individuo que entrega un consejo constructivo y va más allá de la simple crítica, sobretodo el mentor debe permitir al aprendiz reflexionar y desarrollar su propia actuación en la sala de clases.

Al revisar la literatura relacionada con programas de mentoría institucionalizados en países como Estados Unidos, Reino Unido e Israel; la definición de los roles y funciones del mentor desde la visión academicista concuerda con una orientación centrada en el desarrollo personal y profesional del profesor-

estudiante, novicio o en ejercicio, en la que el mentor cumple roles de apoyo, guía, educador, facilitador, evaluador y consejero (Randall y Thornton, 2001).

La experiencia desarrollada en las universidades españolas según estudios de Velasco, Blanco y Domínguez (2014), demuestran las ventajas de la mentoría, pues ayudan a desarrollar un servicio continuado, adaptado y centrado en las necesidades reales de los involucrados, además, favorece el desarrollo de procesos de optimización y mejora de la Institución, como así también, ayuda en las relaciones interpersonales en el centro de estudios y optimiza la cultura de la institución en general.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO

2.1 ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

2.2.1 Características de los casos

La población para este diagnóstico corresponde a los (as) estudiantes de la asignatura de Alimentación Saludable, ramo de Formación Integral de la Universidad del Bío- Bío sede Concepción, la cual se presenta de manera heterogénea ya que los (as) estudiantes cursan diferentes niveles de formación y provienen de una variada gama de carreras que no pertenecen al área de la salud.

Los/as estudiantes de dicha institución de educación superior son alumnos/as de carreras diurnas, bordean los 18 y 28 años de edad, son grupos mixtos y provienen principalmente de comunas aledañas a la ciudad de Concepción.

Respecto a la muestra, esta quedó constituida por 35 estudiantes, de los cuales 27 son de sexo masculino (77,14%) y 8 estudiantes de sexo femenino (22,85%). Se consideraron aquellos/as estudiantes debidamente inscritos/as dos semanas antes del inicio del curso, los cuales fueron los mismos que permanecieron durante todo el semestre académico.

En cuanto al muestreo, este es de tipo no probabilístico por conveniencia y de tipo intencionado, debido a que cada elemento de la muestra estudiada corresponde a un grupo que no ha sido intervenido por ningún programa de apoyo anexo institucional. Las muestras no probabilísticas o dirigidas, presenta como ventaja su utilidad para un determinado diseño de estudios que requieren no tanto de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema. La muestra, procura que los sujetos de estudios presenten características más bien homogéneas en variables como edad, sexo, inteligencia, de manera que los resultados o efectos no obedezcan a diferencias individuales, sino a las condiciones a las que fueron sometidas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Del mismo modo, permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos al interventor o investigador (Otzen y Manterola, 2017).

2.1.2 Características de los instrumentos

De acuerdo a la naturaleza de la problemática, para el diagnóstico se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos:

I. Cuestionario “Motivated Strategies Learning Questionnaire”, adaptado al español MSLQ (e) (Donolo y Rinaudo, 2008).

El MSLQ (e) es un cuestionario de autoinforme de administración colectiva, diseñado para evaluar cuantitativamente las orientaciones motivacionales y uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios, con validez de juicio de expertos y confiabilidad según coeficiente *Alpha de Cronbach*, valor 0.76 para el ítem de motivación y valor de 0.89 para el ítem de estrategias de aprendizaje (Donolo y Rinaudo, 2008). Está basado en una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje. Consta de 81 ítems (afirmaciones) separados en dos grandes secciones: parte de Motivación y parte de Estrategias de aprendizaje, de las cuales se desprenden 15 escalas (6 motivacionales y 9 de estrategias de aprendizaje), pudiendo ser usadas juntas o por separado (Anexo 2-1).

A) Sección Motivación:

Consta de 31 ítems que se agrupan en 6 escalas que se describen a continuación:

Tabla II- 1: Resumen descripción escalas sección motivación Cuestionario MSLQ (e)

Escala	Descripción
1) Metas de orientación intrínsecas (4 ítems)	Grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.
2) Metas de orientación extrínsecas (4 ítems)	Referidas al grado en que los estudiantes buscan satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad misma.
3) Valoración de la tarea (6 ítems)	Evaluación que realiza el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades del curso.
4) Creencias de control (4 ítems)	Creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje.
5) Creencias de autoeficiencia (8 ítems)	Percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas.
6) Ansiedad (5 ítems)	Grado de preocupación de los estudiantes frente al aprendizaje.

Fuente: Donolo y Rinaudo (2008).

B) Sección Estrategias de Aprendizaje

Incluye 50 ítems que se agrupan en 9 escalas presentados a continuación:

Tabla II-2: Resumen descripción escalas sección Estrategias de Aprendizaje Cuestionario MSLQ (e)

Escala	Descripción
1) Estrategias de repaso (4 ítems)	Grado en que el estudiante usa estrategias vinculadas con recitar o nombrar datos de una lista a ser aprendida.
2) Estrategias de elaboración (6 ítems)	Uso de estrategias de confección, preparación y desarrollo para el aprendizaje.
3) Estrategias de organización (4 ítems)	Uso de estrategias de estructura y ordenamiento del aprendizaje.
4) Pensamiento crítico (5 ítems)	Grado en que el estudiante usa sus conocimientos previos en situaciones nuevas para hacer evaluaciones críticas, resolver problemas y tomar decisiones.
5) Autorregulación metacognitiva (12 ítems)	Conciencia, conocimiento y control que tiene el estudiante sobre su propia cognición o aprendizaje.
6) Manejo del tiempo y ambiente de estudio (8 ítems)	Modo en que el estudiante organiza su tiempo y su ambiente de estudio.
7) Regulación del esfuerzo (4 ítems)	Habilidad del estudiante para controlar el esfuerzo y atención frente a las distracciones o ante tareas poco interesantes o consideradas difíciles.
8) Aprendizaje con pares (3 ítems)	Disponibilidad del estudiante para trabajar cooperativamente con sus compañeros.
9) Búsqueda de ayuda (4 ítems)	Disposición del estudiante para solicitar ayuda a sus pares o al docente frente a algún problema.

Fuente: Donolo y Rinaudo (2008).

Para efectos del presente diagnóstico y su posterior interpretación de resultados, la escala Likert de siete puntos se ha transformado a su homólogo cualitativo, los cuales se describen a continuación en la Tabla II- 3:

Tabla II- 3: Homologación cualitativa de Escala Likert 7 puntos, MSLQ (e)

Puntaje numérico	Categoría de valoración
7 puntos	Sobresaliente
6 puntos	Satisfactorio
5 puntos	Adecuado
4 puntos	Suficiente
3 puntos	Insuficiente
2 puntos	Insatisfactorio
1 puntos	Deficiente

Fuente: Elaboración propia

II. Cuestionario socio-demográfico estudiantil: Instrumento compuesto por 5 preguntas cerradas que refieren a variables socio-demográficas como: edad, sexo, carrera y año que cursa, ciudad de origen, tipo establecimiento educacional donde cursó la enseñanza media. Este instrumento es muy breve y es de auto-completación, diseñado por la interventora para este diagnóstico.

III. Cuestionario de Caracterización Docente: Instrumento tipo cuestionario, que tiene como objetivo describir las necesidades, fortalezas y debilidades docentes. Este cuestionario corresponde a un sistema de preguntas principalmente cerradas de tipo múltiple, ordinal y algunas de tipo abiertas complementadas con pregunta cerrada. Para la elaboración de dicho instrumento se realizó una tabla de operacionalización y validación del instrumento a través de juicio de experto (llevado a cabo en la asignatura de taller avanzado de tesis del programa de Magíster en Educación Superior, 2015).

El cuestionario presenta 33 preguntas divididas en cuatro dimensiones de estudio, los cuales son: *aspecto disciplinar* constituido por 5 preguntas, *aspecto pedagógico* constituido por 15 preguntas, *aspecto administrativo* constituido por 5 preguntas y *aspecto social* constituido por 8 preguntas (Anexo 2-2).

IV. Cuestionario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory): Instrumento de recolección de datos tipo inventario, que presenta como objetivo conocer de manera fácil y rápida el grado de conocimiento previo que posee el docente respecto a la asignatura impartida. Para su elaboración, se consideró como base los resultados de aprendizaje prescritos en el programa de la asignatura. El cuestionario KPSI, utiliza para sus respuestas una escala de Apreciación Numérica con sus respectivas categorías de valoración que se presentan en la tabla II- 4 (Anexo 2-3).

Tabla II-4: Categorías de valoración utilizadas en cuestionario KPSI

Puntaje numérico	Categoría de valoración
4 puntos	Lo puedo explicar a un colega/estudiante
3 puntos	Lo sé bien
2 puntos	Lo sé un poco
1 puntos	No lo sé

Fuente: Elaboración propia

Contiene 25 preguntas en total, las cuales son divididas en las mismas dimensiones de estudio utilizadas en el Cuestionario de Caracterización Docente: *aspecto disciplinar* constituido por 8 preguntas, *aspecto pedagógico* constituido por 11 preguntas, *aspecto administrativo* constituido por 3 preguntas y *aspecto social* constituido por 3 preguntas.

Para efectos del presente diagnóstico y su posterior interpretación de resultados, la escala de resultado final de 100 puntos en total se ha transformado a su homólogo cualitativo, los cuales se describen a continuación en la Tabla II-5:

Tabla II-5: Homologación cualitativa de escala de apreciación numérica de 4 puntos, KSPI

Puntaje numérico	Categoría de valoración
90-100 puntos	Sobresaliente
70-89 puntos	Adecuado
51-69 puntos	Suficiente
31-50 puntos	Insuficiente
0-30 puntos	Deficiente

Fuente: Elaboración propia

- V. Análisis documental:** Estrategia cualitativa que presenta como objetivo la revisión y descripción de textos claves en el proceso diagnóstico, fue realizada a los siguientes documentos: Programa de la asignatura, Informe de notas y asistencia asignatura formación integral, INAFI 2016.

A continuación, se presenta un cuadro resumen (tabla II-6) de las cinco técnicas utilizadas, con su respectiva forma de aplicación, informantes claves y número de participantes.

Tabla II-6. Resumen de antecedentes metodológicos

Técnica	Forma de aplicación	Informante(s) Clave	N° de casos o participantes
Cuestionario MSLQ (e)	Presencial	Estudiantes	35 estudiantes
Cuestionario socio-demográfico	Presencial	Estudiantes	35 estudiantes
Cuestionario de Caracterización Docente	Presencial	Docente encargado asignatura	1 docente
Cuestionario KPSI	Online-presencial	Docente encargado asignatura	1 docente
Análisis Documental	Presencial-indirecto	Facilitado por docente encargado asignatura	No aplica

Fuente: Elaboración propia

2.1.3 Procedimiento de recogida de datos

Respecto a la recogida de datos y de acuerdo a la naturaleza de la problemática, se consideraron fuentes claves de información para el diagnóstico, tanto el docente que imparte la asignatura desde hace cinco años, como los estudiantes que cursaron la asignatura en los años anteriores; sin embargo, al realizar la búsqueda en la base de datos de la plataforma virtual disponible en la institución educativa, no existen registros de datos de alguna evaluación docente realizada por los estudiantes desde el año 2012 a la fecha. Esta información y hallazgo, es muy importante ya que nos revela que no todos los cursos de formación integral disponen de algún instrumento evaluativo formal hacia el docente, por lo tanto, existe total desconocimiento de la percepción de los estudiantes respecto a estos al proceso de enseñanza- aprendizaje de este curso.

Se consideraron sujetos de estudio sólo los/as estudiantes cohorte 2017 y el docente encargado, por lo que el diagnóstico se separó en 2 fases: Primera fase: Análisis documental y levantamiento de datos con el docente (marzo-junio 2017);

Segunda fase: Aplicación de cuestionarios a estudiantes promoción 2017 (julio 2017).

A continuación, se detalla cada fase:

- a) Primera fase:** En esta etapa se trabajó directamente con el docente, el objetivo fue recoger información clave y relevante para detectar la raíz del problema central y determinar si las estrategias de enseñanza-aprendizaje seleccionadas por el docente para el desarrollo de la asignatura de Alimentación Saludable estaban generando problemas en el aprendizaje y motivación de ellos/as. Además, se requería establecer el grado de conocimiento docente en aspectos como el disciplinar, pedagógico y socio-motivacional.

Durante marzo y abril del presente año se llevó a cabo el análisis documental de dos textos de la asignatura. Primero se analizó el Programa de Asignatura, el cual se expresa en resultados de aprendizaje basado en un currículum por competencias, tal como es declarado en el Modelo Educativo de la Universidad del Bío- Bío (2008). Luego, se revisó y analizó el Informe de Notas y Asistencia asignatura Formación Integral elaborado por el docente a cargo.

Durante los meses de mayo-junio, se procedió al estudio diagnóstico del docente encargado de la asignatura, con el cual se coordinaron 4 reuniones presenciales, de las cuales, en 2 ocasiones, se aplicaron los instrumentos de recolección de datos y las otras reuniones fueron de carácter informativo y de retroalimentación. El primer cuestionario aplicado el 17 de mayo 2017, fue el “Cuestionario de Caracterización Docente” cuyo tiempo promedio estimado fue de 25 minutos; luego, el 24 de mayo 2017 se aplicó el segundo instrumento “Cuestionario KPSI”, el cual se aplicó de forma online-presencial, ya que se utilizó sistema de “video-llamada” con el docente y tuvo un tiempo aproximado de 15 minutos de duración.

- b) Segunda fase:** A partir de la información aportada por el análisis documental y los cuestionarios aplicados al docente, fue posible seleccionar los instrumentos de recolección de datos a utilizar con los estudiantes. El

propósito fue reunir información acerca de las estrategias de aprendizaje utilizadas y la motivación, además de sondear los datos socio-demográficos de los/as estudiantes.

En primer lugar, se consideraron aquellos estudiantes debidamente inscritos dos semanas antes del inicio del curso, los cuales fueron los mismos que permanecieron durante todo el semestre académico (35 en total) a los cuales se aplicó el instrumento “Motivated Strategies Learning Questionnaire”, adaptado al español, MSLQ (e). Para ello, el docente autorizó su aplicación y citó a clases vía correo a los 35 estudiantes en mismo horario en el cual sería impartida la asignatura y fue aplicado de forma colectiva al finalizar la jornada de “inducción”. Se les explicó la forma y motivo de la aplicación del cuestionario y luego fueron invitados a participar en la recogida de datos, a lo cual accedieron de forma voluntaria; el proceso de respuestas tuvo una duración aproximada de 25 minutos.

Para obtener las respuestas, se dan en base a una escala Likert de 7 puntos en la que los estudiantes marcan de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos; los valores más bajos son indicadores de poco acuerdo y los más altos indican conformidad con lo expresado en el ítem.

Finalizado el proceso anterior, se procedió a entregar a cada estudiante el breve “Cuestionario socio-demográfico” al cual también accedieron voluntariamente y tuvo un tiempo aproximado de 5 minutos de aplicación.

Respecto al análisis de los datos, se desarrollaron procedimientos de análisis estadístico de corte descriptivo. Los datos fueron tabulados en planillas Excel 2010 y luego exportados al programa *SPSS 2010*. Se realizó un análisis exploratorio de datos y estadística descriptiva, empleándose medidas de tendencia central y dispersión en el caso del cuestionario MSLQ (e).

La información aportada en ambas fases del procedimiento del diagnóstico, dio origen a los resultados y posterior diseño de intervención educativa.

2.1 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

A continuación se presentan los resultados del diagnóstico según el orden de aplicación de las técnicas y/o instrumentos de recolección de datos.

2.1.1 Análisis Documental

En cuanto a esta técnica de recolección de datos, es importante mencionar que los dos documentos analizados fueron revisados en conjunto con el docente encargado de la asignatura a fin de esclarecer de manera inmediata y oportuna eventuales dudas en el lenguaje utilizado en dichos textos. La tabla II-7 muestra el análisis del Programa de Asignatura y la tabla II-8 muestra el análisis del Informe de Notas y Asistencia de asignatura de Formación Integral.

TablaII- 7: Análisis documental del texto “Programa de Asignatura”

Análisis documento 1	
Título documento	Programa de Asignatura
Autor/es	Universidad del Bío- Bío, Departamento de Salud Estudiantil
Tipo de documento	Programa de asignatura para curso de formación integral “ <i>Alimentación Saludable</i> ”
Carácter del documento	Formal, curricular
Periodo de vigencia	2 años (2016-2017)
Resumen	El documento se divide en cinco dimensiones, las cuales son: I. <i>Identificación</i> (parte formal del programa, menciona número de créditos SCT, horas de trabajo cronológicas y pedagógicas, prerrequisitos, entre otros); II. <i>Descripción</i> (describe la relación de la asignatura con las competencias del perfil de egreso, también describe su contribución a la formación de sub-competencias genéricas del perfil de la institución y, además, los aprendizajes previos que debe manejar el estudiante); III. <i>Resultados de Aprendizaje</i> (describe, a través de un cuadro resumen, tres resultados de aprendizaje con su respectiva metodología de enseñanza, criterios evaluativos, contenidos conceptuales/procedimentales y actitudinales. Además, identifica el tiempo estimado para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en horas presenciales y en horas de trabajo autónomo); IV. <i>Sistema de evaluación</i> (en formato de cuadro resumen se muestra el resultado de aprendizaje esperado y las evidencias de aprendizaje tanto de proceso como de producto; en los tres resultados de aprendizajes, se sitúa la técnica de informe como medio de verificación. Por otra parte, describe las diferentes ponderaciones (%) para la evaluación final del curso); V. <i>Bibliografía</i> (obligatoria y complementaria).

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados de aprendizaje declarados en el programa de asignatura, se puede mencionar que existen notorias inconsistencias, debido a que éstos presentan un carácter disciplinar teórico avanzado; destaca por ejemplo, el

segundo resultado de aprendizaje que dice: “Transfiere temáticas de los componentes químicos del etiquetado nutricional sobre la base de la nueva pirámide alimentaria seleccionando los alimentos para su autocuidado y entorno”. Sin embargo, este hallazgo solo es posible develarlo por una persona con basta formación en el área nutricional, ya que ese resultado de aprendizaje engloba el dominio de temáticas como: análisis y composición química de los alimentos, Ley 20.606 de Etiquetado Nutricional, Guías MINSAL de alimentación sana para la población chilena, conceptos de autocuidado y epidemiología nutricional en Chile.

El segundo texto analizado fue el Informe de notas y Asistencia de asignatura de Formación Integral, el cual es elaborado de manera independiente y voluntaria por el docente encargado a fin de contar con un registro propio de rendimiento académico y retroalimentación del curso en términos motivacionales expresados en el porcentaje de asistencia de los estudiantes del curso. El promedio general de los estudiantes obtenido el año 2016 fue de 5,93 (33 estudiantes debidamente inscritos) y el porcentaje de asistencia a clases promedio fue de 88,5%. Se destaca la reprobación de cinco estudiantes, de los cuales tres correspondieron a casos de reprobación por asistencia (Tabla II-8).

Tabla II-8: Análisis documental del texto “Informe de notas y asistencia asignatura de formación integral”

Análisis documento 2	
Título documento	Informe de notas y asistencia asignatura formación integral (INAFI, 2016)
Autor/es	Docente encargado
Tipo de documento	Informe resumen rendimiento /asistencia
Carácter del documento	Informal, voluntario
Periodo de vigencia	1 año
Resumen	El documento describe de manera muy breve el promedio de notas global y asistencia a clases de los estudiantes que cursaron el año 2016 la asignatura de alimentación saludable. En él, se presentan los datos en forma de gráfico y son extraídos de una planilla Excel que posee la información detallada de cada una de las evaluaciones realizadas, tanto de proceso como notas finales de los estudiantes; de la misma forma, se describe el porcentaje de asistencia de los estudiantes y el número de alumnos/as reprobados/as debido esa variable. Datos relevantes: promedio notas general= 5,93; porcentaje asistencia= 88,5%; Reprobaciones= 5 estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

2.1.2 Cuestionario de Caracterización Docente

Este instrumento de recolección de datos tiene como objetivo describir las fortalezas y debilidades docentes, así como también, diagnosticar sus necesidades o requerimientos a perfeccionar/ fortalecer.

Para efectos del presente diagnóstico y a fin de enriquecer los resultados obtenidos, el cuestionario de Caracterización Docente fue analizado cuanti y cualitativamente.

En el aspecto cualitativo, se puede destacar que la dimensión disciplinar del docente posee una gran fortaleza respecto a los años que lleva dictando la asignatura; como debilidad se destaca la falta de título y post grado o especialización en el área nutricional. Respecto a la dimensión pedagógica también posee fortaleza en cuanto a la experiencia, ya que ha realizado aproximadamente 15 años de docencia; sin embargo, tampoco posee post grado o especialización en aspectos pedagógicos. Sumado a lo anterior, el docente no aplica evaluación diagnóstica ni tampoco conoce y/o aplica cuestionarios para conocer las estrategias y/o estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los aspectos cualitativos evidenciados (Tabla II-9).

Tabla II- 9. Resumen aspectos cualitativos de la Caracterización Docente

Dimensión	Fortalezas	Debilidades	Observaciones
Disciplinar	-Revisión frecuente de bibliografía nutricional o a fin. - Posee cinco años de experiencia dictando la asignatura.	-Posee título profesional diferente al área nutricional. -Sin post grado o especialización del ámbito nutricional.	-Docente de profesión Odontólogo
Pedagógica	-Posee 15 años de experiencia docente. -Autonomía para elaboración y/o modificación de instrumentos evaluativos utilizados en la asignatura. -Realiza retroalimentación clase a clase.	-No realiza evaluación diagnóstica. - No aplica test de estrategias y/o estilos de aprendizajes a los estudiantes. -Muy frecuentemente evidencia en los estudiantes complejidad para comprender los contenidos en aula. -Rara vez cambia la estrategia de enseñanza-aprendizaje utilizada en aula. -Sin post grado o especialización del ámbito pedagógico	-Considera relevante la evaluación en comparación a la calificación.

Administrativa	-Dominio avanzado de programas computacionales y/o software institucional -Cuenta con planificación de clase de elaboración propia	-Invierte horas extras en aspectos administrativos de la asignatura	-Docente cumple rol directivo dentro de la institución.
Social	-Adecuado nivel de empatía con estudiantes -Dialogo fluido estudiante-docente -Considera muy relevante la motivación y técnicas de trabajo en equipo.	-Desconoce técnicas para fortalecer los niveles de motivación estudiantil	

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los resultados obtenidos de los aspectos cuantitativos (tabla II-10), se destaca que la dimensión pedagógica es la que se presenta con mayor porcentaje de debilidades alcanzando solamente un 54,8%; luego, la dimensión disciplinar alcanza un 58,3%. Las dimensiones con mayor porcentaje de fortalezas son las dimensiones social y administrativa, con un 89,5% y un 72,7%, respectivamente.

Tabla II-10. Resumen aspectos cuantitativos obtenidos en cuestionario de Caracterización Docente

Dimensión	Puntaje ideal	Puntaje real obtenido
Disciplinar	12 puntos	7 puntos (58,3%)
Pedagógica	31 puntos	17 puntos (54,8%)
Administrativa	11 puntos	8 puntos (72,7%)
Social	19 puntos	17 puntos (89,5%)
<i>Puntaje ideal total: 73 puntos; puntaje total obtenido: 49 puntos</i>		

Fuente: Elaboración propia

2.1.3 Cuestionario KPSI

En relación a este cuestionario, podemos observar de acuerdo a la tabla II-11, que en la dimensión disciplinar el docente contestó 5 preguntas “lo sé bien” y tres con “lo sé un poco”; sin embargo, no contestó ninguna pregunta con “lo puedo explicar a colegas/estudiantes” lo que nos revela una posible deficiencia o insuficiencia en el conocimiento previo de aspectos técnicos –teóricos propios de la asignatura.

Un aspecto interesante a mencionar, es que las preguntas con menor puntaje obtenido fueron: ¿Domina el concepto y aplicación del nuevo etiquetado nutricional en Chile? ¿Domina el aspecto teórico de los componentes químicos presentes en el

etiquetado nutricional y su injerencia en el estado de salud de las personas? ¿Conoce los recursos gráficos actuales dictados por el MINSAL para la educación de las guías de alimentación sana de la población chilena?

Así mismo, en cuanto a la dimensión pedagógica, de las 11 preguntas en total que contenía ese ítem, seis fueron contestadas con “Lo sé un poco” y solamente cuatro con “Lo sé muy bien”. Sin embargo, al igual que la dimensión disciplinar, no contestó ninguna con “Lo puedo explicar muy bien” por lo que se infiere que, tanto disciplinar como pedagógicamente, el docente presenta deficiencias en cuanto al conocimiento previo esperado/óptimo.

Otra particularidad, fueron las preguntas con menor puntaje obtenido, como: ¿Conoce la definición de mentoría? ¿Conoce la definición de estrategia de enseñanza-aprendizaje? ¿Domina el criterio de selección para utilizar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje? ¿Conoce las principales diferencias entre estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y didáctica en aula?

Por otra parte, la dimensión administrativa se presenta como una fortaleza ya que de un total de tres preguntas, el docente fue capaz de contestar dos con “Lo puedo explicar a un colega/estudiante”. Sin embargo, este ítem no está relacionado directamente con el trabajo en aula ni con los estudiantes, sino más bien con el conocimiento de los documentos prescriptores que rigen la asignatura, tales como el modelo educativo institucional, programa de asignatura y syllabus. En cuanto a la dimensión social, el docente presenta gran interés en aspectos motivacionales, pero no es posible evidenciar esta dimensión por como fortaleza, ya que de un total de tres preguntas, dos fueron respondidas con “Lo sé un poco” y cero con “Lo puedo explicar a un colega/docente”.

Como resultado global del Cuestionario KPSI, el docente obtuvo 64 puntos (64%) de un total de 100 puntos, lo que revela un conocimiento previo “Suficiente” para dictar la asignatura.

Tabla II-11. Resumen resultados obtenidos en cuestionario KPSI

Dimensión	Número total de preguntas	No lo sé	Lo sé un poco	Lo sé bien	Lo puedo explicar a colegas/estudiantes	Puntaje total obtenido
Disciplinar	8	0	3	5	0	21 puntos
Pedagógica	11	1	6	4	0	25 puntos
Administrativa	3	0	0	1	2	11 puntos
Social	3	0	2	1	0	7 puntos
<i>Puntaje ideal: 100 puntos; puntaje total obtenido: 64 puntos (64%)</i>						

Fuente: Elaboración propia

2.1.4 Cuestionario MSLQ (e) estudiantil

Como se mencionó en el marco metodológico, las escalas del MSLQ (e) se pueden analizar de forma conjunta o por separado. Para efectos del presente análisis, se consideró apropiado separar las escalas de acuerdo a las dos grandes secciones que presenta dicho instrumento; la sección Motivacional y luego la sección de Estrategias de Aprendizaje.

En la tabla II-12 se presentan estadísticos descriptivos para las 6 escalas de la sección motivacional. Se observa similar comportamiento en la puntuación otorgada a Metas de orientación intrínsecas en comparación a Metas de motivación extrínsecas, infiriendo que el grupo muestral podría desconocer su real motivación personal hacia el aprendizaje. Respecto a la Valoración de la tarea y las Creencias de control, sucede algo similar a las escalas antes mencionadas. Por otra parte, las Creencias de autoeficiencia y Ansiedad son los puntajes más bajos, es decir, los alumnos presentan bajo grado de control sobre estas variables.

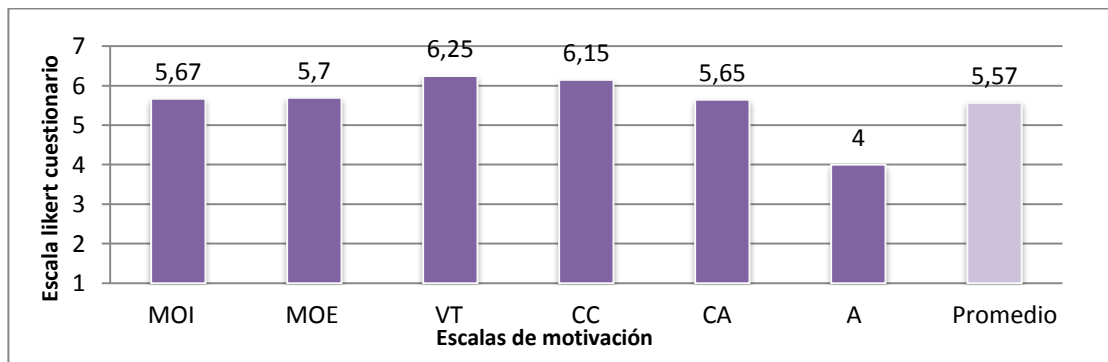
Tabla II- 12: Estadísticos descriptivos para la variable Motivación MSLQ (e)

	MOI	MOE	VT	CC	CA	A
N válidos	35					
N perdidos	0					
Media	5,67	5,70	6,25	6,15	5,65	4
Mediana	5,62	6,12	6,58	6,5	5,81	4,10
Desv. Tip	1,18	1,39	0,88	1,04	1,08	2,11
<i>MOI: Metas de orientación intrínseca</i>		<i>VT: Valoración de la tarea</i>		<i>CA: Creencias de autoeficiencia</i>		
<i>MOE: Metas de orientación extrínseca</i>		<i>CC: Creencias de control</i>		<i>A: Ansiedad</i>		

Fuente: Elaboración propia

En un análisis más en detalle respecto al puntaje obtenido en las diferentes escalas de la variable motivación y su correspondiente interpretación, es importante considerar que cada una de ellas está por sobre la mitad de la puntuación media simbólica (4 puntos) de la escala Likert de 7 puntos utilizada en la hoja de respuesta del instrumento, siendo la escala de Valoración de la tarea y las Creencias de control las puntuaciones más altas, con valores de 6,25 y 6,15 respectivamente (Gráfico 2-1), enmarcándose dentro de la categoría “*Satisfactorio*”- de acuerdo a la homologación descrita en el Marco Metodológico de la intervención (Tabla II-3). Lo anterior, demuestra que los estudiantes presentan un alto grado de interés y utilidad hacia el aprendizaje, así como también un alto grado de control sobre sus propios aprendizajes. Las escalas de Metas de orientación intrínseca, extrínseca y Creencias de autoeficiencia obtuvieron puntajes similares, siendo 5,67, 5,7 y 5,65 respectivamente, correspondiente a un nivel “*Adecuado*” Finalmente, la escala de ansiedad, que indaga sobre el grado de preocupación de los estudiantes frente al aprendizaje, es la que obtuvo menor puntuación (4 puntos), clasificándose como “*Suficiente*”. El gráfico 2-1, muestra el promedio general de la suma de las 6 escalas de la variable motivación, el valor es de 5,57 puntos, equivalente a la categoría “*Adecuado*”.

Gráfico 2-1: Media aritmética de cada una de las escalas y promedio general de la variable Motivación



MOI: Metas de orientación intrínseca
 MOE: Metas de orientación extrínseca
 Promedio: promedio de las seis escalas

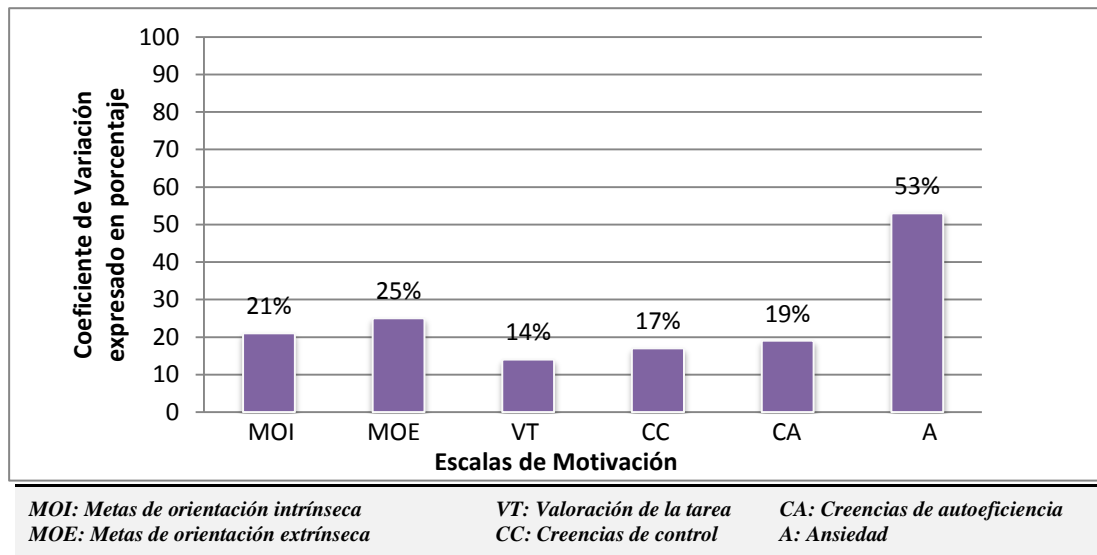
VT: Valoración de la tarea
 CC: Creencias de control

CA: Creencias de autoeficiencia
 A: Ansiedad

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, con el fin de conocer la homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas de las escalas de la variable motivacional, se observa en el Gráfico 2-2 que la Escala de Valoración de la Tarea (VT) presenta un Coeficiente de Variación (CV) expresado en porcentaje de 14%, es decir, las respuestas de los estudiantes en dicha escala son homogéneas. En cuanto a la escala de Ansiedad (A) es la que presenta un mayor CV con un 53%, es decir, las respuestas de los estudiantes son heterogéneas para ese ítem.

Gráfico 2-2: Coeficiente de Variación expresado en porcentaje de las escalas de la variable motivación



Fuente: Elaboración propia

En la Tabla II-13, se presentan estadísticos descriptivos para las 9 escalas de la sección de estrategias de aprendizaje. Se observa similar comportamiento en la puntuación otorgada a Estrategias de repaso, elaboración y organización. Respecto al Pensamiento crítico, Aprendizaje con pares y Búsqueda de ayuda, también esta triada presenta similares puntuaciones en el grupo muestral. Por otra parte, las escalas de Regulación del esfuerzo y Manejo del tiempo y ambiente de estudio son las que presentan más bajas puntuaciones, alcanzando valores cercanos a la media.

Tabla II-13: Estadísticos descriptivos para la variable Estrategias de Aprendizaje

		ER	EE	EO	PC	AM	MTA	RE	AP	BA
N válidos	35									
perdidos	0									
Media		5,34	5,43	5,45	5,13	4,93	4,36	4,71	5,00	5,17
Mediana		5,87	5,50	6,00	5,4	5,20	4,50	4,75	5,33	5,37
Desv. tip		1,74	1,31	1,67	1,61	1,76	1,86	1,67	1,69	1,52
<i>ER: Estrategias de repaso</i>		<i>PC: Pensamiento crítico</i>				<i>RE: Regulación del esfuerzo</i>				
<i>EE: Estrategias de elaboración</i>		<i>AM: Autorregulación metacognitiva</i>				<i>AP: Aprendizaje con pares</i>				
<i>EO: Estrategias de organización</i>		<i>MTA: Manejo del tiempo y ambiente de estudio</i>				<i>BA: Búsqueda de ayuda.</i>				

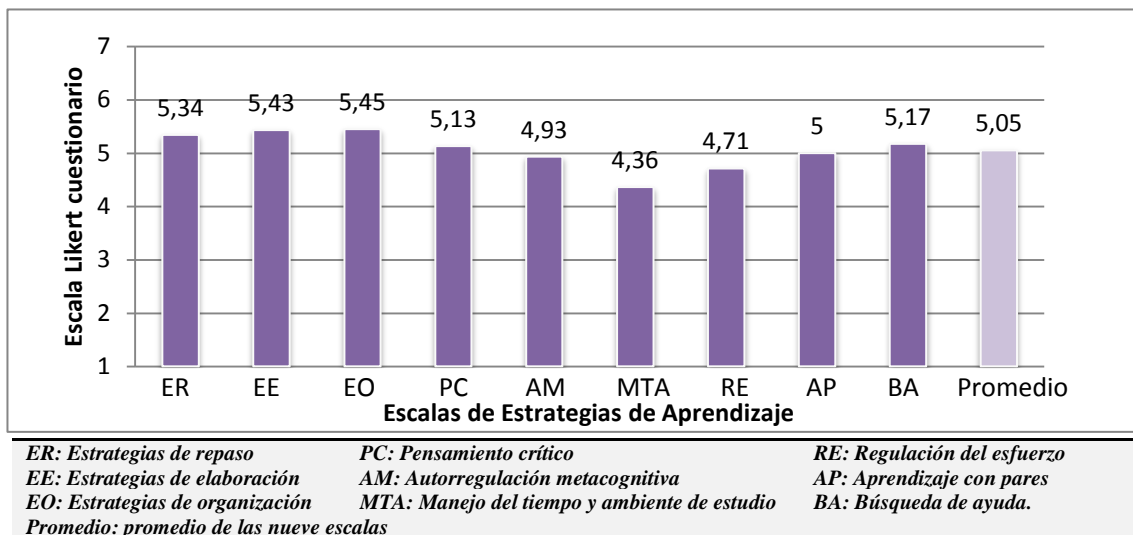
Fuente: Elaboración Propia

En un análisis más en detalle respecto a los puntajes obtenidos en las diferentes escalas de la variable de Estrategias de Aprendizaje, es importante considerar que cada una de ellas, al igual que la variable motivación previamente analizada, está por sobre la mitad de la puntuación media simbólica (4 puntos) de la escala Likert de 7 puntos utilizada en la hoja de respuesta del instrumento. Las escalas de Estrategias de organización, Estrategias de elaboración y Estrategia de repaso presentan las puntuaciones más altas, con valores de 5,45; 5,43 y 5,34 puntos, tal como se puede observar en el Gráfico 2-3; sin embargo, dichas escalas solo presentan un grado “Adecuado” de uso de dichas estrategias de acuerdo a la homologación descrita en la tabla II- 3 de la presente tesis. En cuanto a la escala de Pensamiento crítico y Autorregulación metacognitiva, es importante mencionar que las puntuaciones obtenidas presentan una tendencia a la categoría “Adecuado”, con valores de 5,13 y 4,93, respectivamente. Estas escalas miden el grado en que el estudiante usa sus conocimientos previos en situaciones nuevas para hacer evaluaciones críticas, resolver problemas y tomar decisiones y, además, la conciencia, conocimiento y control que tiene el estudiante sobre su propia cognición o aprendizaje.

Se observa que la escala con puntuación más baja (4,36 puntos) es la de Manejo del tiempo y Ambiente de estudio, enmarcándose solamente en la categoría de “Suficiente”, lo que podría repercutir en el rendimiento académico futuro de las

estudiantes, ya que la carga horaria y académica aumenta proporcionalmente al progreso y avance en la malla curricular. El Gráfico 2-3, muestra el promedio general de la suma de las 9 escalas de la variable estrategias de aprendizaje analizado, el valor es de 5,05 puntos, por lo tanto, se puede mencionar que el grupo muestral presenta un nivel “Adecuado” respecto a dicha variable.

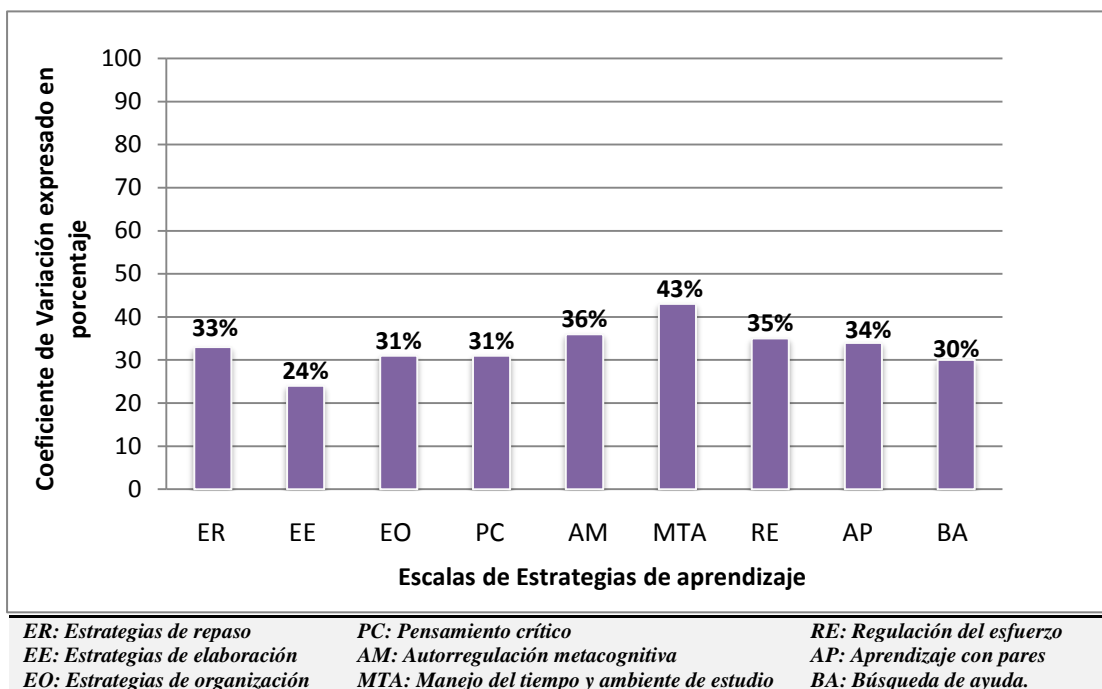
Gráfico 2-3: Media aritmética de cada una de las escalas y promedio general de la variable Estrategias de Aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, con el fin de conocer la homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas de las escalas de la variable de Estrategias de Aprendizaje, se observa en el Gráfico 2-4 que la escala de Estrategias de Elaboración (EE) presenta un Coeficiente de Variación (CV) expresado en porcentaje de 24%, es decir, las respuestas de los estudiantes en dicha escala son más bien homogéneas. Por otra parte, la escala de Manejo del tiempo y ambiente de estudio (MTA) es la que presenta un mayor CV, con un 43%, es decir, las respuestas de los estudiantes son heterogéneas para ese ítem.

Gráfico 2- 4: Coeficiente de Variación expresado en porcentaje de las escalas de Estrategias de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

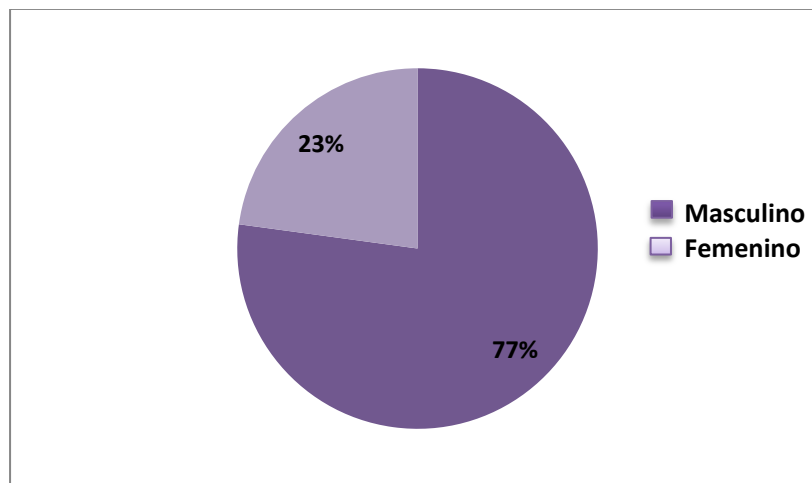
Finalmente, en cuanto a las escalas en general, se observa que de la variable motivacional presenta mayor heterogeneidad en sus respuestas en comparación a las respuestas de la variable de estrategias de aprendizaje, ya que estas últimas fluctúan en su mayoría entre el 30% y 35% de coeficiente de variación, por lo que se puede inferir que los estudiantes realizan acciones similares en su actuar académico. Este valor estadístico es de gran importancia en la intervención, ya que orienta el camino para la selección de las metodologías y estrategias de enseñanza que serán utilizadas dependiendo si el grupo objetivo presenta características homogéneas o heterogéneas entre sí mismos para determinadas actividades.

2.1.5 Breve cuestionario de situación socio-demográfica estudiantil

Se aplicaron 35 encuestas, las cuales (100% de la muestra) fueron utilizadas en el diagnóstico por estar debidamente contestadas y completadas a cabalidad.

Respecto a la distribución por sexo (gráfico 2-5), el curso contaba con 27 estudiantes de sexo masculino (77,14%) y 8 estudiantes de sexo femenino (22,85%). El predominio de estudiantes varones podría tener su origen basado en que en la sede Concepción de la institución educativa, existe mayor oferta de carreras del área de la Ingeniería (mecánica, automatización, construcción, industrial, entre otras), las cuales aún en la actualidad siguen teniendo una notoria diferencia en cuanto a la matrícula de estudiantes del sexo masculino.

Gráfico 2-5: Distribución de la muestra por sexo de los/as estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la distribución por edades (tabla II-14), se obtuvo un promedio de 21,2 años de edad; presenta un amplio rango etario de edad entre los estudiantes (una década), ya que la edad mínima registrada fue de 18 años y la edad máxima fue de 28 años. La edad más repetitiva en el curso fue de 21 años y la mediana fue de 23 años.

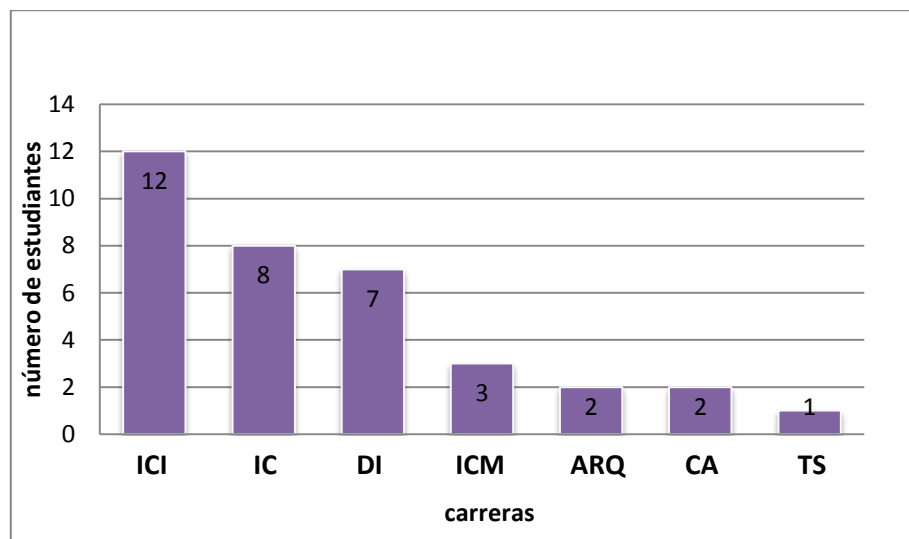
Tabla II-14.- Distribución de la muestra por edades de los/as estudiantes

Estadístico descriptivo	N
Moda	21 años
Mediana	23 años
Media	21,2 años
rango	10 (máx.28- mín. 18)

Fuente: Elaboración propia

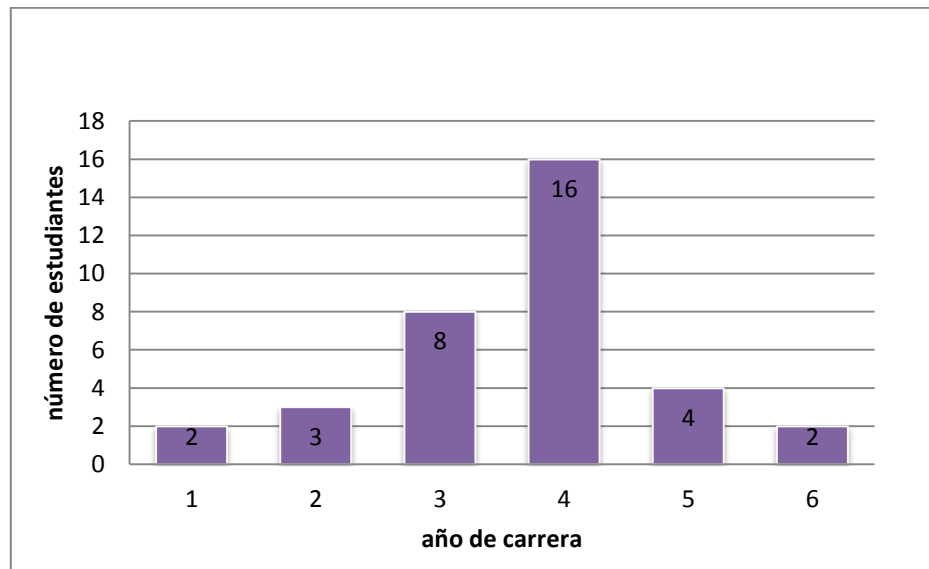
Respecto a la distribución por carreras (gráfico 2-6), se observa una clara tendencia de carreras ingenieriles como Ingeniería Civil Industrial (12 estudiantes), Ingeniería Comercial (8 estudiantes) y también, carreras relacionadas con el diseño, como Diseño Industrial (7 estudiantes) y Arquitectura (2 estudiantes). Por otra parte, según el año de formación académica, podemos mencionar un predominio de estudiantes que cursan el cuarto año de carrera (16 estudiantes) y una distribución heterogénea de estudiantes que cursan entre primer y sexto año (Gráfico 2-7).

Gráfico 2-6: Distribución de la muestra según carreras



Fuente: Elaboración propia

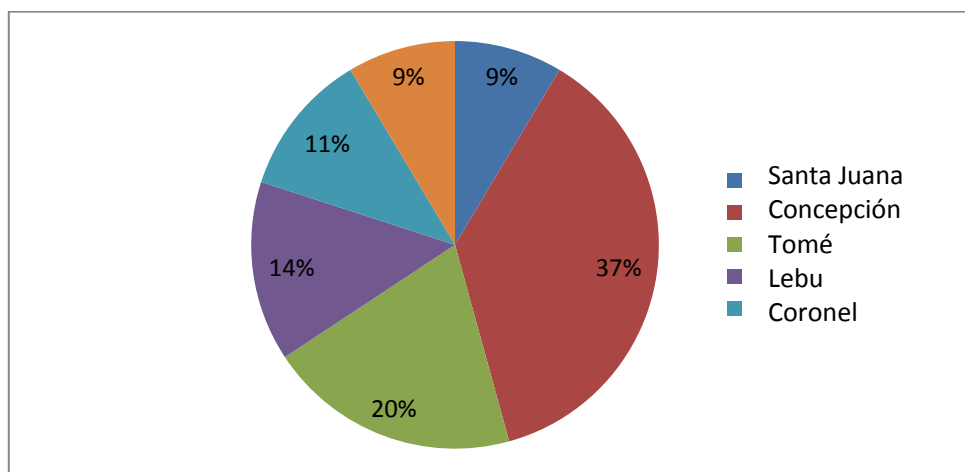
Gráfico 2-7: Distribución de la muestra según año de carrera en curso



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la ciudad de origen de los estudiantes (gráfico 2-8), el 37 % (13 estudiantes) proviene principalmente de la ciudad de Concepción, mientras que el 20 % (7 estudiantes) proviene de Tomé. Además, podemos mencionar que el 14% y 11% provienen de Lebu y Coronel. Un 9% equivalente a 3 estudiantes, proviene de Santa Juana y Talcahuano.

Gráfico 2-8: Distribución de la muestra según ciudad de origen de los/as estudiantes

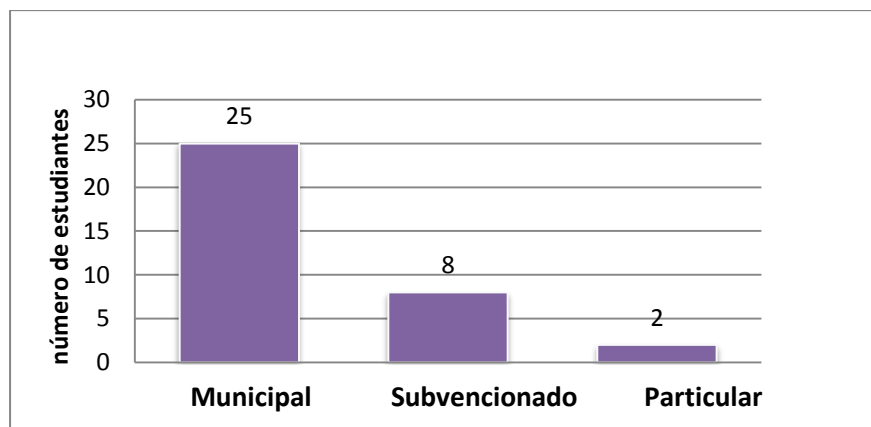


Fuente: Elaboración propia

Respecto al establecimiento educacional en donde cursó la enseñanza media (gráfico 2-9), se destaca que el 71,6% (25 alumnos) de los estudiantes provenían de colegios municipalizados; a su vez, un 23,4% (8 alumnos) provenían de colegios/liceos particular- subvencionados, y el 5% (2 alumnos) provenía de colegio particular- pagado.

Es importante destacar que la Universidad del Bío- Bío, al ser de carácter pública y estatal, cuenta con beneficios económicos provenientes del Estado entre los que se encuentra la gratuidad de arancel universitario, donde el 68% de la población estudiantil de esta casa de estudios posee dicho beneficio, lo que significa que para su obtención, se debe provenir de hogares pertenecientes al 50% de menores ingresos del país.

Gráfico 2- 9: Distribución de la muestra según establecimiento educacional de origen en enseñanza media



Fuente: Elaboración propia

2. 3 CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

En cuanto a los estudiantes, se puede mencionar que el curso presenta un predominio de estudiantes de sexo masculino, lo que se explica debido a que en el campus Concepción de esta institución educacional, existen facultades y carreras principalmente provenientes del área de la ingeniería, carreras que históricamente han sido relacionadas al sexo masculino; sin embargo, el 23% del curso corresponde a mujeres, lo que evidencia el profundo cambio paradigmático que se ha producido en las últimas décadas en nuestro país respecto a la inclusión laboral de la mujer y en términos de igualdad de género.

Respecto a la distribución estudiantil según el establecimiento educacional en el cual cursó la enseñanza media, se observa un notorio predominio (71,6%) que presenta origen en establecimientos de tipo municipal. Esto podría explicarse a las características propias del establecimiento universitario, ya que al ser público y estatal, cuenta con beneficios económicos provenientes del estado; estadísticas oficiales publicadas en la página web de esta institución, menciona que el 68% de su población estudiantil posee gratuidad de arancel universitario, lo que significa que para su obtención el alumno debe provenir de hogares pertenecientes al 50% de menores ingresos del país. Donoso (2011), refiere que los estudiantes que ingresan por primera vez a un establecimiento educacional, han vivido el proceso de socialización primaria, proceso que les fue filtrado por su familia. Ellas, tienden a copiar su espacio social, el cual reproducen al escoger un establecimiento educacional; frente a la pluralidad de estudiantes con sus respectivos capitales culturales -impulsado por primera vez por Pierre Bourdieu en 1973- es evidente el desafío que debe enfrentar el currículo frente a la diversidad y desigualdad de los estudiantes.

Por otra parte, según los resultados obtenidos en el cuestionario MSLQ (e) aplicado a los estudiantes, del cual se desprende una tendencia a lograr niveles “*satisfactorios*” de la variable motivacional, nos permite relacionarlo directamente con el posible rendimiento académico de la asignatura. Según Durán (2002), se ha demostrado que alrededor del 40% del éxito universitario se debe a la motivación de

los estudiantes, siendo el nivel motivacional alcanzado en el primer año de carrera un determinante clave de todo el proceso de desarrollo formativo. Sin embargo, este argumento es difícil de proyectar en el grupo muestral diagnosticado, ya que el mayor número de estudiantes que componen el curso son de cuarto año, lo que indicaría que al poseer una mayor y mejor adaptación al contexto universitario, éstos ya ha desarrollado habilidades en torno a la motivación, especialmente la extrínseca. Así mismo, una investigación de la Universidad de Chile realizada por Hojas et al (2008) confirma la asociación entre la motivación y el rendimiento, pero agrega que este último puede verse influenciado además por problemáticas vocacionales, debilidades académicas previas, inadecuadas metodologías de enseñanza-aprendizaje e insatisfacción con la institución educativa. En este caso, el docente encargado de la asignatura de Alimentación Saludable, posee como debilidad la inadecuada selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje debido a que no posee formación pedagógica ni tampoco post-título o especialización en el área educativa y, por ende, desconoce los recursos didácticos y las estrategias de E-A idóneas al grupo curso.

En cuanto a la variable de estrategias de aprendizajes del cuestionario MSLQ (e), el grupo muestral presenta una tendencia a un nivel general “*adecuado*”; sin embargo, las puntuaciones más bajas obtenidas fueron en relación al manejo del tiempo y ambiente de estudio (“suficiente”), lo cual actúa como predictor en el futuro rendimiento académico, ya que la carga horaria aumenta proporcionalmente al avance de la malla curricular, sumado a que la asignatura intervenida es de carácter de formación integral y, por tanto, no es una de las prioridades académicas estudiantiles al compararla con asignaturas de tipo profesionalizantes, laboratorios, certámenes y cátedras propias de su formación de base.

La motivación estudiantil es heterogénea, consecuentemente, es deber del docente buscar, analizar, realizar y/o modificar actividades motivadoras que impliquen real participación de los alumnos; actualmente, las metodologías didácticas y las nuevas tecnologías como las TIC’s son suficientemente variadas, lo que permite al docente aumentar la gama de posibilidades de poner en práctica su creatividad, conocimiento y experiencia para que pueda variar los estímulos, actividades,

problemáticas y situaciones de aprendizaje con la frecuencia que cada estudiante o grupo en particular así lo requiera.

Se puede concluir entonces, que la implementación de adecuadas estrategias de enseñanza- aprendizaje juega un rol fundamental en el componente motivacional de los estudiantes, ya que para ellos es más importante crear interés por la actividad que por los contenidos. Frente a esto, es fundamental conocer los intereses y las estrategias de aprendizajes utilizadas por los estudiantes, para así, poder conectarlos con los resultados esperados de la asignatura.

CAPÍTULO III

PLAN DE INTERVENCIÓN

3.1 Justificación del Plan de Intervención

La problemática existente en torno a la educación, hace que ésta sea considerada como prioridad si nos situamos en el contexto de la formación integral de una persona, y más aún cuando las universidades apuntan a la formación de profesionales de excelencia. Cuando reflexionamos sobre los resultados de los múltiples indicadores educativos, es fundamental no quedarse en el valor o resultado final cuantitativo, sino que enfocar todos los esfuerzos en buscar las causas que están ocasionando que los estudiantes no estén cumpliendo con los objetivos que son planteados como institución.

Es primordial entonces, poder resolver la problemática interviniendo por lo menos, en una de las causas de origen pedagógico que están originando la inadecuada selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable, aportando en la calidad de vida de los futuros profesionales de la región, considerando las elevadas cifras de malnutrición chilenas y los inadecuados estilos de vida que aumentan cada vez más la epidemia de las Enfermedades Crónicas No transmisibles, afectando directamente desde el punto de vista físico, su capacidad de desarrollo pleno y una salud incompatible con el trabajo (OMS, 2014).

Poder llevar a cabo la intervención, a través de la implementación de una mentoría, aumenta el abanico de oportunidades para mejorar el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje principalmente en las asignaturas que son de carácter optativas, con miras a lograr, mantener y/o aumentar los niveles de motivación de los estudiantes, evitando la reorganización de contenidos de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes y optimizando el tiempo para cumplir los resultados de aprendizaje. Del mismo modo, contribuye a la mejora continua de las prácticas docentes en aula, en la regulación de su metacognición y capacidad de adaptación a los cambios sociales y educativos.

En relación a los estudiantes, es fundamental la implementación de estrategias de aprendizaje y motivación efectivas, considerando los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado al grupo objetivo a través de la aplicación del cuestionario “*Motivated Strategies Learning Questionnaire*”, MSLQ (e) (Donolo y Rinaudo, 2008) del cual se obtuvo que los estudiantes presentan desconocimiento de su real motivación personal hacia el aprendizaje, bajos niveles de control creencias de autoeficiencia y ansiedad. En cuanto a la variable de estrategias de aprendizaje, los estudiantes presentan altas puntuaciones en relación al uso de estrategias de organización, elaboración y repaso; sin embargo, presentan bajos puntajes en la autorregulación metacognitiva, el manejo del tiempo y ambiente, enmarcándose solamente dentro de la categoría de “*suficiente*”, lo que podría repercutir en el rendimiento académico futuro de los estudiantes, ya que la carga horaria y académica aumentan proporcionalmente al progreso y avance en la malla curricular. Además, es relevante considerar que las escalas de la variable motivacional, presentan mayor heterogeneidad en sus respuestas en comparación a las respuestas de la variable de Estrategias de Aprendizaje- de acuerdo al Coeficiente de Variación analizado en el diagnóstico-; este valor estadístico revela información de gran importancia para la futura intervención, ya que orienta el camino para la selección de las metodologías y estrategias de enseñanza que serán utilizadas dependiendo si el grupo objetivo presenta características homogéneas o heterogéneas entre sí mismos para determinadas actividades.

Es prioridad, tanto del docente como del propio estudiante, conocer y desarrollar aquellos aspectos y capacidades necesarios para superar con éxito los desafíos implicados en su formación académica, sin embargo, es común observar que al momento de emprender la tarea de “aprender a aprender” tanto docentes como estudiantes, no tienen claridad en qué hacer y por dónde empezar (Bermeosolo, 2007). Atendiendo a esta dificultad, el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ e) se perfila como una poderosa herramienta para definir y hacer conciencia de los principales procesos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de nivel superior, pero además, nos entrega

información relevante para determinar aquellas capacidades específicas de los alumnos que se encuentran disminuidas y que requieren, por lo tanto, ser entrenadas (McKenchie, 1986; Pintrich, 2004).

Valle *et al.* (1999) mencionan al respecto que las estrategias de aprendizaje constituyen procesos facilitadores de actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir, a fin de alcanzar metas determinadas de aprendizaje; recientes estudios de corte investigativo han centrado su investigación en torno a la motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, concluyendo una directa relación entre ellas, con roles definidos tanto para los estudiantes como para el docente (Herrera, 2014).

La docencia no solo exige calidad, sino también eficacia para lograr que el estudiante interiorice los nuevos saberes y sea capaz de llevarlos a la práctica, resolviendo los casos y las problemáticas que se le presenten posteriormente en su ejercicio profesional. Esencialmente, la función docente debe considerarse como una función profesional, atendiendo a la necesidad de formar al profesorado en estrategias de enseñanza-aprendizaje capaces de promover y desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de educación superior.

Utilizar la estrategia de mentoría como proceso inserto dentro de la formación docente, se visualiza como una metodología que genera espacios reales entre los mentores y el docente mentorizado, es decir, conformar una diada formativa situando el aprendizaje docente en la acción propiamente tal. El efecto positivo esperado de la mentoría, podría justificar la futura capacitación de todos los docentes de Formación Integral de la institución intervenida, los cuales no cuenten con formación pedagógica formal en Educación Superior.

En definitiva, si bien existen numerosas investigaciones en relación a las estrategias de aprendizaje y motivación de los estudiantes, es fundamental poder responder al desafío de llevar a la práctica dichas consideraciones, realizando cambios que muestren evidencia concreta de la realidad en el aula de las universidades locales.

3.2 Descripción del plan de intervención

A continuación, se describe el plan de intervención propuesto, el objetivo general y los objetivos específicos; luego, se detalla cada una de las etapas de la intervención. Para finalizar, se presenta la matriz de marco lógico que facilita la síntesis y entendimiento de la intervención.

Objetivo General

Favorecer la adecuada selección y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje activas y motivación por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable, a través de una mentoría a fin de aportar al cumplimiento del perfil genérico del egresado de una institución de Educación Superior de la comuna de Concepción.

Objetivos Específicos

- 1) Favorecer a través de una mentoría docente, la construcción de una base conceptual de aspectos disciplinares propios de la asignatura centrada en los resultados de aprendizaje esperados.
- 2) Favorecer a través de una mentoría docente, la construcción de una base conceptual de estrategias pedagógicas y motivacionales centradas en el estudiante.
- 3) Estimular a través de una mentoría docente, el desarrollo de competencias básicas para diseñar y/o implementar estrategias de enseñanza, evaluativas y motivacionales.
- 4) Incorporar en el programa de la asignatura, actividades prácticas a través de intervenciones en el campus universitario para mejorar la motivación estudiantil.
- 5) Evaluar el efecto de la implementación de la mentoría docente sobre la apropiación y utilización de estrategias de aprendizaje y motivación por parte de los estudiantes que cursan la asignatura de Alimentación Saludable y su docente.

3.3 Matriz de Marco Lógico

Objetivo general: Favorecer la adecuada selección y desarrollo de estrategias de enseñanza- aprendizaje activas y motivación por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable, a través de una mentoría, a fin de aportar al cumplimiento del perfil genérico del egresado de una institución de Educación Superior de la comuna de Concepción.

Objetivo específico 1: Favorecer a través de una mentoría docente, la construcción de una base conceptual de aspectos disciplinares propios de la asignatura, centrada en los resultados de aprendizaje esperados.

Etapa Operativa				Etapa Evaluativa		
Actividades	Plazos	Recursos	Responsables	Indicadores	Metas	Fuentes de verificación
1.- Diagnosticar los conocimientos disciplinares previos del docente a través del cuestionario KPSI	01/08/17-04/08/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor <u>Materiales:</u> pc, impresión, programa Excel, papel	Mentor	Cuestionario diagnóstico de autoevaluación KPSI	Aplicar cuestionario diagnóstico al docente en agosto 2017	Resultados de las respuestas del cuestionario diagnóstico KPSI
2.- Establecer reuniones de trabajo reflexivas para el desarrollo de conceptos disciplinares propios de la asignatura	22/08/17-08/09/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, impresiones, libros, programa Word, material de escritorio,		Número de reuniones realizadas	Realizar al menos tres reuniones previamente programadas	Plan de mentoría
3.- Revisión conjunta de material bibliográfico sobre aspectos disciplinares propios de la asignatura	22/08/17-08/09/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, impresiones, libros, publicaciones y revistas científicas.		Numero de libros, revistas y publicaciones científicas revisadas	Realizar revisión de al menos 5 documentos científicos.	Plan de mentoría
4.- Elaborar breve glosario conceptual de la asignatura	22/08/17-13/09/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador docente <u>Materiales:</u> pc, programa Word, registro de contenido de reuniones realizadas.	Docente	Número de glosarios realizados	Elaborar al menos un glosario de conceptos de la asignatura	Breve glosario elaborado

Objetivo general: Favorecer la adecuada selección y desarrollo de estrategias de enseñanza- aprendizaje activas y motivación por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable, a través de una mentoría, a fin de aportar al cumplimiento del perfil genérico del egresado de una institución de Educación Superior de la comuna de Concepción.						
Objetivo específico 2: Favorecer a través de una mentoría docente, la construcción de una base conceptual de estrategias pedagógicas y motivacionales centradas en el estudiante						
Etapa Operativa				Etapa Evaluativa		
Actividades	Plazos	Recursos	Responsables	Indicadores	Metas	Fuentes de verificación
1.- Diagnosticar los conocimientos pedagógicos y motivacionales previos del docente a través del cuestionario KPSI	01/08/17-04/08/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, impresión, programa Excel, papel	Mentor	Cuestionario diagnóstico de autoevaluación KPSI	Aplicar cuestionario diagnóstico al docente en agosto 2017	Resultados de las respuestas del cuestionario diagnóstico KPSI
2.- Revisión conjunta de material bibliográfico sobre aspectos pedagógicos y motivacionales aplicados a la asignatura	11/09/17-25/09/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, impresiones, libros, publicaciones y revistas científicas.		Numero de libros, revistas y publicaciones científicas revisadas	Realizar revisión de al menos 5 documentos científicos.	Plan de mentoría
3.- Establecer reuniones de trabajo reflexivas para el desarrollo de conceptos pedagógicos y motivacionales aplicados a la asignatura	11/09/17-25/09/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, impresiones, libros, programa Word, material de escritorio,		Número de reuniones realizadas	Realizar al menos tres reuniones previamente programadas	Plan de mentoría
4.- Elaborar mini manual de estrategias de enseñanza- aprendizaje y motivación aplicadas a la asignatura	11/09/17-22/09/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador docente <u>Materiales:</u> pc, programa Word, registro de contenido de reuniones realizadas.	Docente	Número de mini manual realizados	Elaborar al menos un manual de aspectos pedagógicos y motivacionales de la asignatura	Breve manual elaborado

Objetivo general: Favorecer la adecuada selección y desarrollo de estrategias de enseñanza- aprendizaje activas y motivación por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable, a través de una mentoría, a fin de aportar al cumplimiento del perfil genérico del egresado de una institución de Educación Superior de la comuna de Concepción.

Objetivo específico 3: *Estimular a través de una mentoría docente, el desarrollo de competencias básicas para diseñar y/o implementar estrategias de enseñanza, evaluativas y motivacionales.*

Etapa Operativa				Etapa Evaluativa		
Actividades	Plazos	Recursos	Responsables	Indicadores	Metas	Fuentes de verificación
1.- Establecer reuniones de trabajo reflexivas para el desarrollo de competencias del docente	28/09/17-30/10/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador docente <u>Materiales:</u> pc, impresiones, libros, programa Word, material de escritorio,	Mentor y docente	Número de reuniones realizadas	Realizar al menos cuatro reuniones previamente programadas	Plan de mentoría
2.- diseñar breve syllabus de la asignatura		<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, programa de asignatura,		Syllabus diseñado	Diseñar un syllabus para la asignatura	Syllabus diseñado
3.-diseño de planificación de clases incorporando variables de estrategias de enseñanza aprendizaje y motivación		<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, Word, power point, material bibliográfico		Número de planificaciones de clases realizadas	Diseñar al menos 2 planificaciones de clases	Planificación de clases diseñada
4- elaboración guiada de evaluación diagnóstica estudiantil		<u>Humano:</u> dos horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, word		Instrumento evaluativos elaborado	Elaborar una evaluación diagnóstica de asignatura.	Instrumento evaluativos elaborado
5.- Elaboración guiada de una pauta de evaluación estilo rúbrica para evaluación. Final asignatura		<u>Humano:</u> dos horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, word,		Instrumento evaluativo elaborado	Elaborar un instrumento para evaluación final de asignatura.	Rúbrica elaborada

Objetivo general: Favorecer la adecuada selección y desarrollo de estrategias de enseñanza- aprendizaje activas y motivación por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable, a través de una mentoría, a fin de aportar al cumplimiento del perfil genérico del egresado de una institución de Educación Superior de la comuna de Concepción.

Objetivo específico 4: *Incorporar en el programa de la asignatura, actividades prácticas a través de intervenciones en el campus universitario para mejorar la motivación estudiantil*

Etapa Operativa				Etapa Evaluativa		
Actividades	Plazos	Recursos	Responsables	Indicadores	Metas	Fuentes de verificación
1.- Revisión conjunta y actualización del programa de asignatura.	02/10/17-31/10/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, programa de asignatura, modelo educativo institución	Mentor	Revisión del programa actual de la asignatura Modificación del programa actual de la asignatura	Modificar al menos el 50% la forma en que se desarrolla el programa de asignatura	Programa de asignatura modificado Plan de mentoría
2.- incorporar en el programa de asignatura la elaboración de un recetario de alimentación saludable	02/10/17-31/10/17	<u>Humano:</u> dos horas semanales investigador mentor y docente cuatro horas de trabajo estudiantes directa e indirectas <u>Materiales:</u> pc, libros de cocina, programa Publisher		Número de recetarios confeccionados	100% de recetarios de alimentación saludable confeccionados por los estudiantes	-Recetarios confeccionados impresos -Registro visual
3.- Incorporar en el programa de asignatura una actividad en terreno tipo trekking como fomento de estilo de vida saludable	02/10/17-31/10/17	<u>Humano:</u> dos horas semanales investigador mentor y docente, tres horas por ejecución de actividad por estudiantes <u>Materiales:</u> pc, agua, bolsos pequeños, ración de marcha, reserva en sendero reserva ñonguen.		Número de actividades de fomento de estilo de vida saludable en terreno realizadas	100% de asistencia de estudiantes a la actividad en terreno	-Lista de asistencia estudiantes - Registro visual
4.- planificar y diseñar actividad evaluativa final de asignatura en formato de degustación de alimentación saludable intercultural	31/10/17-06/11/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor y docente, tres horas por planificación de actividad por estudiantes <u>Materiales:</u> pc, libros de cocina, presupuestos		Número de actividades diseñadas y planificadas	Planificación y diseño de al menos una actividad en formato de degustación	-Plan de mentoría -Programa de asignatura
5.- Evaluar actividad práctica final de degustación intercultural en el campus	06/11/17-23/11/17	<u>Humano:</u> 2 horas semanales investigador mentor y docente, dos de actividad por estudiantes y 6 horas indirectas por preparación stand de estudiantes <u>Materiales:</u> pc, libros de cocina, insumos alimentarios y no alimentarios, materiales desechables, stand, toldos, parlantes, música, pendones.	Docente	Número de stand con degustación	Nota de estudiantes en actividad superior a 5.5 Presentación del 100% de los stand de degustación	-Registro visual - Base de datos con calificaciones finales de los estudiantes

Objetivo general: Favorecer la adecuada selección y desarrollo de estrategias de enseñanza- aprendizaje activas y motivación por parte del docente, respecto a los resultados de aprendizajes esperados en la asignatura de Alimentación Saludable, a través de una mentoría, a fin de aportar al cumplimiento del perfil genérico del egresado de una institución de Educación Superior de la comuna de Concepción.

Objetivo específico 5: *Evaluar el efecto de la implementación de la mentoría docente sobre la apropiación y utilización de estrategias de aprendizaje y motivación por parte de los estudiantes que cursan la asignatura de Alimentación Saludable y su docente*

Etapa Operativa				Etapa Evaluativa		
Actividades	Plazos	Recursos	Responsables	Indicadores	Metas	Fuentes de verificación
1.- Aplicar cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (MSLQ) a estudiantes	13/11/17-17/11/17	<u>Humano:</u> una hora semanales investigador mentor <u>Materiales:</u> pc, impresión, papel	Mentor	% de estudiantes a los que se aplica cuestionario	100% de los estudiantes	-Base de datos con cuestionarios actuales -Cuestionarios aplicados
2.- Aplicar cuestionario de conocimiento KPSI (final) al docente	06/11/17-13/11/17	<u>Humano:</u> una hora semanales investigador mentor <u>Materiales:</u> pc, impresión, papel		Cuestionario KPSI	Aplicar cuestionario a docente	-Cuestionario aplicado.
3.- Comparar resultados obtenidos en el cuestionario al inicio y al finalizar la implementación de la mentoría, tanto docente como estudiantil	06/11/17-17/11/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor <u>Materiales:</u> pc, impresión, papel, Excel 2010, programa SSPS, material bibliográfico		-Porcentaje de estudiantes que mejoraron sus puntajes en el Test final en la variable estrategias de aprendizaje -Porcentaje de estudiantes que mejoraron sus puntajes en el Test final en la variable motivacional -Porcentaje de mejorar obtenido en el test final docente	Al menos 20% de mejoría en los resultados del cuestionario KPSI final docente y un 5% de mejoría en resultados del cuestionario MSLQ (e) estudiantil	Informe resultados final
4.- Evaluar percepción de estudiantes respecto a la asignatura a través de la técnica FODA	06/11/17-23/11/17	<u>Humano:</u> tres horas semanales investigador mentor, una hora semanal estudiantes <u>Materiales:</u> pc, plumón, sala de clases, papel,		-% de estudiantes evaluados -Número de fortalezas obtenidas	100% de los estudiantes evaluados Al menos 10 fortalezas de la asignatura	Matriz de resultados FODA

<p>5.- Evaluar percepción docente respecto a la estrategia de aprendizaje "mentoría" a través de breve entrevista semi-estructurada.</p>	<p>06/11/17- 23/11/17</p>	<p><u>Humano:</u> dos horas semanales investigador mentor y docente <u>Materiales:</u> pc, papel, lápiz, grabadora</p>		<p>Codificación de la entrevista docente</p>	<p>Valoración positiva de al menos 2 de las 3 variables intervenidas</p>	<p>Interpretación resultados entrevista docente -registro de audio</p>
--	-------------------------------	--	--	--	--	--

3.4 Plan de acción

De acuerdo a las características y contexto de la intervención, se acordó entre las partes, interventor (mentor) y docente mentorizado, realizar la actividad de mentoría en las dependencias del Departamento de Salud perteneciente a la institución educativa mediante reuniones reflexivas y de ejecutivas.

Los días que se acordaron para dichas reuniones de trabajo, fueron los días martes, jueves y viernes (dependiendo cada semana) desde las 15:00 horas hasta máximo las 18:30 horas, en donde se organizó todo el trabajo para la intervención.

Es relevante destacar la excelente disposición del docente para esta intervención, que cedió su tiempo con el fin de mejorar sus prácticas docentes y enseñar a sus estudiantes de una manera más adecuada y persistente en el tiempo, así como también favorecer su autoaprendizaje.

Para la estructura y registro de la mentoría, se utilizó el “Plan de Mentoría” versión I del año 2015, actualmente vigente y diseñado por el Ministerio de Educación de Chile (Anexo 3-1).

Respecto a la forma de trabajo, fue consensuada con lectura bibliográfica y contextual previa del docente (sugerida por la mentora).

Para la ejecución de las actividades en terreno, la mentora colaboró en la gestión de espacios, compra de insumos y ayuda en etapa de consulta estudiantil. En cuanto a la actividad de salida a terreno, asistió tanto el mentor como el mentorizado.

Finalmente, es importante mencionar que los estudiantes fueron informados del proceso de mentoría docente, a ellos se les explicó la finalidad de la intervención de manera oral antes de la aplicación del primer test MSLQ (e) aplicado en el proceso diagnóstico. Por otra parte, para conocer la percepción del docente post mentoría, se utilizó una entrevista semi-estructurada (Anexo 4-8).

Al revisar la literatura, existe consenso en que la entrevista es una relación de comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito, la cual se orienta a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos a futuro. Ésta, es fundamentalmente

cualitativa, porque el informante tiene más posibilidades de expresión, lo cual conlleva a que se puede comprender más sus puntos de vista, actitudes, sentimientos e ideas, logrando profundidad en las respuestas– a diferencia de una encuesta– permitiendo mayor indagación y exactitud del contenido (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

Para el análisis del contenido, se consideró el siguiente proceso:

- a) Revisión del material
- b) Transcripción de la entrevista
- c) Codificación de las unidades en categorías
- d) Refinamiento de la codificación interpretando el significado de las categorías
- e) Análisis de datos, extracción de ideas principales y conclusiones.

Para mayor detalle del plan de acción, se elaboró un cronograma con el total de actividades planificadas y ejecutadas en la intervención (Anexo 3-2)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

4.1 RESULTADOS DIMENSIÓN CUANTITATIVA

En este apartado se presentan los resultados de la dimensión cuantitativa obtenidos en la intervención realizada mediante mentoría docente en la asignatura de Alimentación Saludable, estos son expuestos y analizados en base a estadística descriptiva.

Para mejor comprensión de los resultados, los datos son presentados de acuerdo a los objetivos propuestos en la intervención.

4.1.1 Objetivo 1: Favorecer a través de una mentoría docente, la construcción de una base conceptual de aspectos disciplinares propios de la asignatura centrada en los resultados de aprendizaje esperados.

De acuerdo a las actividades planteadas, en la primera reunión la mentora aplicó el cuestionario KPSI al docente, a fin de diagnosticar los conocimientos previos (disciplinares, pedagógicos, administrativos y sociales) a la mentoría docente. Para dar respuesta al primer objetivo específico, se presentan a continuación en la tabla IV-1 los resultados obtenidos en la dimensión disciplinar.

Tabla IV-1: Resultados obtenidos en dimensión Disciplinar de cuestionario KPSI pre mentoría

Dimensión	Número total de preguntas	No lo sé	Lo sé un poco	Lo sé bien	Lo puedo explicar a colegas/estudiantes	Puntaje total obtenido	Puntaje ideal dimensión
Disciplinar	8	0	4	4	0	20 puntos (62,5%)	32 puntos

Puntaje ideal total: 100 puntos

Fuente: Elaboración propia

Podemos observar en la tabla IV-1, que el docente contestó cuatro preguntas “Lo sé un poco” y cuatro “Lo sé bien”, lo que equivale a un 50% y 50% respectivamente del total de las respuestas. No obstante, no hay respuestas asociadas

a “No lo sé” y “Lo puedo explicar a colegas/estudiantes”, es decir, cero por ciento en los extremos de dicha dimensión. En cuanto al puntaje obtenido, el docente alcanzó 20 puntos de un total de 32 puntos ideales para esa dimensión de estudio, lo que corresponde a un 62,5%.

4.1.2 Objetivo 2: Favorecer a través de una mentoría docente, la construcción de una base conceptual de estrategias pedagógicas y motivacionales centradas en el estudiante.

Tal como se mencionó en el punto anterior, el Cuestionario KPSI fue aplicado al docente en la primera sesión de mentoría a fin de diagnosticar sus conocimientos previos. Para dar respuesta al objetivo específico número 2, ahora se presentan los resultados obtenidos en la dimensión pedagógica, administrativo y social (motivacional), los cuales se pueden observar en la tabla IV-2.

La dimensión pedagógica obtuvo 24 puntos de un total de 44 puntos ideales por dimensión, lo que equivale a un 54,5% y corresponde al ítem con menor puntaje logrado por el docente. Cabe destacar que la respuesta “Lo sé un poco” fue la más utilizada por el docente, es decir, 7 respuestas de un total de 11. Como dato relevante, es importante mencionar que la respuesta “No lo sé” fue ante la pregunta: ¿Conoce usted el término “Mentoría”?

La dimensión administrativa logró un puntaje de 10 puntos de un total de 12 puntos ideales, siendo ésta la dimensión con mayor puntaje obtenido por el docente (83,3%). Además, es posible detectar que en las categorías “No lo sé” y “Lo sé un poco”, no hubo respuesta asociadas, correspondiente a un cero por ciento.

En cuanto a la dimensión social, el docente obtuvo 7 puntos de un total de 12 puntos, equivalente al 58,3%. En las categorías de los extremos, “No lo sé” y “Lo puedo explicar a colegas/docentes”, no hubo respuesta asociada y corresponde al cero por ciento.

Tabla IV-2: Resultados obtenidos en dimensión pedagógica y social de cuestionario KPSI pre-mentoría

Dimensión	Número total de preguntas	No lo sé	Lo sé un poco	Lo sé bien	Lo puedo explicar a colegas/estudiantes	Puntaje total obtenido	Puntaje ideal por dimensión
Pedagógica	11	1	7	3	0	24 puntos (54,5%)	44 puntos
Administrativa	3	0	0	2	1	10 puntos (83,3%)	12 puntos
Social	3	0	2	1	0	7 puntos (58,3%)	12 puntos

Puntaje ideal total: 100 puntos

Fuente: Elaboración propia

Respecto al puntaje global obtenido en el cuestionario KPSI (incluyendo la dimensión disciplinar), es posible mencionar que el docente obtuvo 61 puntos de un total de 100 puntos del cuestionario, revelando un conocimiento previo “Suficiente” para dictar la asignatura, de acuerdo al cuadro de homologación cualitativa de escala de apreciación numérica utilizado en el marco metodológico de la intervención (tabla II-5).

4.1.3 Objetivo 4: Incorporar en el programa de la asignatura, actividades prácticas a través de intervenciones en el campus universitario para mejorar la motivación estudiantil.

A fin de dar cumplimiento al cuarto objetivo específico de la intervención, se incorporaron actividades prácticas al programa de asignatura, para lo cual en primera instancia se solicitó revisión y aprobación de las modificaciones del programa por parte de Vicerrectoría académica a través del área de Formación Integral. También, se gestionó la solicitud de espacios físicos al interior de la universidad por medio de Dirección de Finanzas y Administración.

La actividad práctica de finalización del curso, se llevó a cabo en reemplazo de la evaluación original de la asignatura que contemplaba sólo el diseño de un

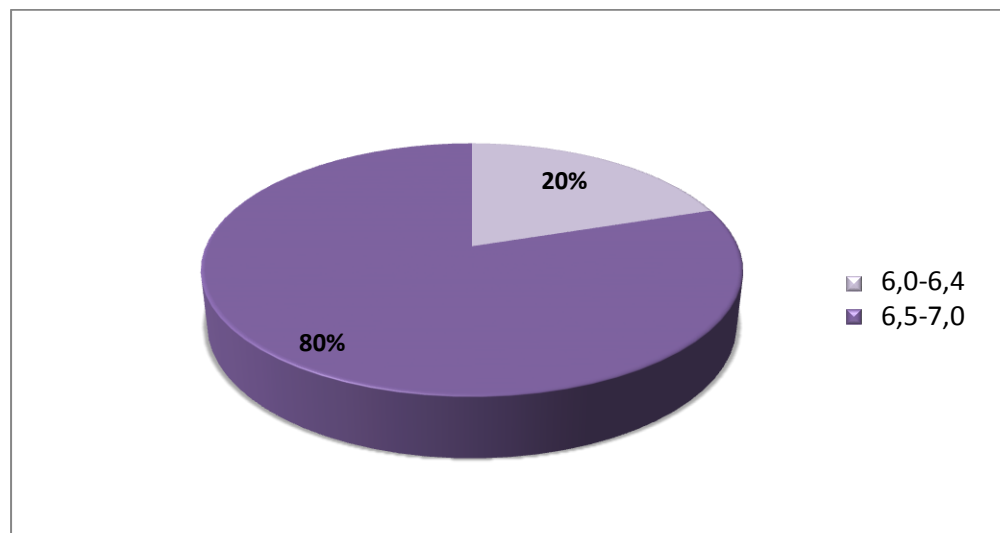
informe en base a un proyecto que promoviera hábitos saludables en el entorno más cercano, por lo que en conjunto con el docente se optó por realizar una feria al aire libre dentro del campus de la casa de estudios superiores, con stands de estudiantes en los que se pudo materializar las recetas saludables (antes plasmadas por ellos mismos en un recetario), degustando cada una de la preparaciones elaboradas y gestionadas (presupuesto) por ellos, utilizando productos locales y acercando a la comunidad universitaria al conocimiento de alimentos que favorecen un estilo de vida saludable.

La planificación y diseño de la actividad duró 3 horas pedagógicas y 2 horas de trabajo autónomo; la ejecución de la actividad duró 3 horas cronológicas (de 11:00 horas hasta 14:00 horas); es importante mencionar que durante un periodo de tiempo de 2 semanas, mentora y docente estipularon 1 hora/sem para horario de consulta.

En cuanto a la evaluación de los stand de degustación, fue realizada por el docente de la asignatura al finalizar la ejecución de la actividad, completando el instrumento evaluativo tipo rúbrica previamente diseñado en conjunto con la mentora. Si bien los stand estaban conformados por grupos de estudiantes, la evaluación fue realizada de manera individual y fue realizada a la totalidad del curso (7 stand con 5 estudiantes cada uno).

La distribución de nota de los stands (Gráfico 4-1), estuvieron en un 80% con notas ubicadas entre el rango de 6,5 y 7,0 correspondiente este valor al mayor porcentaje de notas equivalente a 28 estudiantes. Cabe destacar que de ese número, 16 estudiantes (57%) obtuvieron calificación máxima de 7,0. Con referencia al rango de notas 6,0 y 6,4, se puede mencionar que equivale al 20% del curso, correspondiente a 7 estudiantes. Por otra parte, no hubo notas inferiores a 6,0 y el promedio general de la actividad fue de un 6,74.

Grafico 4-1: Distribución de notas de los estudiantes en evaluación final (Stand de degustación) de la asignatura de Alimentación Saludable



Fuente: Elaboración propia

4.1.4 Objetivo 5: Evaluar el efecto de la implementación de la mentoría docente sobre la apropiación y utilización de estrategias de aprendizaje y motivación por parte de los estudiantes que cursan la asignatura de Alimentación Saludable y su docente.

En cuanto al quinto objetivo específico, es importante señalar que al finalizar el proceso de intervención, se aplicaron los cuestionarios MSLQ (e) a los estudiantes y el cuestionario KPSI al docente, para los cuales se contó con el 100% de asistencia por parte de los estudiantes de manera voluntaria.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, comenzando en primer lugar con los resultados del cuestionario MSLQ (e); luego, se darán a conocer los resultados del cuestionario KPSI docente post mentoría y posteriormente se comparan los resultados pre y post- mentoría.

4.1.4.1 Cuestionario MSLQ (e) post- mentoría

Como se mencionó en el marco metodológico, las escalas del MSLQ (e) fueron separadas de acuerdo a las dos grandes secciones que presenta dicho

instrumento y su resultado fue clasificado según la tabla de homologación cualitativa; comenzaremos presentando la parte Motivacional y luego la parte de Estrategias de Aprendizaje, según la lógica seguida a lo largo de esta tesis (Anexo 4-9).

En la tabla IV-3 los estadísticos descriptivos para las 6 escalas de la parte motivacional, se observan con similar comportamiento en la puntuación otorgada a Metas de Orientación Intrínsecas en comparación a Metas de Motivación Extrínsecas; del mismo modo, la escala Creencia de Autoeficiencia, escala de Valoración de la Tarea y escala de Creencias de Control obtienen puntaje sobre los seis puntos, siendo éstas dos últimas, las con mayor puntaje obtenido por los estudiantes de 6,48 y 6,45 respectivamente, correspondiente a la categoría “Satisfactorio”. Por otra parte, la escala de Ansiedad fue la única que obtuvo puntaje bajo los seis puntos (5,58) clasificando en categoría “Adecuado”.

Tabla IV-3: Estadísticos descriptivos para la variable motivación MSLQ (e) post-mentoría

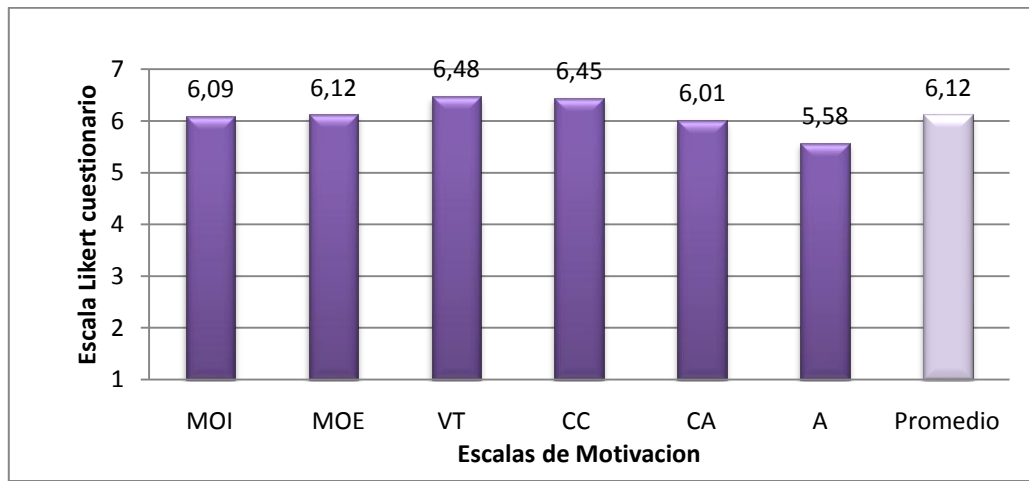
		MOI	MOE	VT	CC	CA	A
N válidos	35						
perdidos	0						
Media		6,09	6,12	6,48	6,45	6,01	5,58
Mediana		6,25	6,25	6,66	7,0	6,25	6,0
Desv. Tip		0,80	1,01	0,64	0,92	1,03	1,60
		<i>MOI: Metas de orientación intrínseca</i>		<i>VT: Valoración de la tarea</i>	<i>CA: Creencias de autoeficiencia</i>		
		<i>MOE: Metas de orientación extrínseca</i>		<i>CC: Creencias de control</i>	<i>A: Ansiedad</i>		

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las escalas de Metas de Orientación Intrínseca, Extrínseca y Creencias de Autoeficiencia alcanzaron puntajes similares, siendo 6,09, 6,12 y 6,01 respectivamente, todas clasificando en categoría “Satisfactorio”. En el gráfico 4-2, se muestra el promedio general de la suma de las 6 escalas de la variable motivación analizada, el valor es de 6,12 puntos, correspondiente a un nivel “Satisfactorio” respecto a dicha variable.

Gráfico4- 2: Media aritmética de cada una de las escalas y promedio general de la variable motivación

MSLQ (e) post- mentoría

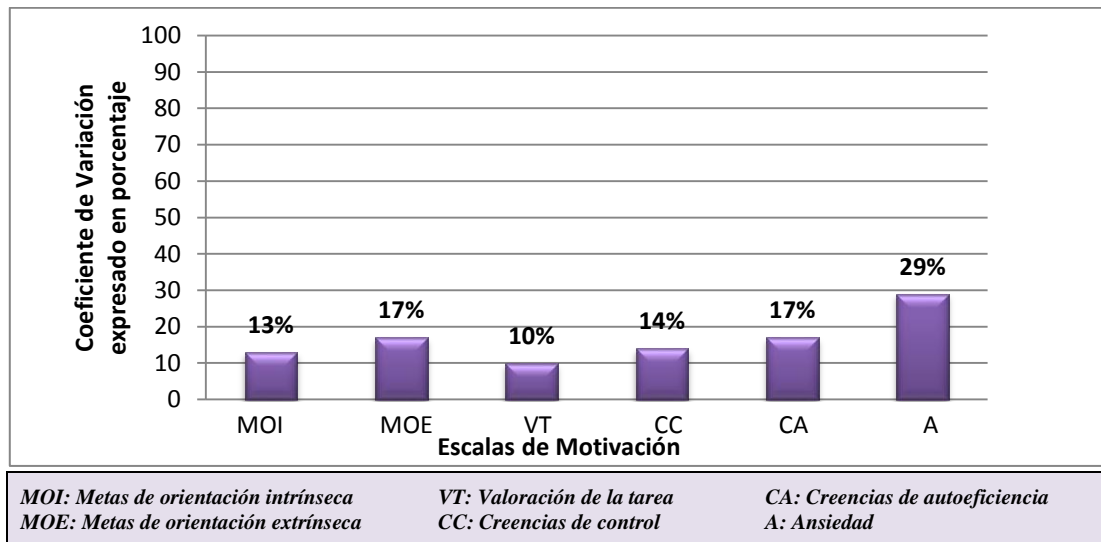


<i>MOI: Metas de orientación intrínseca</i>	<i>VT: Valoración de la tarea</i>	<i>CA: Creencias de autoeficiencia</i>
<i>MOE: Metas de orientación extrínseca</i>	<i>CC: Creencias de control</i>	<i>A: Ansiedad</i>

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, de acuerdo a la homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas de las escalas de esta variable, se observa en el gráfico 4-3 que la escala de Valoración de la Tarea (VT) presenta un Coeficiente de Variación (CV) expresado en porcentaje de 10%, es decir, las respuestas de los estudiantes en dicha escala son homogéneas. Ahora bien, la escala de Ansiedad (A) obtuvo un CV de 29%, es decir, es la escala que presenta mayor heterogeneidad en el grupo curso.

Gráfico4- 3: Coeficiente de Variación expresado en porcentaje de las escalas de la variable motivación MSLQ (e) post- mentoría



Fuente: Elaboración propia

Respecto a los estadísticos descriptivos para las 9 escalas de la sección de estrategias de aprendizaje (tabla IV-4), se observa similar comportamiento en la puntuación otorgada Estrategias de Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico, Aprendizaje con pares y Búsqueda de ayuda, todas ellas correspondientes en tendencia hacia niveles “*Satisfactorios*”. La escala de Estrategias de repaso, fue la que obtuvo mayor puntuación, con 6,14 puntos equivalentes a la categoría “Satisfactorio”. Los menores puntajes obtenidos fueron en la escala de Manejo del tiempo y ambiente de estudios, Regulación del esfuerzo y autorregulación metacognitiva, obteniendo 5,04, 5,32 y 5,41 respectivamente, siendo clasificadas en con niveles “*Adecuados*” en cuanto la apropiación y desarrollo por parte de los estudiantes.

Tabla IV-4: Estadísticos descriptivos para la variable Estrategias de Aprendizaje MSLQ (e) post-mentoría

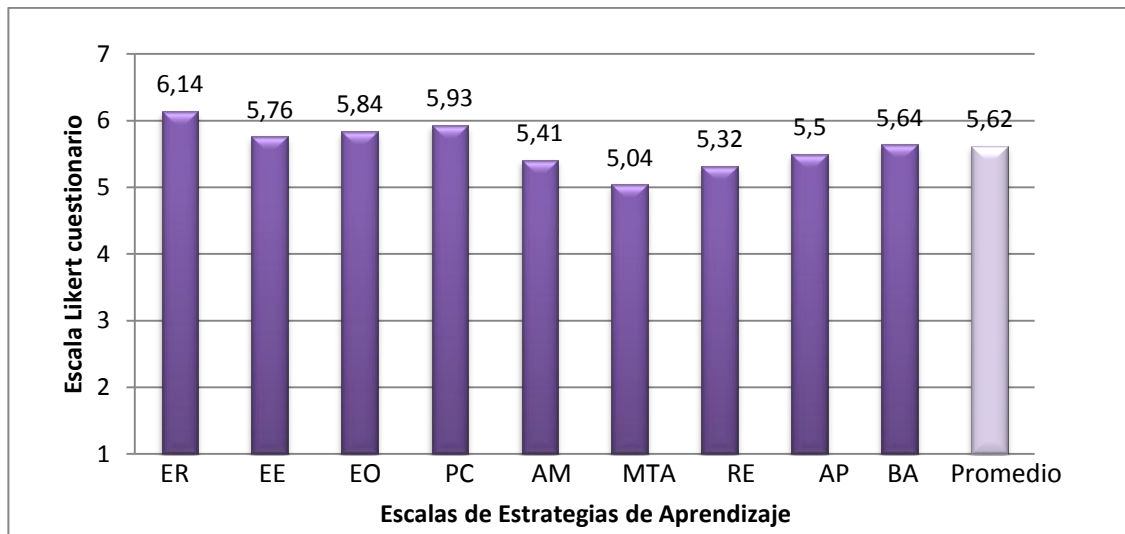
		ER	EE	EO	PC	AM	MTA	RE	AP	BA
N válidos	35									
perdidos	0									
Media		6,14	5,7	5,84	5,93	5,41	5,04	5,32	5,5	5,64
Mediana		6,5	5,83	6,5	6,4	5,83	5,5	5,75	5,83	5,75
Desv. tip		1,1	1,02	1,52	1,14	1,67	1,99	1,53	1,30	1,22

<i>ER: Estrategias de repaso</i>	<i>PC: Pensamiento crítico</i>	<i>RE: Regulación del esfuerzo</i>
<i>EE: Estrategias de elaboración</i>	<i>AM: Autorregulación metacognitiva</i>	<i>AP: Aprendizaje con pares</i>
<i>EO: Estrategias de organización</i>	<i>MTA: Manejo del tiempo y ambiente de estudio</i>	<i>BA: Búsqueda de ayuda</i>

Fuente: Elaboración propia

El Gráfico 4- 4, muestra el promedio general de la suma de las 9 escalas de la variable estrategias de aprendizaje analizado, el valor es de 5,62 puntos, por lo tanto se puede mencionar que el grupo muestral presenta una tendencia a niveles “satisfactorios” respecto a dicha variable.

Gráfico4- 4: media aritmética de cada una de las escalas y promedio general de la variable Estrategias de Aprendizaje post- mentoría

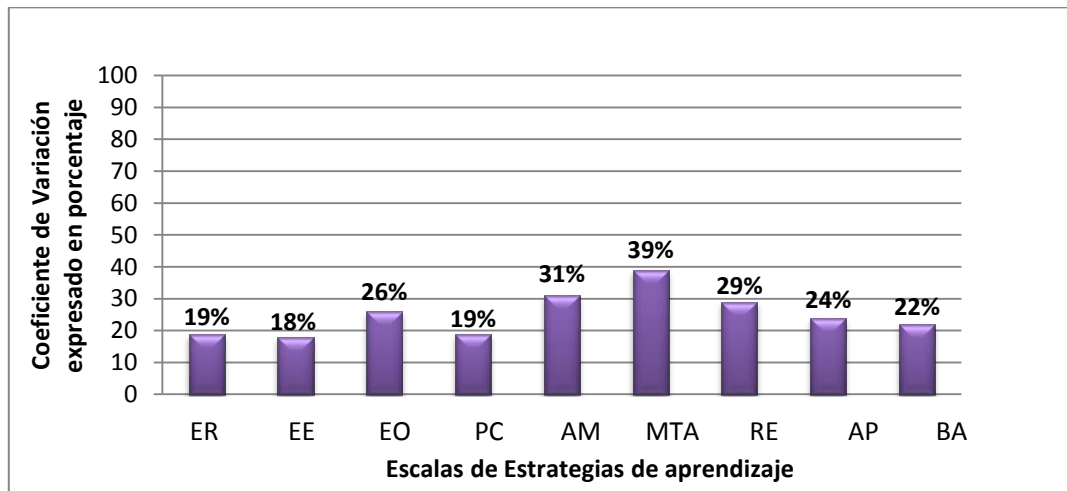


<i>ER: Estrategias de repaso</i>	<i>PC: Pensamiento crítico</i>	<i>RE: Regulación del esfuerzo</i>
<i>EE: Estrategias de elaboración</i>	<i>AM: Autorregulación metacognitiva</i>	<i>AP: Aprendizaje con pares</i>
<i>EO: Estrategias de organización</i>	<i>MTA: Manejo del tiempo y ambiente de estudio</i>	<i>BA: Búsqueda de ayuda</i>

Fuente: Elaboración propia

Respecto al grado de homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas de las escalas de la variable de Estrategias de Aprendizaje, se observa en el gráfico 4-5 que la escala de Estrategias de Elaboración (EE) presenta un Coeficiente de Variación (CV) de 19%, alcanzando un mayor grado de homogeneidad. Por otra parte, la escala de Manejo del tiempo y ambiente de estudio (MTA) es la que presenta un mayor CV, con un 39%, es decir, las respuestas de los estudiantes son heterogéneas para ese ítem.

Gráfico 4- 5: Coeficiente de Variación expresado en porcentaje de las escalas de Estrategias de Aprendizaje MSLQ (e) post- mentoría



<i>ER: Estrategias de repaso</i>	<i>PC: Pensamiento crítico</i>	<i>RE: Regulación del esfuerzo</i>
<i>EE: Estrategias de elaboración</i>	<i>AM: Autorregulación metacognitiva</i>	<i>AP: Aprendizaje con pares</i>
<i>EO: Estrategias de organización</i>	<i>MTA: Manejo del tiempo y ambiente de estudio</i>	<i>BA: Búsqueda de ayuda</i>

Fuente: Elaboración propia

4.1.4.2 Cuestionario KPSI a docente post mentoría

De acuerdo al plan de intervención, en la última sesión de trabajo con el docente se aplicó nuevamente el cuestionario KPSI a fin de conocer los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de mentoría y así poder contar con parámetro de comparación respecto a las instancias previas de aplicación del cuestionario.

En la tabla IV-5 se presentan los resultados finales obtenidos en el cuestionario; se observa que en la dimensión disciplinar el docente contestó

mayormente entre las categorías “Lo sé bien y “Lo puedo explicar a un colega/estudiante”, siendo notoriamente predominante por esta última categoría con 6 respuestas de un total de 8, equivalente al 75% de esa dimensión.

Respecto a la dimensión pedagógica, el docente obtuvo 41 puntos de un total de 44 puntos para dicha dimensión, el cual equivale al 93,1%.

Por otra parte, la dimensión administrativa obtuvo un 100% de respuestas en la categoría “Lo puedo explicar a un colega/docente”. En cuanto a la dimensión social, se observa un puntaje de 11 puntos (91,6%)

En general, se observa cero respuestas en todas las dimensiones de estudio en cuanto a las categorías “No lo sé” y “Lo sé un poco”, correspondiente al cero por ciento.

Como resultado global del Cuestionario KPSI, el docente obtuvo 94 puntos (94%) de un total de 100 puntos, lo que revela un conocimiento post intervención “Sobresaliente” para dictar la asignatura.

Tabla IV-5: Resumen resultados obtenidos en cuestionario KPSI docente post mentoría

Dimensión	Número total de preguntas	No lo sé	Lo sé un poco	Lo sé bien	Lo puedo explicar a colegas/estudiantes	Puntaje total obtenido	Puntaje ideal por dimensión
Disciplinar	8	0	0	2	6	30 puntos (93,7%)	32 puntos
Pedagógica	11	0	0	3	8	41 puntos (93,1%)	44 puntos
Administrativa	3	0	0	0	3	12 puntos (100%)	12 puntos
Social	3	0	0	1	2	11 puntos (91,6%)	12 Puntos
<i>Puntaje ideal: 100 puntos; puntaje total obtenido: 94 puntos (94%)</i>							

Fuente: Elaboración Propia

4.1.4.3 Comparación de resultados obtenidos pre y post intervención, de acuerdo a cuestionario MSLQ (e) aplicado a estudiantes y Cuestionario KPSI aplicado a docente.

Cuestionario MSLQ (e)

Respecto a los resultados obtenidos pre y post mentoría, podemos mencionar que tanto en la variable motivacional como en la variable de Estrategias de Aprendizaje, se evidencia una mejoría en cuanto a todos los puntajes obtenidos en cada una de las escalas en estudios.

En la tabla IV-6, podemos ver que la variable motivacional aumentó de un promedio de 5,57 y una clasificación “Adecuado” a un promedio de 6,12, clasificándose como “Satisfactorio”, obteniendo un porcentaje promedio positivo (+) de mejora de + 7,9%, destacando la variable Ansiedad con un aumento máximo de + 23%.

Tabla IV-6: Cuadro comparativo entre resultados obtenidos de la variable Motivacional en el Cuestionario MSLQ (e) pre y post intervención de mentoría docente

Resultados	N Válidos	MOI	MOE	VT	CC	CA	A	Promedio	clasificación
Pre-mentoría	35 estudiantes	5,67 (81%)	5,70 (81%)	6,25 (89%)	6,15 (88%)	5,65 (81%)	4,0 (57%)	5,57 (79,5%)	Adecuado
Post-mentoría	35 estudiantes	6,09 (87%)	6,12 (87%)	6,48 (93%)	6,45 (92%)	6,01 (86%)	5,58 (80%)	6,12 (87,4%)	Satisfactorio
% mejoría	100%	+ 6%	+ 6%	+ 4%	+ 4%	+ 5%	+23%	+ 7,9 %	

<i>MOI: Metas de orientación intrínseca</i>	<i>VT: Valoración de la tarea</i>	<i>CA: Creencias de autoeficiencia</i>
<i>MOE: Metas de orientación extrínseca</i>	<i>CC: Creencias de control</i>	<i>A: Ansiedad</i>

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la variable de Estrategias de aprendizaje (tabla IV-7), se evidencia que de 5,05 puntos promedio equivalente a la categoría “Adecuado” obtenido pre intervención, se efectuó un aumento a 5,62 puntos post- intervención, por lo tanto, se puede inferir que el grupo muestral presentó una tendencia hacia el nivel “Satisfactorio” respecto a dicha variable, obteniendo un porcentaje promedio de mejora de + 8,1% y se destaca un aumento de 12% en las escalas de Estrategias de Repetición y Pensamiento Crítico, siendo esta última de mucha importancia debido a que el estudiante utilizó de mejor manera sus conocimientos previos en situaciones

nuevas de aprendizaje para poder hacer evaluaciones críticas, resolver problemáticas y tomar decisiones.

Tabla IV-7: Cuadro comparativo entre resultados obtenidos de la variable Estrategias de Aprendizaje en el Cuestionario MSLQ (e) pre y post intervención de mentoría docente

Resultados	N Válidos	ER	EE	EO	PC	AM	MTA	RE	AP	BA	Promedio	clasificación
Pre-mentoría	35 estudiantes	5,34 (76%)	5,43 (77%)	5,45 (77%)	5,13 (73%)	4,93 (70%)	4,36 (62%)	4,71 (67%)	5,00 (71%)	5,17 (74%)	5,05 (72,1%)	Adecuado
Post-mentoría	35 estudiantes	6,14 (88%)	5,76 (82%)	5,84 (83%)	5,93 (85%)	5,41 (77%)	5,04 (72%)	5,32 (76%)	5,50 (79%)	5,64 (81%)	5,62 (80,2%)	Adecuado
% mejoría	100%	+12%	+5%	+6%	+12%	+7%	+10%	+9%	+8%	+7%	+8,1 %	

<i>ER: Estrategias de repaso</i>	<i>PC: Pensamiento crítico</i>	<i>RE: Regulación del esfuerzo</i>
<i>EE: Estrategias de elaboración</i>	<i>AM: Autorregulación metacognitiva</i>	<i>AP: Aprendizaje con pares</i>
<i>EO: Estrategias de organización</i>	<i>MTA: Manejo del tiempo y ambiente de estudio</i>	<i>BA: Búsqueda de ayuda</i>

Fuente: Elaboración propia

Cuestionario KPSI

Respecto a la comparación entre el cuestionario KPSI aplicado pre y post intervención al docente, se puede evidenciar en la tabla IV-8 que se experimentó un +33% de mejoría respecto a sus conocimientos previos, alcanzando un puntaje de 94 puntos y cuya clasificación es sobresaliente. También, se puede observar que hubo aumento de puntaje en todas las dimensiones de estudio, de manera muy sobresaliente en la dimensión pedagógica alcanzando un +38,6% de mejora y un +31,2% en la dimensión disciplinar. Este dato obtenido, es de gran relevancia ya que evidencia claramente apropiación de dichos saberes y por ende, favorece la acción docente en pro de la mejora continua educativa.

Tabla IV-8: Cuadro resumen de resultados obtenidos en Cuestionario KPSI pre y post intervención de mentoría docente

Dimensión/ resultados	Disciplinar	Pedagógica	Administrativa	Social	Puntaje total obtenido	clasificación
Pre-mentoría	20 puntos (62,5%)	24 puntos (54,5%)	10 puntos (83,3%)	7 puntos (58,3%)	61 puntos (61 %)	Suficiente
Post-mentoría	30 puntos (93,7%)	41 puntos (93,1%)	12 puntos (100%)	11 puntos (91,6%)	94 puntos (94%)	Sobresaliente
% mejoría	+31,2%	+38,6%	+16,7%	+33,3%	+33%	

Fuente: Elaboración propia

4.2 RESULTADOS DIMENSIÓN CUALITATIVA

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos en el proceso de mentoría docente, desde la perspectiva cualitativa, respecto a la percepción de los estudiantes y el docente encargado de la asignatura de Alimentación Saludable. Esto, a fin de dar cumplimiento al quinto objetivo específico: “Evaluar el efecto de la implementación de la mentoría docente sobre la apropiación y utilización de estrategias de aprendizaje y motivación por parte de los estudiantes y su docente”.

4.2.1 FODA de percepción estudiantil respecto a la asignatura cursada

En cuanto al análisis FODA, realizado con la totalidad (n=35) de los estudiantes que cursaron la asignatura en el segundo semestre y su finalidad fue conocer la percepción de estos respecto a las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades presentadas en la asignatura y con su respectivo docente encargado (tabla IV-9). El procedimiento utilizado para llevar a cabo esta técnica, fue solicitar media hora cronológica al docente para trabajar sólo con los estudiantes en la misma sala donde se dictó la última clase teórica; se utilizó una matriz FODA proyectada en Power Point explicándoles en qué consistía cada cuadrante y los objetivos, donde se recalcó que dicha actividad era totalmente voluntaria y confidencial. Las opiniones y comentarios se escribieron con el lenguaje utilizado por ellos, dando orden de

prioridad a las fortalezas y debilidades detectadas en la actividad. Se destaca como principal fortaleza que las actividades prácticas en aula y en terreno fueron muy entretenidas. En segundo lugar, rescataron la excelente comunicación con el docente encargado y además, la buena disposición para la resolución de dudas. Por otra parte, consideraron que la actividad de elaboración de recetario y posterior stand de degustación fueron instancias de mucho aprendizaje y asimilación de los contenidos, ya que de acuerdo a sus preferencias y tendencias alimentarias, pudieron resolver problemas cotidianos en cuanto a su alimentación y además, el trabajo en equipo fue altamente destacado. Otra de las fortalezas mencionada, hace referencia a que la asignatura les motiva para efectuar un real cambio en su estilo de vida, utilizando herramientas de planificación alimentaria y optimizar los recursos económicos.

Respecto a las oportunidades, se destaca un adecuado espacio físico y condiciones ambientales óptimas para la realización del curso, generando comodidad tanto para los estudiantes como para el docente. Finalmente, dentro de las debilidades se puede mencionar el uso de celulares en clases, lo cual se puede considerar propio de las características del grupo etario intervenido.

Tabla IV-9: Resultados Matriz FODA de percepción estudiantil post- mentoría

Aspectos	Aspectos internos de clase	Aspectos externos de clase
	Fortalezas	Oportunidades
Aspectos positivos	1) Actividades prácticas entretenidas 2) Excelente experiencia de salida a terreno fuera del campus 3) Excelente comunicación con el docente 4) Curso muy unido y de variadas carreras 5) Asignatura muy interesante y llamativa 6) Se pueden poner en práctica los contenidos 7) La asignatura motiva al cambio de estilo de vida 8) Existe gran participación en la clase 9) Se nota que el profesor tiene claro los contenidos 10) Disfrutamos venir a esta clase 11) Hay confianza en el curso 12) Aprendimos a organizar nuestra alimentación diaria con poco dinero 13) El profesor utiliza un lenguaje fácil de entender 14) Buen trabajo en equipo, solidarios 15) Hay motivación por ir a clases 16) buena disposición del profesora para resolver dudas	1) buena iluminación de la sala de clases 2) Uso de computador personal y préstamo de computadores en biblioteca en caso de no disponer de uno. 3) La sala de clases es amplia, tiene mesas grupales y ventilación (aire acondicionado). 4) Podría existir una continuación de la asignatura para profundizar los temas
Aspectos Negativos	Debilidades	Amenazas
	1) a veces nos falta tiempo para resolver todo en la misma clase 2) Existe un poco de distracción con el uso de celulares	1) Mal horario de clases porque refieren cansancio

Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Entrevista semi- estructurada a docente sobre percepción del proceso de mentoría.

Debido a la relevancia del tema de mentoría en esta intervención, se planteó el requerimiento de ampliar la comprensión y apropiación que tuvo el docente sobre sus prácticas docentes y cómo se pueden mejorar a través del trabajo personal y en aula. Para dar cumplimiento a esta necesidad, se aplicó una entrevista semi-estructurada a fin de evaluar la percepción que tuvo el docente de la asignatura de Alimentación Saludable sobre la estrategia de aprendizaje Mentoría vivenciada con ella (anexo 4-8) A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a la división por categorías y sub-categorías obtenidas:

4.2.2.1 CATEGORÍA 1: Valoración de la mentoría

En esta categoría se da a conocer la percepción docente respecto a su valoración personal luego de finalizar el proceso de mentoría. El propósito es revelar sus impresiones, experiencia vivida y efecto de la intervención.

1.1 Subcategoría: metodología empleada

En cuanto a la metodología de la mentoría, el docente reconoce como fortaleza el proceso de acompañamiento, guía y apoyo de crecimiento mutuo, dirigido a mejorar su práctica docente. Cabe destacar que las sesiones reflexivas, como parte de la metodología de trabajo, fueron consideradas como fundamentales a lo largo de la intervención.

“... Estar acompañado y lograr una relación con una profesional de mayor experiencia y conocimiento tanto disciplinar como pedagógico es fundamental para mejorar radicalmente mi labor docente...” “...Lo mejor de todo es que si tienes dudas, el mentor te insta a investigar y luego con las sesiones reflexivas realmente se alcanza un nivel mayor y más profundo aprendizaje...”

Orland-Barak (2005) establece que, dentro del proceso de mentoría, el mentor ayuda a la reflexión, la exploración y adquisición de conocimientos nuevos ya que éste es un interlocutor activo que pretende avanzar en el continuo desarrollo profesional y personal.

4.2.2.2 CATEGORÍA 2: Factores favorecedores a nivel docente

La construcción de conocimiento es un proceso compartido por el docente y los estudiantes, en tanto que en el acto de enseñar también aprende- indudablemente- el docente. En esta categoría, se revelan los factores que favorecen al docente en las tres áreas intervenidas: área disciplinar, pedagógica y motivacional.

Es posible observar que de acuerdo a lo que expone el docente, la mentoría originó un impacto muy positivo en él, reflejado en la excelente disposición hacia el trabajo y también, en el cambio actitudinal dentro y fuera del aula.

2.1 Subcategoría: Área disciplinar

Para el docente mentorizado, esta área presentaba un desafío importante a mejorar, ya que al no ser Nutricionista, presentaba desconocimiento en algunos de los contenidos disciplinares propios de la asignatura, por lo tanto, reconocer y evidenciar su notable mejoría fue un proceso de autorreflexión y análisis profundo, considerando la autocrítica constructiva como una potente herramienta de cambio.

“...La mentoría hizo analizarme profundamente como docente, incluso cuestionar mis convicciones y quizás darme cuenta que el sistema de docencia que estaba llevando estaba inserto en un ciclo vicioso de “estancamiento”, y la verdad me di cuenta que tenía varios “vacíos” en conocimientos propios de la disciplina, así como también concepciones herradas o auto concepciones que no eran las correctas en términos de alimentación...”

Una herramienta disciplinar/pedagógica muy valorada por el docente en este ítem, fue la elaboración de un glosario de terminología disciplinar, la cual utilizó en numerosas oportunidades a lo largo del proceso- como una estrategia de autoaprendizaje- y así poder apropiarse del contenido y lograr un aprendizaje efectivo en sus estudiantes.

2.2 Subcategoría: Área pedagógica

En esta subcategoría se plantea la percepción del docente en cuanto a su conocimiento y dominio pedagógico, el cual luego de la intervención, le ha permitido estar más consciente de su acción pedagógica de manera cotidiana con el claro propósito de mejorarla. Se destaca que las conversaciones reflexivas, abiertas y respetuosas que se establecieron entre la mentora y el docente mentorizado, promovieron una relación dialógica capaz de aceptar la crítica constructiva de ambos.

“...En marzo era un profe “improvisador” y ahora siento que soy un profesor que se hace cargo de sus debilidades y también de mis fortalezas, que planifico mejor las cosas y muchísimo más reflexivo de mi práctica pedagógica... organizarme de mejor manera...contar con un syllabus o planificar mi clase incluso originó contar con más tiempo para mí y mi familia...”

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el docente percibe de manera muy positiva la intervención, la cual se pudo evidenciar a través del logro de un nivel óptimo de apropiación y utilización éstas en aula. Por otra parte, la incorporación de actividades prácticas como herramientas pedagógicas, fue fundamental en este proceso, ya que al considerar los aprendizajes previos de los estudiantes, sus habilidades procedimentales, actitudinales y cognoscitivas, favoreció el cumplimiento de los resultados de aprendizaje esperados a cabalidad.

“...La mentoría te permite contar con las herramientas para conocer mejor a tu curso, y eso, resulta súper necesario a la hora de seleccionar las actividades que vas a realizar con ellos...” “...La incorporación de las actividades prácticas fue algo fundamental, un cambio drástico tanto para los estudiantes como para mí...”

Respecto a la estimulación del desarrollo docente de competencias básicas para diseñar e implementar estrategias evaluativas, se consideró dentro de las actividades ejecutadas, la elaboración de una rúbrica para la evaluación final de la asignatura, lo cual el docente reconoce que su incorporación al sistema de evaluación fue un cambio favorecedor y práctico.

“...En la evaluación final fue magnífico el sistema de rúbrica elaborada, porque como pude hablar uno por uno con los alumnos, ellos pudieron irse con la claridad de lo que habían realizado bien y también con lo que debían mejorar, fue como más transparente y eso me agradó demasiado, ahora utilizaré rúbrica cada vez que tenga que evaluar algo observacional...”

2.3 Subcategoría: área motivacional

Es posible observar, que el docente reconoce que a través de la mentoría no tan solo se logró intervenir el nivel motivacional de los estudiantes, sino que también, se logró aumentar la motivación de él como docente.

“...La automotivación que sentí por esas actividades, siento que los chicos la notaron y eso como que los motivó también a ellos, fue como algo casi energético o de congruencia entre lo que sentíamos y queríamos o deseábamos hacer...”

La motivación docente es imprescindible, tanto como la del estudiante. Esto se debe a que el docente es un generador de dinámicas interrelacionales y de emociones, convirtiéndolo en una pieza fundamental en el aula. Si el docente sonríe, puede crear estudiantes sonrientes; si el docente es apasionado, tiene más probabilidad de contar con estudiantes apasionados y deseosos por aprender.

4.2.2.3 CATEGORÍA 3: Factores favorecedores a nivel estudiantes

3.1 Subcategoría: área de aprendizaje

De acuerdo a la percepción docente, la mentoría permitió promover en sus estudiantes el desarrollo de estrategias de aprendizaje activas, considerando diferentes formas de aprendizaje y conocimientos previos que traían consigo los estudiantes. Desde su punto de vista, la apropiación de los contenidos de una manera útil fue algo muy positivo lo reconoce como una gran fortaleza.

Por otra parte, el docente considera que a pesar de aumentar la complejidad y profundidad de los contenidos, la adecuada selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje provocaron que los estudiantes asimilaban de manera muy rápida los nuevos saberes y además, pudieron integrarlos con conocimientos propios de sus carreras, como por ejemplo el tema de los stand de degustación, ya que debían manejar presupuestos económicos, lo cual permitió completar la actividad de manera sobresaliente.

“...Los contenidos los asimilaron mucho mejor, lograron poner en práctica la teoría... cosa que cuesta mucho en términos de alimentación sana...” “...Es algo maravilloso, porque siento que ahora realmente veo a los chicos utilizar reamente sus habilidades, quizás hasta con más libertad y seguridad en su actuar...” “... Me pude percatar a través de las clases que los estudiantes presentaban opiniones basadas en la evidencia científica, con posturas claramente definidas y un pensamiento crítico muy elevado...empleando muchas veces vocabulario técnico que evidencia un grado de profundización en los temas que vimos en clases...además, cuando llegaban a la sala y

sacaban sus colaciones, evidentemente realizaron un cambio en la selección de sus preferencias alimentarias, lo que me hace pensar que el aprendizaje fue efectivo y pudieron aplicarlo concretamente en su diario vivir...”

Hoy en día se reconoce la necesidad de una docencia centrada en el estudiante, lo cual exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se creen las condiciones para que los estudiantes no solo se apropien de saberes y conocimientos, sino que también sean capaces de desarrollar habilidades y adquieran estrategias que les permitan actuar de manera independiente, autónoma, comprometida, creadora y resolutiva (Ortiz, 2004).

3.2 Subcategoría: área motivacional

Para el docente mentorizado, el área motivacional logró gran efecto positivo en los estudiantes, lo cual les permitió mantener el nivel de interés necesario para aprender y mantenerse activos en el desarrollo de cada una de las actividades llevadas a cabo en la asignatura. La cercanía y buena comunicación entre él y sus estudiantes, le permitió percibir dicho cambio, evidenciado desde la excelente asistencia a clases hasta las sonrisas y buen humor con la que sus estudiantes llegaban a clases.

“...Los chicos siempre se mostraron motivados para participar en la clase, cosa que se nota de inmediato ya que empiezan a hacer preguntas y proponer ideas adicionales a las tareas encomendadas. Antes, en los años anteriores, igual había motivación pero me costaba más trabajo que participaran en clases o me decían que tenían que hacer trabajos de otras asignaturas y que por favor no hiciera break y así poder terminar antes la clase...eso, este semestre no pasó nunca.... incluso me venían a buscar a mi oficina para consultar cosas sobre todo del trekking, jeso estuvo genial!... hasta se formó un grupo que ya se organizó para hacer trekking los fines de semana...y me pareció excelente...”

Tapia (2005) asocia la motivación con la forma en que la conducta se inicia, se energiza, se sostiene, se dirige y con el tipo de reacción subjetiva que está presente cuando realizamos una actividad; entonces, podría mencionarse que está relacionada con la energía de activación necesaria para vencer la inercia de no involucrarse en una tarea.

Según lo expresado por el docente, la motivación adquirida por los estudiantes llevó a la formación de un grupo dedicado a hacer trekking, como actividad recreativa/deportiva hacia un nuevo estilo de vida. Este cambio de mentalidad, es considerado el motor que lleva a la persona no tan solo a mejorar su estado nutricional, sino que también a mejorar su salud física, mental y emotiva.

4.3 EVALUACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

En relación al cumplimiento de los objetivos propuestos en el contexto de la intervención en estrategias de enseñanza-aprendizaje y motivación, a través de mentoría docente de la Asignatura de Alimentación Saludable, se puede evidenciar que se cumplió la totalidad de las metas previamente establecidas y descritas en la matriz de marco lógico.

Se presenta a continuación un análisis de las metas propuestas para cada uno de los cinco objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Favorecer a través de una mentoría docente, la construcción de una base conceptual de aspectos disciplinares propio de la asignatura, centrada en los resultados de aprendizaje esperados.

Meta 1: Aplicar cuestionario diagnóstico KPSI al docente encargado de asignatura.

Análisis: Se aplicó cuestionario diagnóstico KPSI al docente, en aspectos disciplinares de la asignatura. El resultado obtenido fue de 20 puntos de un total de 32 puntos, revelando el requerimiento de intervención en el área disciplinar del docente encargado de la asignatura.

Meta 2: Realizar al menos tres reuniones reflexivas con el docente previamente programada.

Análisis: Se realizaron cinco reuniones programadas conjuntamente con el docente; se revisaron y aclararon aspectos básicos disciplinares, se contextualizó y reflexionó sobre la problemática nutricional y se registró en el plan de mentoría.

Meta 3: Realizar revisión de al menos cinco documentos científicos de índole disciplinar.

Análisis: Se revisaron más de siete documentos científicos de índole disciplinar (2 libros, 3 revistas científicas del colegio de Nutricionistas de Chile, 3 paper- review), los cuales fueron seleccionados por la mentora y enviados al docente para lectura previa a la sesión reflexiva acordada; cada sesión fue registrada en el plan de mentoría.

Meta 4: Elaborar al menos un glosario de conceptos básicos de la asignatura por parte del docente encargado

Análisis: El docente elaboró un glosario de conceptos básicos según índice de contenidos seleccionados por él, de acuerdo a temáticas más relevantes revisadas previamente en conjunto con la mentora.

Objetivo específico 2: Favorecer a través de una mentoría docente, la construcción de una base conceptual de estrategias pedagógicas y motivacionales centradas en el estudiante.

Meta 1: Aplicar cuestionario diagnóstico KPSI al docente encargado de asignatura.

Análisis: Al igual que la meta 1 del objetivo específico anterior, se aplicó cuestionario diagnóstico KPSI al docente, pero esta vez en aspectos pedagógicos y motivacionales de la asignatura. El resultado obtenido fue de 41 puntos de un total de 68 puntos, revelando también la necesidad de intervención en el área antes mencionada en el docente encargado.

Meta 2: Realizar revisión de al menos cinco documentos científicos de índole pedagógico y motivacional.

Análisis: Se revisaron seis documentos, utilizando la misma metodología descrita en la meta 3 del objetivo anterior.

Meta 3: Realizar al menos tres reuniones reflexivas con el docente previamente programada

Análisis: Se realizaron cuatro reuniones reflexivas de trabajo con el docente, en las cuales se fueron incorporando conceptos básicos sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y motivación. Cada sesión fue registrada en el plan de mentoría.

Meta 4: Elaborar al menos un mini manual de aspectos pedagógicos y motivacionales por parte del docente encargado.

Análisis: De la misma forma que la meta 4 del objetivo anterior, el docente elaboró un mini manual de uso personal sobre aspectos pedagógicos y motivacionales a fin de facilitar su posterior selección y utilización en el aula.

Objetivo específico 3: Estimular a través de una mentoría docente, el desarrollo de competencias básicas para diseñar y/o implementar estrategias de enseñanza, evaluativas y motivacionales.

Meta 1: Realizar al menos cuatro reuniones reflexivas previamente programadas con el docente.

Análisis: se concretaron cuatro reuniones de trabajo reflexivas en las que se incorporó conceptos de estrategias de enseñanza, didáctica- transposición didáctica-, tipos de evaluación, estrategias de aprendizaje, syllabus y motivación.

Meta 2: Diseñar un esquema de syllabus para la asignatura por parte del docente.

Análisis: El docente elaboró un esquema básico (a modo de guía) de syllabus de la asignatura, considerando aspectos relevantes para él y luego se realizó la

retroalimentación con la mentora. Este documento es muy importante ya que no se cuenta con syllabus formal institucional establecido (anexo 4-1).

Meta 3: Diseñar al menos dos esquemas de planificación de clases

Análisis: El docente realizó cuatro esquemas de planificación de clases, las cuales fueron diseñadas a partir de la información resumida en el syllabus de la asignatura elaborado por él mismo de acuerdo a la meta anterior. Esta herramienta fue de gran valor para el docente (Anexo 4-2).

Meta 4: Elaborar una evaluación diagnóstica para la asignatura

Análisis: En conjunto con la mentora, el docente elaboró un instrumento evaluativo breve que será utilizado a partir del próximo semestre como evaluación diagnóstica de la asignatura. Para ello, se utilizó la técnica SQA (¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué aprendí?) (Anexo 4-3).

Meta 5: Elaborar un instrumento para evaluación final de asignatura, en formato de rúbrica.

Análisis: En conjunto con la mentora, el docente diseñó una rúbrica que fue utilizada como instrumento evaluativo de la evaluación final de la asignatura (degustación de alimentos saludables en formato de feria informativa al interior del campus universitario). Antes de la instancia de evaluación final, esta rúbrica fue validada a través de juicio de expertos (tres docentes de Formación Integral) y además, fue presentada y explicada a los estudiantes. Utiliza una escala de 60% exigencia y un puntaje total de 45 puntos (Anexo 4-4).

Objetivo específico 4: Incorporar en el programa de asignatura, actividades prácticas a través de intervenciones en el campus universitario para mejorar la motivación estudiantil.

Meta 1: Modificar al menos el 50% de la forma en que se desarrolla el programa de asignatura.

Análisis: El programa de asignatura original contemplaba solo clases teóricas, diseño de proyecto y algunos trabajos grupales. Sin embargo, el programa actual se modificó en más de un 50%, ya que el número de horas de clases teóricas se redujo a cuatro clases y se incorporaron actividades prácticas dentro del campus y salidas a terreno. Los cambios incorporados fueron presentados y aprobados por el Director Académico de la institución. Se ejecutó este programa siendo parte de la intervención pedagógica en este curso (Anexo 4-5).

Meta 2: 100% de recetarios de alimentación saludable confeccionado por los estudiantes.

Análisis: Esta meta fue cumplida a cabalidad, se obtuvo un total de 7 recetarios de acuerdo a grupo conformados por cinco estudiantes. Esta herramienta, fue utilizada posteriormente para la evaluación final y motivó a los estudiantes a conjugar preferencias alimentarias, presupuesto y disponibilidad de alimentos dentro del contexto local (Anexo 4-6).

Meta 3: 100% de asistencia de estudiantes a la actividad en terreno (trekking).

Análisis: Se obtuvo el 100% de asistencia dicha actividad en terreno. Mentora, docente y técnico paramédico estudiantil acompañaron esta actividad, la cual fue desarrollada en la Reserva Nacional de Nonguén con una duración aproximada de 2,5 horas. Para su salida, se coordinó internamente con el Departamento de Docencia de la universidad.

Meta 4: Planificación y diseño de al menos una actividad grupal en formato de degustación.

Análisis: El docente en conjunto con la mentora, planificaron y diseñaron la evaluación final de la asignatura. Para ello, se coordinó y gestionó una degustación de alimentos saludables innovadores presentados en stands al interior del campus universitario;

Meta 5 a): Nota de estudiantes en actividad de degustación superior a 5.5

Análisis: La meta se cumplió de manera sobresaliente. Los 35 estudiantes divididos en siete grupos obtuvieron notas entre el rango 6,0 y 7,0, con un promedio general de la actividad con nota 6,7 (Anexo 4-7).

Meta 5 b): Presentación del 100% de los stands de degustación de los estudiantes.

Análisis: La meta se obtuvo organizando a los estudiantes en grupo de 5 alumnos/as, obteniendo un total de 7 stands (curso conformado por 35 estudiantes).

Objetivo Específico 5: Evaluar el efecto de la implementación de la mentoría docente sobre la apropiación y utilización de estrategias de aprendizaje y motivación por parte de los estudiantes que cursan la asignatura de Alimentación Saludable y su docente.

Meta 1: Aplicar cuestionario MSLQ (estrategias de aprendizaje y motivación) al 100% de los estudiantes.

Análisis: Esta meta fue completamente llevada a cabo ya que, se aplicó el cuestionario MSLQ al 100% de los estudiantes.

Meta 2: Aplicar cuestionario KPSI (final) al docente encargado.

Análisis: Se aplicó cuestionario KPSI (final) al docente, luego de finalizar la totalidad de las intervenciones realizadas a través de la mentoría. El resultado obtenido fue de 94 puntos de un total de 100 puntos.

Meta 3: Lograr al menos un 20 % de mejoría en los resultados del cuestionario KPSI final docente y un 5% de mejoría en resultados del cuestionario MSLQ estudiantil.

Análisis: Esta meta se cumplió a cabalidad, ya que el cuestionario KPSI docente presentó un promedio de 30 % de mejoría y el cuestionario MSLQ (e) presentó una mejoría del 7-8 %.

Meta 4 a): Evaluar al 100% de los estudiantes respecto a la percepción de la asignatura intervenida.

Análisis: A través de la técnica de FODA, se pudo evaluar la percepción del 100% de los estudiantes. Para lograr esta meta, se solicitó al docente 20 minutos de la última clase de la asignatura, donde los estudiantes aceptaron voluntariamente participar de dicha evaluación.

Meta 4 b): Obtener a través de la técnica de FODA, al menos 10 fortalezas de la asignatura percibida por los estudiantes.

Análisis: Se obtuvo un total de 16 fortalezas en contraste con solo 2 debilidades (principalmente de índole tecnológica lo cual escapa del alcance de esta intervención). Los estudiantes se demostraron muy participativos e interesados en seguir aprendiendo más temáticas de alimentación y nutrición; las actividades prácticas fueron las más comentadas y principalmente destacada la actividad de trekking.

Meta 5: Valoración positiva del docente encargado de al menos dos de las tres variables intervenidas en mentoría, a través de entrevista semi-estructurada.

Análisis: Se obtuvo una valoración positiva respecto a la percepción del docente en tres de las tres variables intervenidas en la mentoría: disciplinar, pedagógica y motivacional. Se destaca el alto grado de compromiso y motivación por la mejora continua del docente, así como también, la identificación de numerosas fortalezas.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

5.- CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de intervención, en relación a los objetivos propuestos y en coherencia con la evaluación de los mismos, se presentan las siguientes conclusiones:

5.1 Respecto al proceso de mentoría

- 1) En primer lugar, se debe mencionar que se cumplió la totalidad de las actividades y metas establecidas del proceso de intervención a través de mentoría y con ello, se dio total cumplimiento al objetivo general y los objetivos específicos planteados para este proyecto, lo cual es un aporte al cumplimiento del perfil genérico del egresado de la institución de educación superior intervenida.
- 2) La mentoría llevada a cabo fue de tipo formal, debido a su planificación sistemática e intencionalidad, la cual permitió el desarrollo del docente en un rol educativo activo y demostrar su capacidad de planificación, diseño, organización, ejecución y evaluación de estrategias de enseñanza didácticas que sirvan para incentivar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Dentro de estas estrategias didácticas encontramos el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, rol playing y la evaluación.
- 3) Las reuniones de trabajo reflexivo en conjunto con el docente, evidenciaron la relevancia que presentan algunos elementos que influyen- directa o indirectamente- en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos son: las prescripciones curriculares institucionales, la planificación docente y el contexto/ambiente en el cual se desarrolla este proceso. Es por eso, que el docente es el encargado de proporcionar y adaptar las condiciones necesarias y especiales para que pueda estimular y activar el pensamiento de los estudiantes.
- 4) También, se consideró favorable la utilización del “Plan de mentoría” versión I del año 2015 actualmente vigente y propuesto por el Ministerio de

Educación de Chile, ya que estandarizó y dejó registro objetivo de las reuniones reflexivas de trabajo, otorgándole metas, responsables, sistema de verificación y delimitando los tiempos requeridos para la distribución de tareas (considerando *el tiempo* como un recurso escaso de los tiempos modernos).

- 5) Implementar un programa o proceso de mentoría se considera una herramienta fundamental para garantizar la asimilación, apropiación y adaptación a nivel asistencial de los docentes del área de la salud que no poseen formación formal en el área pedagógica; con ello, se reducen los riesgos a errores o sesgos predeterminados en algunos docentes debido a la experiencia previa y, además, los niveles de estrés asociados a la labor docente. Lo anterior, implica considerar nuevos desafíos tanto para las instituciones de educación superior como para los responsables de los espacios de la acción docente. En este sentido, el Ministerio de Educación requiere potenciar un capital humano avanzado que pueda convertirse en un apoyo constante para el nuevo docente, con el propósito de que éste disponga de acompañamiento para organizar, modificar, monitorear y autoevaluar sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 6) Respecto a la relación establecida entre el docente mentorizado y la mentora, existe predominio de una colaboración mutua. En este sentido la colaboración, y no la competitividad, es lo que favorece el aumento de la productividad; por lo tanto, cuando predomina la acción individual y desaparece la cooperación, el trabajo tiende a la degradación (Sennett 2009). Del mismo modo, el docente se va perfeccionando al formar parte de un grupo de trabajo; así, la relación colaborativa se enfoca en la tarea propiamente tal más que en la persona, o mejor aún, se centra en las personas en tanto sujetos que están compartiendo un proceso de formación y que para llevarlo a cabo se requieren y benefician mutuamente (Dubet, 2006).
- 7) El proceso de mentoría, es capaz de crear toda una serie de beneficios tanto para los docentes mentorizados como para los mentores y la universidad. Un

enfoque sistémico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el proceso no sólo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma.

- 8) En cuanto a las dificultades encontradas, las cuales pueden interferir directa e indirectamente en el proceso/modelo de mentoría, se pueden mencionar: el menor o mayor tiempo de dedicación otorgado por el mentor y del mentorizado, la falta de un programa de mentoría institucionalizado en el sistema educacional, los problemas de comunicación efectiva y coordinación entre el docente y el mentor, además, el insuficiente tiempo para el aprendizaje por ensayo-error sumado al cumplimiento de las metas institucionales de acuerdo al calendario académico preestablecido.

5.2 Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

- 1) El aprendizaje cooperativo o colaborativo, fue una de las metodologías seleccionadas para implementar en el curso. Esto, debido a que se centra en el estudiante para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje dentro o fuera del aula y logrando cinco elementos esenciales (Johnson y Johnson, 1989): interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo.
- 2) Por otra parte, cabe señalar que los estudiantes manifestaron que gracias a su participación más activa y protagónica en la clase, lograron mejorar su auto concepto y autoestima, ya que comprobaron que tienen capacidades y habilidades que no habían tenido oportunidad de demostrar. Así también, otros destacaron haber superado su timidez al presentarse frente a un grupo, ya sea para exponer como para plantear tanto sus consultas como sus opiniones.
- 3) La enseñanza, por tanto, debe convertirse en un proceso que proporcione aprendizaje comprensivo y relevante a los estudiantes. Por esta razón la estrategia de enseñanza que mejor responde a las nuevas demandas formativas

es el modelo didáctico participativo, en el cual se pueden emplear diferentes estrategias metodológicas adaptadas para alcanzar el fin de la educación y las nuevas demandas de los futuros profesionales.

- 4) Los resultados obtenidos revelan un aumento en la variable de estrategias de aprendizaje de los estudiantes durante la implementación de la mentoría, alcanzando una tendencia al nivel “*Satisfactorio*” de desarrollo de dicha variable, destacando un aumento de 12% en la escala de Pensamiento crítico (MSLQ e), lo que origina mejor y mayor utilización de conocimientos previos en situaciones nuevas de aprendizaje para poder hacer evaluaciones críticas, resolver problemas y tomar decisiones.
- 5) Respecto a la comparación entre el Cuestionario KPSI aplicado pre y post intervención al docente, se puede evidenciar una notoria mejoría respecto a sus conocimientos, alcanzando una clasificación “Sobresaliente”. Este dato obtenido, es de gran relevancia ya que evidencia claramente la apropiación y asimilación de dichos saberes (disciplinares y pedagógicos), y por ende, favorece la acción docente en pro de la mejora continua educativa así como también su autorreflexión.
- 6) La formación y habilitación de docentes no provenientes del área de la pedagogía, presenta responsabilidades compartidas entre el profesional e institución educativa, ya que esta última es quien se encarga de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desempeño, la satisfacción de sus docentes y el desarrollo académico- administrativo de sus facultades.

5.3 Respecto a la motivación

- 1) Los resultados obtenidos revelan un aumento en la variable motivacional (MSLQ e) de los estudiantes durante la implementación de la mentoría, alcanzando un nivel “*Satisfactorio*” de desarrollo de dicha variable, ya que con las estrategias didácticas aplicadas para el desarrollo de la asignatura de Alimentación Saludable, se dio lugar a un mejor rendimiento académico,

promoción y retención- asimilación de los contenidos. Es importante mencionar, que la escala de Ansiedad logró un aumento del 23% de mejora, lo que indica que los estudiantes redujeron su grado de preocupación ante la situación de aprendizaje, logrando ocuparse realmente de ella.

- 2) La incorporación de actividades prácticas al Programa de Asignatura, originó un real encuentro entre el docente y su curso, y a la vez, también originó un encuentro entre los estudiantes reconocidos como pares. En este sentido, se puede mencionar con certeza que se evidenció un aumento en el interés de los estudiantes hacia la asignatura, manteniéndose activos en el desarrollo de dichas actividades. La creación de un ambiente cercano, originó una excelente asistencia a clases con una predisposición positiva al cambio.
- 3) La efectividad de las estrategias motivacionales usadas por la docente pudo verificarse cuando ellos fueron capaces de diseñar, planificar y ejecutar actividades cooperativas en torno a problemas alimentarios, sacar conclusiones y manifestar su interés por participar constantemente con entusiasmo y humor. Del mismo modo, el FODA de percepción estudiantil realizado, obtuvo mayoritariamente fortalezas, de las cuales se destacan entre los estudiantes: las actividades prácticas entretenidas, excelente experiencia de salida a terreno, la asignatura motiva al cambio de estilo de vida y se puede poner en práctica los contenidos.
- 4) El aumento motivacional provoca que los estudiantes (y docente) generen un cambio de mentalidad hacia un nuevo estilo de vida, lo cual es considerado el motor que lleva a la persona no tan solo a mejorar su estado nutricional, sino que también a mejorar su calidad de salud física, mental y emotiva.
- 5) Para mantener el interés del estudiante, se debe aprovechar dicha energía/impulso natural para sentirse capaz y orientado hacia el logro de metas propuestas. Es necesario entonces, que realice de manera voluntaria lo que se espera que haga y que desarrolle sus aptitudes para que alcance la meta deseada. Así, cuanto más capaz se sienta un alumno de desarrollar una

actividad, más motivado estará para persistir en ella, a su vez, le dará la sensación de éxito o de mejoría y le ayudará a mantenerse motivado.

- 6) En cuanto al docente mentorizado, se evidenció un elevado nivel de motivación en la implementación de los cambios en la metodología de enseñanza de su asignatura, al manifestar constantemente a participar con mucho interés y disposición en la planificación y ejecución de las sesiones acordadas, involucrándose e identificándose con la intervención. De igual manera, respondió satisfactoriamente en el dominio de los conocimientos y habilidades propias de las metodologías empleadas, las cuales también fueron percibidas por los estudiantes en el aula.
- 7) La metodología con la cual se desarrolló la asignatura de Alimentación Saludable, permitió aumentar la satisfacción de los estudiante, lo cual presenta real importancia ya que es necesario apuntar a que su satisfacción es el eje central de todos los procesos que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior, pues su principal función desde el currículo por competencias, es la docencia centrada en ellos (Salinas y Martínez, 2007).

5.1 PROYECCIONES

La mentoría realizada con el docente de la asignatura de Alimentación Saludable dio respuesta a sólo una de las causas que originan la problemática que daba origen a esta intervención; se sugiere posterior análisis y profundización del resto de las causas para posteriormente ser intervenidas, ya sea a nivel curricular, didáctico o evaluativo.

Como desafío, se plantea la indispensable tarea de formar a los docentes en la nueva visión constructivista de enseñar a los alumnos a “aprender a aprender”, aún no incorporada de manera masiva en el currículo de la educación universitaria, lo que impide que se imparta a los docentes la formación necesaria para que sean orientadores de sus alumnos en el aprender a aprender. De este modo, llama la atención que esta visión constructivista de la educación se anticipara a lo menos 20 años a los cambios que han surgido en la sociedad, como la movilidad social, que es una de las causas que afecta al perfil de estudiantes que ingresa a la educación superior y que hace aún más necesaria la formación docente en Estrategias de Aprendizaje.

La formación docente en estrategias de enseñanza- aprendizaje debe ser intencionada, ya que los docentes provienen de un sistema educativo conductista, centrado en la enseñanza mediante la transmisión de conocimientos, por lo tanto se requiere generar un cambio de rol formador en forma independiente y sistemática.

Actualmente, se plantea que el futuro de esta área es continuar investigando y definiendo su objeto de estudio, existiendo el consenso que es el proceso de enseñanza aprendizaje el área fundamental donde debe dirigir todas sus fuerzas, considerando las múltiples variables allí involucradas. Asimismo, se admite que las relaciones entre la Psicología y la Educación han adoptado a menudo un carácter excesivamente unidireccional, que han ignorado las características propias de los fenómenos educativos, requiriéndose, por tanto, una mirada más amplia e integradora, que considere en su globalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, investigadores como Coll (1995), plantean que su futuro pasa por ampliar sus posibilidades de acción tanto al campo teórico y conceptual, como aplicado, considerando también la importancia de referirse a los procedimientos de ajuste que permiten el traspaso de los hallazgos teóricos y propios de la investigación, al campo de la aplicación.

Por otra parte y considerando el resultado positivo y las fortalezas encontradas en la intervención, como otra línea de seguimiento sería conveniente replicar esta metodología no sólo en las asignaturas de formación integral del currículo, sino que además en las sedes que la Universidad del Bío - Bío tiene en Chillán, en especial por el interés que tiene la Vicerrectoría Académica de homologar la calidad de la enseñanza que se imparte en todas las carreras.

Finalmente, en cuanto a los hallazgos de la intervención fueron socializados en una reunión con las autoridades de las asignaturas de Formación Integral, acordando las siguientes posibilidades:

- Se evaluará la posibilidad de realizar un sistema de mentoría online (e-mentory) lo que facilitaría el acceso a capacitación para los docentes que trabajan de manera part-time en la universidad y también, para los que ejercen doble rol en la institución, como jefes de departamento y profesionales del Departamento de Salud Estudiantil.
- Se evaluará la apertura de la asignatura Alimentación Saludable II, a fin de ampliar la cobertura y oferta de asignaturas del área de la salud que son ampliamente solicitadas por los estudiantes y además, poder aumentar y profundizar las temáticas de alimentación y nutrición en el campus Concepción.
- Facilitar el desarrollo creativo en cuanto a modelos, teorías, medios, recursos y estrategias del propio profesor, porque sólo docentes creativos generan alumnos creativos; esto involucra por cierto, utilizar espacios extra aula para llevar a cabo las asignaturas de formación integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ajinovich, R., Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza otra mirada al Quehacer del aula*. 1ªed: Buenos Aires. Aique. p128.
2. Alonso, J. (1995) *Motivación y aprendizaje en el aula*. Cómo enseñar a pensar. Santillana
3. Alonso, J. (1998). *Motivación y Aprendizaje en el aula*. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
4. Anderson, M. y Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 23, 56, 23-34.
5. Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
6. Ausubel, A. (1976). *Psicología evolutiva: un punto de vista cognositivo*. México: Trillas.
7. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
8. Bandura. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Alianza Universidad.
9. Bandura, A., & Walters. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
10. Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona, España. Editorial BOIXAREU universitaria. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id>
11. Bermeosolo, J (2007). “*Como aprenden los seres humanos: mecanismos psicológicos del aprendizaje*”. Santiago de Chile: Ediciones universidad católica de Chile
12. Bong, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology*, 149-165.
13. Bong, M. (2001). Rol of self- efficacy and task-value in predicting college student course performance and future enrollement intentions. En *Contemporary Educational Psychology*, nº 26, 553-570.
14. Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: UTEHA.

15. Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: *El papel de la mentoría ante el nuevo milenio*: documento en pdf <http://www.mentors.ca>
16. Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: RIALP.
17. Carretero, M. (1999). *Constructivismo y educación*, México: Progreso, 21.
18. Carruthers, J. (1993). *The principles and practice of mentoring*. Londres: Falmer.
19. Coll, C. y Cols. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó
20. De Miguel, M. (2006). *El aprendizaje basado en problemas*. Revista en línea www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf
21. Díaz- Barriga, F. (2007). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* .Revista: Perfiles Educativos. Vol. XXVIII, núm. 111, pp.17. Extraído de http://cuib.unam.mx/publicaciones/14/las_competencias.html
22. Díaz-Barriga, F. (2008). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ºedic.Mexico.Mc Graw-HILL. 24.
23. Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). La motivación escolar y sus efectos en el Aprendizaje: *Estrategias para docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. 35-49.
24. Donolo, D. y Rinaudo, M. (2008). MSLQe - MSLQvv. Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Córdoba: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
25. Donoso, J. (2011). Relación del capital cultural de los estudiantes y su puntaje en la PSU en el área de lenguaje. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-donoso_j/pdfAmont/cs-donoso_j.pdf

26. Dornyei, Z. (2000). *Motivation in action: towards a process- oriented conceptualization of student motivation*. British Journal of Educational Psychology, 519-538.
27. Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
28. Durán, L. (2002). *La motivación, factor determinante del éxito*. Recuperado de: http://www.fing.edu.uy/uni_ens/motivacion2012.htm
29. EducarChile (2007). Las Buenas relaciones interpersonales favorecen la autoestima. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/orientacion_3_4_ri.pdf
30. FAO (2007). Sobrepeso afecta a casi la mitad de la población de todos los países de América Latina y el Caribe salvo por Haití. Recuperado de <http://www.fao.org/news/story/es/item/463699/icode/>
31. Flórez, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
32. Freire, P. (2004). “*Pedagogía de la autonomía*”. Editorial Paz e Terra S.A. Sao Paulo. 35-40.
33. Field, B., y Field, T. (1994). *Teachers as mentors: a practical guide*. Londres: Falmer.
34. Galindo, J. Visbal, L. (2007). Simulación, herramienta para la educación médica. *Revista Salud Uninorte*. 23 (1), 79-95.
35. García, F., y Doménech, F. (2002). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista electrónica de Motivación, 24-26.
36. García, R., Traver, J., y Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas*. Recuperado de: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
37. Gardner y Cols. (2000). Inteligencia: Múltiples perspectivas. *Psicología cognitiva y educación*. Argentina: AIQUE grupo editor.

38. Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol 59, núm 1-2, 109-130. Recuperado de: <https://www.uv.es/gargallo/Estrategias.pdf>
39. Harvard Business School (2005). Unfinished Business: The Impact of Race on Understanding Mentoring Relationships. Extraído de: <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/06-060.pdf>
40. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª ed. México. Mc Graw Hill.
41. Herrera, F. (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*. Vol nº11(1), 38-46. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol11112014/artinv11114e.pdf>
42. Hojas *et al.* (2008). *Requerimientos académicos en estudiantes universitarios: el camino recorrido por el centro de apoyo al rendimiento académico y de exploración vocacional de la UC*. Revista Calidad en la educación nº 36, julio 2012, pp. 249-263
43. Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Ed. Aique.
44. INAFI (2016). *Informe de Notas y asistencia asignatura de formación integral*. Universidad del Bío- Bío.
45. Irurreta, I. (2000). *Querer aprender y saber pensar*. Caracas: Monte Ávila editores latinoamericana.
46. Jhonson, D., Jhonson, R. (1989). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo*. (1ª edic). Buenos Aires. Aique. Cap.2, p. 31-76.
47. Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.
48. López, J. (2002). Motivación y autoaprendizaje: elementos claves en el aprendizaje y estudio de los alumnos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 191-218.

49. Malderez, A., y Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses*. Cambridge: Cambridge University Press
50. Malderez, A., y Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: processes and practices*. Londres: Continuum International Publishing Group.
51. McKeachie, W. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the literature*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPAL).
52. Ministerio de Educación (2011). Obtenido de:
http://www.divesup.cl/index2.php?id_portal=38&id_seccion=3241&id_contenido=13107
53. Ministerio de Educación (2015). Obtenido de:
http://www.divesup.cl/index2.php?id_portal=38&id_seccion=3241&id_contenido=13107
54. Modelo Educativo de la Universidad del Bío- Bío (2008). Vicerrectoría Académica Universidad del Bío - Bío. Ediciones Universidad del Bío- Bío.
55. Monereo, C. (2002). *Estrategias de Aprendizaje*. A. Machado Libros.
56. Montes de Oca Recio, N., y Machado, E. (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Revista Humanidades médicas. Vol 11 n° 3.pág 433-452. Recuperado de <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/issue/view/4>
57. Moreno, T. (2011). Didáctica en la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva educacional*, 27.
58. Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
59. Nuñez, J., & González, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. Congreso Nacional sobre Motivación e instrucción. Acta.
60. OCDE. (2013). *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013*.
61. O'Neill, D. (2002): *Perspectives on E-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue* (pp. 5-12). National Mentoring Center Newsletter, 9.

62. OMS (2014). Informe sobre la situación mundial de las Enfermedades No transmisibles 2014. Recuperado de:
<http://www.who.int/nmh/publications/ncd-status-report-2014/es/>
63. Orland-Barak, L. (2002). The impact of the assessment of practice teaching on beginning teaching: Learning to ask different questions. *Teacher Education Quarterly*, 34, 56, 23- 45.
64. Orland-Barak, L. (2003). Emergency room stories: mentors at the intersection between the moral and the pedagogical. *Journal of In-service Education*, 29, 3. 489-12.
65. Orland-Barak, L. (2005). “Lost in translation. Mentors learning to participate in competing discourses of practice”. *Journal of Teacher Education*, 56, (4), 66-79, 355-366.
66. Orland-Barak, L., Klein, S. (2005). *The expressed and the realized: “Mentors representations of a mentoring conversation and its realization in practice”*. *Teaching and Teacher Education*, 21, (4), 379-402.
67. Ortiz, E. (2004) *Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior*. Revista Pedagogía Universitaria. 10(5), 2-10.
68. Ortiz, O, A. (2004). *Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos: Como prepara y desarrollar clases de calidad*. Colombia. Cespedid.
69. Otzen, T., Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227 - 232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
70. Pérez, J., Merino, M. (2014). *Definición de mentor*. Recuperado de:
<https://definicion.de/mentor/>
71. Piaget, J. (1972). *Lenguaje y el pensamiento en el niño*. Estudio sobre la lógica del niño. México: Guadalupe.
72. Picardo, J., Escobar, O., Balmore, J. (2004) *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. El Salvador, S.A.: Centro de Investigación Educativa. - See more at: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora->

educativa/2011/02/formacion-humanista-cultura-fisica-pedagogia-italiano-vittorino-rambaldon#sthash.NUJIKNck.dpuf

73. Pintrich, P. (1999) The rol of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. En *International Journal of Education Research*, n° 31, 459-470.
74. Pintrich, P. (2000) Educational Psychology at the Millennium: A look back and a look forward. En *Educational Psychologist*, 35 (4): 221-231
75. Pintrich, P. (2004). A conceptual Framework for assessing motivation and Self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*.
76. Pintrich, P. y D. Schunk (1996) *Motivation in education: Theory, research and applications*. New jersey. Prentice Hall.
77. Piña, L., Niurka, C., Echeverría, S., Rodríguez, B., y Margarita, C. (2012). *El seminario como forma de organización de la enseñanza*. Revista Medisur. Cuba. 10(2), 109-116. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18002343801>
78. RAE. (2012). Real Academia Española. Obtenido de Real Academia Española: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
79. Randall, M., & Thornton, B. (2001) *Advising & supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
80. Richards, J., y Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
81. Rinaudo, M. C. (2006) *Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Lecturas y Vida y Asociación Internacional de lectura. Buenos Aires.
82. Rinaudo, M. C. y D. Donolo (2000). Casandra y la educación. *La universidad como contexto de aprendizaje*. En GUERCI DE SIUFI, B. (comp.) Pensando la Universidad. Ed. Universidad Nacional de Jujuy.
83. Rinaudo, M. C. y G. Vélez (2000) *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Educando Ediciones.

84. Roehampton Articled Teacher Consortium. (1991). *Draft guidelines for the mentor*. London: Roehampton Institute.
85. Roldán, T. (2000) .*Concepción didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría con un enfoque dinámico en el primer ciclo de la educación primaria*. La Habana. (Tesis doctoral), recuperada de: <http://www.rimed.cu/medias/evaluador/Teresa-Roldan.pdf>
86. Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80.
87. Sennett, R. (2009). *El artesano*. Vol 3. Barcelona. Anagram. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro-el-artesano/97884339628>
88. Shaw C, Allan R. (2001). *Barriers to help seeking in people with urinary symptoms*. *Family Practice* 2001; 18: 48-52 Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11145628>
89. Solís, M., Miranda, P., y Syed, A. (2009). *Motivación, estrategias y ansiedad de un grupo de estudiantes universitarios*. Congreso Interamericano de Psicología. Disponible en: <http://resources.iupsys.net/iupsys/images/PATW/articles/2009-sip-programbook-part2.pdf>
90. Tapia, A. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos Ministerio de Educación y Ciencia* (2005). La orientación escolar en centros educativos. Madrid: MEC. 209-242.
91. Todt, E. (1991). *La motivación. Problemas, resultados y aplicaciones*. Barcelona: Editorial Herder.
92. Toledo, L., y Fe de la Mella,S. (2011). Empleo de sitio web en la asignatura Estomatología Integral II. *Revista educación médica del centro*. Edumecentro 2011;3(1):45-52. Recuperado de: [http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol3\(1\)/orililian.html](http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol3(1)/orililian.html)
93. Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de*

Psicología, 31 (3), 425-461. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenza. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

94. Velasco, P., Blanco, A., y Domínguez, F. (2014). *Nuevos retos de la mentoría universitaria española*. JIMCUE'10 - V Jornadas Internacionales Mentoring y Coaching: Universidad – Empresa .Págs. 125–131.Extraído desde: innovacioneducativa.upm.es/jimcue_10/comunicaciones/21_Velasco.pdf
95. Wasna, M. (1972). *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
96. Weiner, B. (1974). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
97. Weinstein, C., J. Husman y R. Douglas (2000) Self regulation intervention with a focus on learning strategies. En M. BOEKAERTS, P. PINTRICH y M. ZEIDNER (Eds.) *Handbook of self- regulation*: 451-502 San Diego: Academic Press.
98. Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*: 9na edición. México: Pearson educación.

ANEXOS

Anexo 2-1

Motivated Strategies Learning Questionnaire, en español MSLQ (e)

N° _____

Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQe)

Nombre: _____ Fecha: _____

Año de ingreso carrera: _____ Nivel actualmente cursando: _____

El siguiente cuestionario es confidencial y pregunta sobre motivación y estrategias de aprendizaje

Parte A. Motivación

Las siguientes afirmaciones tienen que ver con la motivación y sus actitudes con respecto a las clases de esta asignatura. Tome en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su posición particular ante cada una de las preguntas que se plantean.

Instrucciones: Utilice la escala de siete puntos que se presenta a continuación para dar sus respuestas. Si Ud. Está muy de acuerdo con el enunciado, encierre con un círculo en el número 7; en tanto que si está en completo desacuerdo, encierre con un círculo el número 1. Si está más de acuerdo con el enunciado, encierre uno de los números 6 ó 5; en tanto está menos de acuerdo elija el 3 ó 2. La posición de indecisión se marca de la misma manera, encerrando el número 4.

La escala a tener en cuenta es la siguiente:

1	2	3	4	5	6	7
Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo

1	En una clase como ésta, prefiero la materia que realmente es un desafío para mí pues puedo aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2	Si estudio en la forma adecuada, seré capaz de aprender la materia de este curso	1	2	3	4	5	6	7
3	Cuando hago una prueba pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con otros estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
4	Pienso que seré capaz de usar en otras clases lo que he aprendido en esta clase	1	2	3	4	5	6	7
5	Creo que recibiré una excelente calificación en esta clase	1	2	3	4	5	6	7
6	Estoy segura (o) de que puedo entender la materia más difícil en esta clase	1	2	3	4	5	6	7
7	En este momento, obtener una buena nota en la asignatura es lo más importante para mí	1	2	3	4	5	6	7
8	Cuando estoy en una prueba pienso en las preguntas que no puedo responder	1	2	3	4	5	6	7
9	Es mi culpa si no aprendo la materia en esta clase	1	2	3	4	5	6	7
10	Es importante para mí aprender la materia de la asignatura en la misma clase	1	2	3	4	5	6	7
11	Lo más importante para mí en este momento es mejorar mi promedio de notas, así que mi principal preocupación en esta clase es conseguir una buena calificación	1	2	3	4	5	6	7

12	Estoy seguro de que puedo aprender los conceptos básicos que se enseñan en este curso	1	2	3	4	5	6	7
13	Si pudiera, quisiera obtener mejores notas que la mayoría de los otros estudiantes de esta curso	1	2	3	4	5	6	7
14	Cuando hago una prueba pienso en las consecuencias de fallar	1	2	3	4	5	6	7
15	Estoy seguro de que puedo entender las materias más complejas presentadas por el profesor en esta clase	1	2	3	4	5	6	7
16	En una clase como ésta, prefiero las materias que despierten mi curiosidad, incluso si esta es difícil de aprender	1	2	3	4	5	6	7
17	Estoy muy interesada (o) en las áreas de contenido de ésta clase	1	2	3	4	5	6	7
18	Si lo intento lo suficiente, entenderé la materia del curso	1	2	3	4	5	6	7
19	Tengo una incómoda sensación de malestar cuando rindo un examen	1	2	3	4	5	6	7
20	Estoy segura (o) de que puedo hacer un excelente trabajo en las clases y en las pruebas de este curso	1	2	3	4	5	6	7
21	Espero hacerlo bien en las clases	1	2	3	4	5	6	7
22	Lo más satisfactorio para mí en este curso es tratar de entender los contenidos lo más profundamente que sea posible	1	2	3	4	5	6	7
23	Pienso que la materia de esta clase me es útil para aprender	1	2	3	4	5	6	7
24	Cuando tengo la oportunidad, elijo aquellos cursos de los cuales puedo aprender, incluso si estos no garantizan una buena nota	1	2	3	4	5	6	7
25	Si no entiendo la materia, es porque no lo intenté lo suficiente	1	2	3	4	5	6	7
26	Me gusta la materia de este curso	1	2	3	4	5	6	7
27	Entender la materia de este curso es muy importante para mí	1	2	3	4	5	6	7
28	Siento mi corazón latiendo rápidamente cuando rindo un examen	1	2	3	4	5	6	7
29	Estoy segura (o) de que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase	1	2	3	4	5	6	7
30	Quiero hacerlo bien en esta clase porque me importa mostrar mis habilidades a mi familia, amigos u otros	1	2	3	4	5	6	7
31	Considerando la dificultad de este curso, el profesor, y mis habilidades, creo que lo haré bien es esta clase	1	2	3	4	5	6	7

Parte B. Estrategias de aprendizaje

Las siguientes afirmaciones son acerca de tus estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio hacia esta clase. Nuevamente, recuerda que no hay respuestas buenas o malas, sólo responde lo más preciso posible. Utiliza la misma escala para responder las preguntas (leer instrucciones hoja 1).

32	Cuando estudio el ramo, organizo el material para ayudarme a organizar mis ideas	1	2	3	4	5	6	7
33	Durante la clase suelo perderme puntos importantes por estar pensando en clases	1	2	3	4	5	6	7
34	Cuando estudio este ramo, suelo tratar de explicar la materia a un compañero	1	2	3	4	5	6	7

35	Estudio en un lugar adecuado para la concentración	1	2	3	4	5	6	7
36	Cuando estudio me realizo cuestionamientos para lograr enfocar aún mejor mis lecturas	1	2	3	4	5	6	7
37	Generalmente al estudiar el ramo me aburro, por lo tanto, lo dejo de lado antes de terminar lo que había planeado hacer	1	2	3	4	5	6	7
38	Suelo cuestionarme cosas que leí o escuché en la clase y que no me convencieron	1	2	3	4	5	6	7
39	Cuando estudio el ramo repito las lecturas de forma repetitiva una y otra vez	1	2	3	4	5	6	7
40	Incluso aunque me cueste, trato de realizar las tareas por mí mismo, sin pedir ayuda a alguien más	1	2	3	4	5	6	7
41	Cuando algo del ramo me confunde, retrocedo y trato de repasarlo hasta entenderlo	1	2	3	4	5	6	7
42	Cuando estudio el ramo, a través de las lecturas y de mis apuntes, voy tratando de encontrar las ideas más importantes	1	2	3	4	5	6	7
43	Hago un buen uso el tiempo que dedico al estudio del ramo	1	2	3	4	5	6	7
44	Si el estudio del ramo me resulta difícil de entender, trato de aplicar otra metodología para enfrentarlo	1	2	3	4	5	6	7
45	Trato de estudiar con otros compañeros para así tener un punto de vista más amplio del tema	1	2	3	4	5	6	7
46	Cuando estudio el ramo, leo mis apuntes una y otra vez	1	2	3	4	5	6	7
47	Cuando me presentan una teoría, estudio o interpretación, trato de cuestionar si tiene evidencia que lo avale	1	2	3	4	5	6	7
48	Trabajo duro en este ramo, incluso si no me gusta el tema	1	2	3	4	5	6	7
49	Realizo bosquejos, diagramas o mapas para ayudarme a organizar el material del ramo	1	2	3	4	5	6	7
50	Cuando estudio, me doy el tiempo de discutir el tema con mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
51	Considero el material del curso como un punto de partida, y desde aquí empiezo a obtener mis propias ideas y conclusiones	1	2	3	4	5	6	7
52	Encuentro difícil el programarme y seguir un calendario de estudios	1	2	3	4	5	6	7
53	Cuando estudio el ramo, reúno material de diversas fuentes, como revistas, papers, apuntes, etc.	1	2	3	4	5	6	7
54	Antes de estudiar la materia de la asignatura, lo analizo para ver cómo está estructurado y organizar mejor el aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
55	Me realizo preguntas para asegurarme que he entendido lo que he aprendido en clases	1	2	3	4	5	6	7
56	Trato de cambiar el modo en que estudio, de acuerdo a la estrategia de enseñanza que utiliza el profesor	1	2	3	4	5	6	7
57	Usualmente me doy cuenta de que lo que he leído y estudiado en el ramo, no lo he entendido.	1	2	3	4	5	6	7
58	Le pido al profesor que aclare mis dudas o los conceptos que no he logrado entender claramente	1	2	3	4	5	6	7
59	Memorizo palabras claves para recordar conceptos	1	2	3	4	5	6	7
60	Cuando algo no lo entiendo, lo dejo de lado y trato de seguir con lo que sí entiendo	1	2	3	4	5	6	7
61	Trato de pensar en el tema, para rescatar lo medular más que repasar toda la materia	1	2	3	4	5	6	7
62	Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con aquellas de otras	1	2	3	4	5	6	7
63	Cuando estudio el ramo, trato de ir más allá de mis apuntes y realizo diagramas de ideas y conceptos importantes	1	2	3	4	5	6	7
64	Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el material con lo que ya conozco	1	2	3	4	5	6	7

65	Tengo un lugar y un horario preestablecido para estudiar	1	2	3	4	5	6	7
66	Trato de jugar con ideas propias, relacionadas con lo que estoy aprendiendo en la asignatura	1	2	3	4	5	6	7
67	Cuando estudio el ramo, escribo resúmenes de las ideas principales de la lectura y de mis apuntes de las clases	1	2	3	4	5	6	7
68	Cuando no logro entender algo, acudo a un compañero por ayuda	1	2	3	4	5	6	7
69	Trato de entender el material de la clase, haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos vistos	1	2	3	4	5	6	7
70	Me aseguro de estar al tanto con las tareas y las lecturas que se ven el ramo	1	2	3	4	5	6	7
71	Cuando leo o escucho una afirmación o conclusión, pienso en todas las posibles alternativas a esta	1	2	3	4	5	6	7
72	Realizo una lista de conceptos y términos importantes de la asignatura y los memorizo	1	2	3	4	5	6	7
73	Le presto completa atención a la clase	1	2	3	4	5	6	7
74	Aun cuando la materia de la asignatura sea aburrida y poco interesante, procuro quedarme trabajando en ella hasta que finalice el estudio	1	2	3	4	5	6	7
75	Identifico a los compañeros que podrían aclararme dudas sobre el tema	1	2	3	4	5	6	7
76	Cuando estudio el ramo, identifico cuáles son los conceptos que no entiendo	1	2	3	4	5	6	7
77	A veces creo que no le dedico demasiado tiempo al ramo debido a otras actividades	1	2	3	4	5	6	7
78	Cuando estudio este ramo, me propongo metas a lograr en cada sesión de estudio	1	2	3	4	5	6	7
79	Si me confundo o me pierdo tomando apuntes en clase, me aseguro de completarlos o aclararlos al final de éstas	1	2	3	4	5	6	7
80	Me resulta complicado hacerme un tiempo para repasar la materia de la clase o para estudiar para un certamen	1	2	3	4	5	6	7
81	Trato de aplicar ideas del ramo en otras actividades como exposiciones y discusiones	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 2-2

Cuestionario de Caracterización Docente



Universidad Católica de la Santísima Concepción
Facultad de Educación
Magíster en Educación Superior
Concepción

CUESTIONARIO CARACTERIZACIÓN DOCENTE

Estimado docente,

El presente documento, es un cuestionario que consta de 33 preguntas relacionadas con la asignatura de Alimentación Saludable. Tiene por objetivo conocer la caracterización docente, a fin de identificar fortalezas y debilidades en los aspectos disciplinares, pedagógico, administrativo y social del curso de formación integral que usted dicta. Esta actividad no tomará más de 15- 20 minutos responderla.

Instrucciones: Lea detenidamente el enunciado y marque la alternativa que considere adecuada.

I. Dimensión: ASPECTO DISCIPLINAR

1.- ¿Posee usted título profesional de la disciplina (Nutrición)?

- A) Sí. Poseo el título profesional de la disciplina
- b) Poseo título profesional de otra disciplina ¿Cuál? _____
- c) No. Solamente poseo el grado académico de licenciado en la disciplina
- c) otro ¿Cuál? _____

2.- ¿Posee usted algún estudio de post grado o especialización del área disciplinar (Nutrición)?

SI ____ ¿Cuál? _____
NO ____

3.- ¿Con qué frecuencia revisa usted la bibliográfica disponible respecto al conocimiento disciplinar (Nutrición)?

- ___ Muy frecuentemente
- ___ Frecuentemente
- ___ Algunas veces
- ___ Rara vez
- ___ Nunca

4.- ¿Cuántos años de experiencia en la disciplina de la Nutrición lleva ejerciendo usted?

- a) no tengo experiencia
- b) menos de un año
- c) de un año a cinco años de experiencia
- d) de seis a más de 10 años de experiencia

5.- ¿Usted considera relevante los años de experiencia en el área disciplinar (Nutrición)?

SI ____
NO ____

¿Por qué? _____

II. Dimensión: ASPECTO PEDAGÓGICO

6.- ¿Cuántos años de docencia lleva ejerciendo usted?

- a) no tengo experiencia
- b) menos de un año
- c) de un año a cinco años de experiencia
- d) de seis a más de 10 años de experiencia

7.- ¿Usted considera relevante los años de experiencia docente? *Independiente del área disciplinar del curso*

SI _____

NO _____

¿Por qué? _____

8.- ¿Posee usted algún estudio de post grado o especialización formal en el ámbito pedagógico?

SI _____ ¿Cuál? _____

No _____

9.- ¿Usted considera relevante poseer estudios de post grado o especialización en el ámbito pedagógico?

SI _____

NO _____

¿Por qué? _____

10.- ¿Considera usted que utiliza un lenguaje técnico acorde al nivel de formación en el que se encuentran sus estudiantes?

SI _____

NO _____

¿Por qué? _____

11.- ¿Con qué frecuencia ha evidenciado usted que sus estudiantes no logran entender o le es muy complejo comprender el contenido revisado en su asignatura?

___ Muy frecuentemente

___ Frecuentemente

___ Algunas veces

___ Rara vez

___ Nunca

12.- ¿Realiza usted la conversión de los contenidos abstractos de la asignatura en contenidos más comprensibles o asimilables para sus estudiantes?

SI _____

NO _____

¿Por qué? _____

13.- ¿Utiliza usted alguna estrategia de enseñanza en particular?

SI _____ ¿Cuál? _____

NO _____

¿Por qué? _____

14.- ¿Con qué frecuencia usted cambia la estrategia de enseñanza utilizada?

___ Muy frecuentemente

___ Frecuentemente

___ Algunas veces

___ Rara vez

___ Nunca

15.- ¿La(s) estrategia (s) de enseñanza utilizada (s) por usted fueron escogidas de acuerdo a los estilos de aprendizajes de sus estudiantes?

Si ___

NO ___

16.- ¿Usted participa en la elaboración o construcción de los instrumentos de evaluación utilizados en su asignatura?

a) si, elaboro la totalidad de los instrumentos evaluativos utilizados

b) si, pero tengo un rol secundario en la elaboración de instrumentos evaluativos

c) no, no participo en la elaboración de los instrumentos evaluativos

d) Otro ¿Cuál? _____

17.- ¿Considera usted relevante la calificación?

Si ___

No ___

¿Por qué? _____

18.- según el agente evaluador, ¿Qué tipo de evaluación utiliza usted? *Puede marcar más de una alternativa*

a) Heteroevaluación

b) autoevaluación

c) Co- evaluación

d) todas

19.- ¿Considera usted relevante realizar retroalimentación estudiante-profesor?

Si ___

NO ___

¿Por qué? _____

20.- ¿Con qué frecuencia realiza usted retroalimentación de los contenidos abordados en el aula?

a) todas las clases

b) al finalizar una unidad de aprendizaje

c) al finalizar el semestre

d) No realizo retroalimentación

e) otra ¿Cuál? _____

III. Dimensión: ASPECTO ADMINISTRATIVO

21.- ¿Qué nivel de dominio posee usted respecto a los programas de computación o software utilizados en la institución?

___ básico

___ medio

___ Avanzado

___ Experto

22.- ¿Con qué frecuencia se encuentra realizando actividades docentes pendientes?

___ Muy frecuentemente

___ Frecuentemente

___ Algunas veces

___ Rara vez

___ Nunca

23.- ¿Es importante para usted realizar una planificación de clase /taller/ práctico?

SI ___

NO ___

¿Por qué? _____

24.- ¿usted cuenta con planificación de clases/taller/ práctico o Syllabus de la asignatura?

SI ___

NO ___

¿Por qué? _____

25.- ¿Considera que se invierte demasiado tiempo en los aspectos administrativos de la asignatura en desmedro de otras áreas del ámbito docente?

SI

No

¿Por qué? _____

IV. Dimensión: ASPECTO SOCIAL

26.- ¿Es agradable y cómodo para usted que los estudiantes se acerquen para confidenciarle alguna situación personal-académica?

SI ___

NO ___

¿Por qué? _____

27.- ¿Con qué frecuencia se encuentra situándose y comprendiendo el punto de vista de un estudiante/colega/otro?

___ Muy frecuentemente

___ Frecuentemente

___ Algunas veces

___ Rara vez

___ Nunca

28.- Respecto al trabajo en aula, ¿Con qué frecuencia se encuentra usted favoreciendo un diálogo fluido entre estudiantes- docente y estudiante- estudiante?

___ Siempre

___ Muy frecuentemente

___ Frecuentemente

___ Algunas veces

___ Rara vez

___ Nunca

29.- Con respecto sus estudiantes ¿Cuál es la relación comunicacional que establece con ellos?

- a) relación vertical
- b) relación horizontal, resguardando la formalidad
- c) relación de pares
- d) otra ¿Cuál? _____

30.- ¿Con qué frecuencia establece que sus estudiantes realicen trabajos en equipo?

- ___ Muy frecuentemente
- ___ Frecuentemente
- ___ Algunas veces
- ___ Rara vez
- ___ Nunca

31.- ¿Conoce usted alguna técnica de enseñanza que favorezca o potencie el trabajo en equipo?

Si ___ ¿Cuál? _____

NO ___

32.- ¿Es relevante para usted la temática de motivación estudiantil?

Si ___

No ___

¿Por qué? _____

33.- ¿Realiza usted alguna técnica o estrategia que favorezca el aumento de la motivación estudiantil en el aula?

Si ___ ¿Cuál? _____

No ___

Anexo 2-3

Cuestionario Knowledge and Prior Study Inventory, KPSI



Universidad Católica de la Santísima Concepción
Facultad de Educación
Magíster en Educación Superior
Concepción

CUESTIONARIO KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)

Estimado docente,

El presente documento, es un inventario de conocimientos previos a la mentoría de la asignatura de Alimentación Saludable. Tiene por objetivo conocer de manera fácil y rápida el grado de conocimiento que usted considera poseer respecto al curso de formación integral que usted dicta. Esta actividad no tomará más de 15-20 minutos responderla.

Categorías de valoración:

- 1= No lo sé
- 2= Lo sé un poco
- 3= Lo sé bien
- 4= Lo puedo explicar a un colega/estudiante

Instrucciones: Utilizando las categorías de valoración anteriores, marque con una X en el recuadro que usted considere apropiado de acuerdo a su nivel de conocimiento.

N°	Preguntas	1	2	3	4
<i>Dimensión: Aspecto disciplinar</i>					
1	¿Conoce la diferencia entre: alimentación, nutrición y dieta?				
2	¿Conoce la definición de alimentación saludable?				
3	¿Conoce las enfermedades crónicas no transmisibles y enfermedades agudas relacionadas con el estado nutricional de las personas?				
4	¿Domina la situación actual epidemiológica nutricional de la población chilena?				
5	¿Domina el concepto y aplicación del nuevo etiquetado nutricional en Chile?				
6	¿Domina el aspecto teórico de los componentes químicos presentes en el etiquetado nutricional y su injerencia en el estado de salud de las personas?				
7	¿Conoce las guías alimentarias vigentes de la población chilena?				
8	¿Conoce los recursos gráficos actuales dictados por MINSAL para la educación de las guías de alimentación sana de la población chilena?				
<i>Dimensión: Aspecto pedagógico</i>					
9	¿Conoce la definición de estrategia de enseñanza?				
10	¿Conoce las teorías de aprendizaje?				
11	¿Domina las principales diferencias entre estrategias de enseñanza, estrategia de aprendizaje y didáctica en aula?				
12	¿Domina el concepto de competencia y su aplicación en aula?				

13	¿Conoce la diferencia entre estilo y estrategia de aprendizaje?				
14	¿Domina el concepto y aplicación de las TICs?				
15	¿Conoce la teoría de aprendizaje en la cual se sustenta el programa de la asignatura que usted imparte?				
16	¿Domina aspectos teóricos de la evaluación educativa?				
17	¿Conoce la utilidad de la evaluación diagnóstica?				
18	¿Domina el criterio de selección para utilizar diferentes estrategias de enseñanza?				
19	¿Conoce la definición de mentoría?				
<i>Dimensión: Aspecto Administrativo</i>					
20	¿Conoce el concepto de syllabus o planificación de clase?				
21	¿Conoce a cabalidad el programa de la asignatura?				
22	¿Conoce el modelo educativo de la institución educativa?				
<i>Dimensión: Aspecto social</i>					
23	¿Conoce los diferentes tipos de relación comunicacional en el aula?				
24	¿Domina el concepto y utilidad de estrategias motivacionales en el aula?				
25	¿Conoce usted el concepto de inteligencias múltiples?				
Puntaje ideal total: 100 puntos					Total obtenido:

Anexo 3-1

Estructura Plan de mentoría versión I, 2015. Ministerio de Educación Chile



PLAN DE MENTORÍA

(Versión 1, 2015)

El Plan de Mentoría es el instrumento que sirve para organizar, orientar y sistematizar el trabajo de la mentoría durante el año.

La información que aquí se registre, así como los cambios que se vayan efectuando, serán de utilidad a la hora de reflexionar sobre el proceso de inducción y proveerá nueva información y conocimiento sobre cómo operan los procesos de inducción de los nuevos profesores.

Los componentes del Plan son:

1. Registro de la Mentoría
2. Diagnósticos y estrategias
3. Plan de trabajo
 - a. Calendarización de actividades planificadas
4. Ejecución del Plan
 - a. Registro de actividades realizadas
 - b. Fichas de actividades
5. Informes

1. Registro de la mentoría

a. Datos profesor mentor

Nombre y apellidos	
Título profesional	
Correo electrónico	
Escuela donde trabaja	
Comuna	

b. Datos profesor principiante

Nombre			
Título Profesional			
Fono			
Cursos que atiende por nivel			
Número de alumnos que atiende	Hombres	Mujeres	Total

c. Datos del Establecimiento educacional del docente principiante

Aproveche la reunión con el o la Director (a) del establecimiento del docente principiante para solicitar esta información (ver ANEXO 2)

Nombre establecimiento educacional de la mentoría	
RBD	
Nombre del Director(a)	
Dirección	
Comuna	
Provincia	
Región	
DEPROV a la que pertenece	
Número de alumnos	
Número de profesores	

2. DIAGNÓSTICO y ESTRATEGIAS

d. Del docente principiante

El docente principiante debe trabajar en una autoevaluación orientada por la pauta señalada a continuación. Para guiarse, se utiliza la rúbrica disponible en el ANEXO 1.

Una vez hecho el ejercicio, analice con el principiante su autoevaluación incentivando la reflexión sobre cada dimensión para, en conjunto, ir definiendo las prioridades en los nudos críticos a abordar en el trabajo de mentoría, los que se registran en la tabla del siguiente punto (e).

Dimensiones	Nivel de desempeño (en desarrollo, aceptable, competente, innovación)	Nudos críticos
Enseñanza para el aprendizaje de todos.		
Creación de un ambiente propicio para los aprendizajes.		
Preparación de la enseñanza.		
Responsabilidades profesionales.		

e. Junto con el profesor principiante defina los desafíos reales a los cuales él se enfrenta (recuerde que puede agregar más filas a la tabla si así lo requiere):

Desafíos a abordar	Dimensión MBE	Posible estrategia	Mes(es)
Acuerdos:			

f. Del profesor mentor:

La siguiente rúbrica es una sugerencia para que Ud., en su rol de mentor, realice una autoevaluación antes y durante la mentoría, considerando los siguientes aspectos:

Competencias de Mediación Profesional del Mentor

Descriptor (Aspectos técnicos)	Observado siempre	Observado a veces	Ausente
Manifiesta compromiso ético en el proceso de toma de decisiones asociadas a su rol.			
Genera un ambiente facilitador para la reflexión profesional pedagógica con el profesor principiante.			
Promueve en el principiante el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica docente para la construcción de aprendizajes significativos.			
Asesora al profesor principiante en el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas pertinentes a los estudiantes y al contexto.			
Asesora al profesor principiante en el proceso de autoevaluación de su propio desempeño profesional.			
Distingue áreas y acciones de apoyo crítico para la autogestión del desarrollo profesional del profesor principiante.			
Evalúa el impacto de los procesos de mediación profesional implementados.			

Descriptor (Aspectos de Gestión)	Observado siempre	Observado a veces	Ausente
Se caracteriza por ser un profesional que diseña, organiza e implementa diferentes actividades con el profesor principiante y con otros actores del establecimiento educacional o de la comunidad con el fin de promover aprendizajes de calidad.			
Gestiona el tiempo en función de las necesidades.			
Genera vínculos para la inserción del profesor principiante con la realidad laboral y los contextos de desempeño.			

Elaborado en base a (Inostroza, 2007)

➤ ¿Qué aspectos de *mi* práctica como mentor son *más fuertes*? En qué se evidencia esa fortaleza:

➤ ¿Qué aspectos de *mi* práctica como mentor son *más débiles*? ¿Ideas para fortalecerlos?

3. PLAN DE TRABAJO

CALENDARIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Una vez definidas las prioridades registre el calendario acordado para la realización de las actividades. Utilice el ejemplo del PLAN DE TRABAJO para definir y planificación del trabajo mensual.

Recuerde incluir al menos los siguientes tipos de actividades:



En la tabla siguiente registre el calendario acordado para las actividades planificadas.

Llene este calendario AL INICIAR el trabajo de mentoría. Una vez en marcha, Ud. podrá modificar los contenidos y/o fechas allí registradas, pero es importante partir el proceso con un plan de trabajo establecido y dejar EVIDENCIA de la primera aproximación al diseño de las actividades.

a) CALENDARIO DE LAS ACTIVIDADES PLANIFICADAS

Actividad	Objetivo	Fecha	Horario	N° horas
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

(*) Se repite las veces que sea necesario.

Al diseñar el plan de trabajo, considere que se espera que el mentor dedique 3 horas cronológicas por semana para la mentoría, mientras que el docente participante debe dedicar 6 horas cronológicas cada semana (a lo menos).

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo podría distribuirse las horas asignadas en un ciclo de tres semanas.

Para el Mentor

Semana 1	Semana 2	Semana 3
Reunión inicial: Puesta en común de las expectativas y desafíos de la mentoría 1h	Reunión de trabajo: Planificación de la enseñanza 1h	Seguimiento a la visita al aula: Nuevos temas que surgen a partir de la actividad, actualización del Plan de Inducción 1h15m
Reunión de trabajo: Diseño del Plan de Mentoría 1h	Visita al Aula 1h	Reunión de trabajo: Temas emergentes 1h15m
Planificación visita la Aula 1h	Análisis de la Visita al Aula 1h	Actualización de las actividades del Plan 30m
3 horas	3 horas	3 horas

Para el Docente principiante

Semana 1	Semana 2	Semana 3
Reunión inicial: Puesta en común de las expectativas y desafíos de la mentoría 1h	Búsqueda y preparación de material 2hr30m	Visita al Aula 1h
Trabajo de autoevaluación e identificación de áreas a trabajar en el Plan de Mentoría 1h30m	Trabajo de planificación de clases 1h30m	Reuniones de trabajo 1h 30
Reunión de trabajo: Diseño del Plan de Mentoría 1h	Planificación visita la Aula 1h	Redacción de informes 1h
Búsqueda de material y lectura personal 1h30m		Lecturas para trabajo con apoderados 1h30m
<i>Redacción reflexión semanal</i> 1hr	<i>Redacción reflexión semanal</i> 1hr	<i>Redacción reflexión semanal</i> 1hr
6 horas	6 horas	6 horas

EJECUCIÓN DEL PLAN

Registro de las actividades

Durante la ejecución del plan, registre las actividades efectivamente realizadas, a objeto de dejar evidencia de lo hecho y de observar y analizar los posibles cambios respecto de la planificación inicial. Es esperable que ocurran cambios, puesto que la apreciación inicial de necesidades y desafíos irá cambiando durante el año y nuevos temas surgirán en el camino.

Ficha de actividades

Una vez registrada la actividad, complete una ficha para las actividades de cada sesión de trabajo. Esto es muy importante para mantener registro de la acción e información cualitativa relevante del trabajo que ha realizado con el docente principiante.

Además, le servirá de insumo para completar los informes que semestralmente deberá entregar al MINEDUC.

Los formatos de los documentos estarán disponibles en www.cpeip.cl para ser descargados en formato digital.

FICHA DE ACTIVIDADES (para copiar tantas veces como sea necesario)

Actividad realizada			
Fecha		N° horas	
Objetivo de la actividad(*)			
Descripción de la actividad			
Registro de lo acontecido en esta sesión			
Reflexión personal de mi propio proceso de aprendizaje como mentor:			

() El objetivo de la actividad (visita, reuniones de reflexión pedagógica, puede ser el mismo para varias sesiones, con el fin de constatar si se producen los cambios que se esperan después de la retroalimentación.*

1. Rúbrica

Dominios/criterios	Innovación	Competente	Aceptable	En desarrollo
A. Preparación de la enseñanza: Diseño y organización de la enseñanza y de evaluación según el marco curricular y destinatarios	Cumple con lo descrito para el nivel anterior y además incorpora desafíos intelectuales y adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE.	Cumple con lo descrito para el nivel anterior, y además incorpora los resultados del diagnóstico y de otro tipo de evaluaciones en el diseño y organización de las estrategias de enseñanza y de evaluación.	Cumple con lo descrito para el nivel anterior, y además organiza estrategias de enseñanza y de evaluación, considerando las características de todos sus estudiantes y los objetivos del marco curricular del nivel respectivo.	Diseña estrategias de enseñanza considerando las características de todos sus estudiantes y los objetivos del marco curricular del nivel respectivo.
B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: Utiliza estrategias para un clima de equidad, solidaridad y respeto con altas expectativas de sus estudiantes estableciendo un ambiente organizado y con normas consistentes.	Cumple con lo descrito para el nivel anterior y además, genera autonomía en sus estudiantes para generar un ambiente de aprendizaje organizado en un marco de orden acordado.	Cumple con lo descrito para el nivel anterior y además, mantiene un ambiente de trabajo organizado para el aprendizaje basado en normas consensuadas con sus estudiantes.	Cumple con lo descrito para el nivel anterior y además, entrega las normas claras y suficientes de convivencia para el aprendizaje de todos sus estudiantes.	Establece normas mínimas de trabajo para generar un ambiente organizado propicio para el aprendizaje.

ORIENTACIONES PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES

Recuerde que:

- La observación busca poner foco en UN TEMA en cada clase.
- Lo más relevante es el APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES (más que cómo el profesor enseña).
- Lo observado es un asunto CONFIDENCIAL entre Mentor(a) y Principiante.
- Los estudiantes deben estar en conocimiento del trabajo de observación que se va a realizar.

La observación de la clase no es CO-ENSEÑANZA. El Mentor(a) no puede fijarse y opinar sobre TODOS los aspectos de la enseñanza y aprendizaje en la clase. Las observaciones NO son para que terceros las vean.

TRES ETAPAS PARA LA BUENA OBSERVACIÓN:

1) Reunión previa: se define el foco de la observación, se conoce el detalle de la planificación y el contexto de la clase, preocupaciones del principiante.

PLAN DE OBSERVACIÓN

2) Visita a la sala: se observa la clase y se documenta la información.

3) Reunión post visita: se discute cómo fue la clase, se revisa la información recolectada y se reflexiona. Se identifican las fortalezas y dificultades del aprendizaje de los estudiantes. se acuerda plan para el futuro.

Antes de la observación

- I. Converse con el profesor principiante acerca del formato de observación de clases y el objetivo de la conversación previa:
 - a. Conocer mejor el contexto.
 - b. Conocer qué es lo que el profesor principiante planea hacer en la clase.
 - c. Ayudar a identificar el foco de la observación.
 - d. Acordar qué información se va a recolectar y cómo.
- II. Recuérdele que Ud. observará la clase como un profesional de la educación, para ayudarlo/a identificar fortalezas y también dificultades, ofrecer una mirada distinta como alguien que está también aprendiendo, no un experto.
- III. Asegúrese de comprender bien el contexto de la clase que va a observar: qué nivel, asignatura, unidad que se va a tratar, número de alumnos, otras características del curso.
- IV. Conozca cuáles son los planes que el principiante tiene para esta clase.
- V. Ayude al principiante a definir el foco de la observación. Recuerde que el foco lo establece el profesor principiante, Ud. puede ayudar a definirlo con más claridad:
 - a. ¿Cómo te puedo ayudar?
 - b. ¿Quieres que ponga atención a algo específico durante la clase? (contenidos, enseñanza, comportamiento de la clase, manejo de los estudiantes, algún estudiante en particular, manejo de los tiempos, etc.)
 - c. ¿Qué tipo de información sería útil para entender mejor el tema (foco) que queremos observar?
 - d. ¿Hay alguna cosa que me quieras decir antes de empezar?
 - e. ¿Hay algo que quieres que yo haga para que te sientas lo más cómodo/a en la sala?
 - f. ¿Cuánto rato quieres que hagamos la observación?
 - g. ¿Cuándo nos juntamos después de la observación?
- VI. Tomen acuerdos acerca de la visita misma (en particular para la primera clase):
 - a. ¿Los estudiantes sabrán que estaré en la clase?
 - b. ¿Cómo prefieres que me presente o quieres que todos los estudiantes se presenten?
 - c. ¿Cuál prefieres sea mi rol en la sala (observador silencioso, participar de algunas actividades, observación activa)?

Las preguntas sugeridas son para generar diálogo.

No se buscan respuestas 'sí' o 'no' sino más bien se usan para gatillar la reflexión.

Después de la observación

- I. Genere una conversación general sobre la clase observada:
 - a. ¿Qué opinas de tu clase, cómo crees que te resultó?
 - b. ¿Te acuerdas cómo se comportaron los estudiantes? ¿Qué estaban haciendo?
 - c. ¿Esperabas que la clase y sus resultados fueran estos? ¿O pensabas que ibas a salir distinto?
 - d. ¿Lograste realizar las actividades como lo planificabas esperabas? ¿Los resultados fueron los esperados?
 - e. ¿Quieres que revisemos mis observaciones?
- II. Converse sobre el foco de la clase, según lo había acordado previamente. Reporte sobre lo que Ud. observó. Comparta opiniones sobre lo observado, ¿concorda con la percepción del principiante? ¿En qué difiere? ¿Por qué?
- III. Implicancia de lo observado. Discuta en conjunto con el principiante.
 - a. ¿Qué temas se desprenden de la información recogida en la observación?
 - b. ¿Se podría conseguir la misma información sin un observante? ¿Cómo?
 - c. Basado en lo observado: ¿Qué cambios implementarías para mejorar? ¿Qué estrategias volverías a utilizar?
- IV. Cierre: Reflexión general sobre la observación
 - a. ¿Hice algo que te sirviera para la realización de tu clase?
 - b. ¿Hice algo que afectó el desarrollo de la clase o que no se adecuó a lo que tú habías planificado?
 - c. ¿Cómo podría ser de más ayuda?

Al final de cada reflexión pedagógica el principiante puede tener un listado de lo que puede hacer para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, no así un listado de lo que debió o no debió hacer en la clase.

Anexo 4-1

Syllabus asignatura Alimentación Saludable, elaborado por docente

Syllabus prácticos "Alimentación Saludable" II semestre 2017. Universidad del Bío- Bío

Docente: Gustavo Marín Astorga

N° sesión	Tema	Estrategia metodológica	Lectura recomendada	Evaluación	Fecha	observación
1	-Presentación asignatura - Evaluación diagnóstica	Clase expositiva	-	Evaluación diagnóstica	10, 11,12/08	realizado
2	Evolución de la alimentación en la historia del ser humano	Esquema gráfico (Mándala y línea del tiempo)	Clases 2 y 3 teóricas	Observación directa de organizadores gráficos	17,18,19/08	realizado
3	Situación nutricional en Chile /promoción y prevención (conceptos)	Lluvia de ideas, simulación (actuación en aula)	Clase 4	Observación directa en aula de las simulaciones	24,25,26/08	realizado
4	Enfermedades crónicas no transmisibles	Panel de expertos	Link anexados en trabajo escrito	Elaboración informe escrito Exposición oral grupal	31/08- 01,02/09	realizado
5	Obesidad, HTA, DM	Cuadro comparativo	Trabajo escrito sesión anterior	Observación directa en aula	07,08,09/09	realizado
6	Diseño Recetario	Taller dirigido Aprendizaje colaborativo	Clases teóricas Recetario minsal	Observación directa en aula	14,15,16/09	Realizado
7	Diseño recetario	Aprendizaje colaborativo	Clases teóricas Recetario minsal	Observación directa en aula	21,22,23/09	Realizado
8	Presentación recetarios	Rol playing	Clases teóricas	Exposición oral en	28,29,30/09	Realizado

			Doc. anexo	aula		
9	Clasificación alimentaria	Esquema gráfico	Clases teóricas Doc. anexo	Observación directa en aula	05,06,07/10	Realizado
10	Salida a terreno TREKKING	Aprendizaje colaborativo	-	Salida a terreno	12,13,14/10	Realizado
11	5 al día	Taller dirigido	Doc. anexo	Exposición oral grupal	19, 20, 21/10	Realizado
12	Colaciones saludables	Elaboración creativa estudiantes	Doc. anexo	Observación directa en aula	26,27,28/10	Realizado
13	5 reglas básicas de oro para higiene de los alimentos	Taller dirigido	Doc. anexo	Observación directa en aula	02,03,04/11	Realizado
14	Diseño stand degustación	Aprendizaje colaborativo	Clases teóricas Doc. Anexo (portal)	Observación directa en aula	09,10,11/11	Realizado
15	Planificación actividad stand degustación	Trabajo en equipo	Doc. Anexo (portal)	Informe de avances	16,17,18/11	Realizado
16	Planificación II, actividad stand degustación	Trabajo en equipo	Doc. Anexo (portal)	Taller dirigido	22,23,24/11	Realizado
17	EVALUACIÓN FINAL	Técnica de Degustación	Integración final	Exposición oral stand campus universitario	30,01,02/11	Realizado
18	Taller recuperativo	Exposición oral /trabajo escrito	Integración semestral	Exposición oral	07/12	Realizado

Anexo 4-2

Ejemplos de Planificación de clase Alimentación Saludable elaboradas por el docente

PROGRAMACIÓN SESIÓN 2

14:30 horas. Bienvenida. Retroalimentación sobre las metas de cada uno y su concreción, se guardan en un sobre hasta el fin de la sesión.

15:00 horas Encuesta dinámica sobre la motivación de cada uno en distintas circunstancias. Se coloca en el suelo una marca con la letra A otra B, C, D cada una encerrada en un círculo, los alumnos están parados lejos de los círculos con las letras. Cuando el docente formula la pregunta ellos deben elegir la opción A, B, C, D de acuerdo a su motivación. El docente preguntará a alumnos sorteados por qué elige esa opción.

Nº situación	Opción A	Opción B	Opción C	Opción D
1.- ¿porqué Estudias?	Por la nota	Para aprender	Porque me gusta	Por cumplir
2.- ¿porqué elegiste esta formación integral?	Me gusta	Por vocación	Por mis padres	Por dinero
3.- ¿por qué vienes a clases?	Para aprender	Para cumplir con la asistencia	Por obligación	Otros

Preguntar ¿Cuál es el concepto detrás de esta actividad?

15:30 horas Trabajo grupal 3. Los alumnos conforman 4 grupos y trabajan en dar respuesta a la siguiente pregunta ¿Cuáles son los factores que determinan que estudiantes universitarios se motiven y/o desmotiven ante la tarea académica? Al finalizar cada grupo nombra a un integrante para que los represente y coloque las respuestas en la pizarra bajo la columna correspondiente a Motivados y Desmotivados. A continuación se llegará a un consenso de cuáles son los factores que más se repiten y con la presentación del ppt se tratará de analizarlas.

16:00hrs Presentación del PPT de Factores asociados con la Motivación.

16:30 horas Trabajo grupal 4. Los grupos deberán preparar en 20 min. Un test que se les hará en relación a una paper, una lectura y otros un ppt. Al final de los 20 min. De preparación se les consultará individualmente en una hoja:

- ¿qué tipo de emociones despertó la orden de prepararse para un test en poco tiempo?
 - ¿qué pensó ante el desafío planteado?
 - ¿qué acciones tomó para dar cumplimiento al desafío?
- 16:55hrs Presentación de ppt sobre Estrategias cognitivas y meta cognitivas para hacer introducción de sesión 3. (20min)
- 17:10hrs Reflexión sobre ¿Qué aprendí? ¿De qué me doy cuenta? ¿Qué me gustaría saber? ¿Qué cambio voy hacer con lo de hoy? Registrarlo en libreta personal

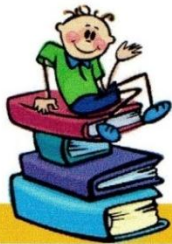
PROGRAMACIÓN SESIÓN 5

- 14:30 horas. Bienvenida .Presentación de video sobre alimentación Saludable y etiquetado nutricional. Reflexión sobre la actitud y la forma de enfrentar los desafíos. Rescatar conocimientos previos de los estudiantes
- 15:00 horas Presentación del ppt con indicaciones para formulación de recetario
- 15:15 horas Cada grupo trabaja en la construcción de un mapa conceptual sobre uno de los temas trabajados en el cuadro sinóptico de la sesión anterior.
- 15:45 horas Presentación del Mapa conceptual de cada grupo y discusión sobre posibles modificaciones.
- 16:00hrs Juego de los lazos
- 16:45 horas Presentación de un grupo.
- 17:00 horas Reflexión sobre ¿Qué aprendí? ¿De qué me doy cuenta? ¿Qué cambio voy hacer con lo de hoy? Registrarlo en libreta personal docente.

Anexo 4-3

Evaluación diagnóstica SQA

S.Q.A.

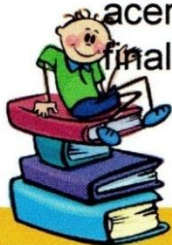


¿QUÉ SÉ?
¿QUÉ QUIERO SABER ?
¿QUÉ APRENDÍ?

fppt.com

¿QUE ES?

- Es una técnica que pertenece a las E – A de Adquisición porque permite motivar al estudio, primero indagando en los conocimientos previos que posee cada estudiante para cuestionarse acerca de lo que quiere aprender y finalmente verificar lo que ha aprendido.



fppt.com

¿CÓMO SE REALIZA?

1. El docente presenta un tema , texto o situación y se solicita a los estudiantes que registren, en una hoja dividida en 3 partes, en la primera columna y bajo el subtítulo ¿qué sé?, todo lo que saben del tema. Este es un organizador de los conocimientos previos.
2. Luego deberán anotar en la segunda columna y bajo el subtítulo ¿qué quiero saber? Las dudas o incógnitas que tienen sobre el tema.
3. En la tercera columna y bajo el subtítulo ¿Qué aprendí? Deberán responder al finalizar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la etapa de verificación del aprendizaje significativo alcanzado



fppt.com

¿PARA QUE SE UTILIZA ?

Esta técnica permite:

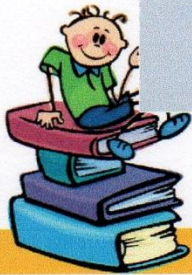
- 1.- Indagar conocimientos previos
- 2.- Que los alumnos identifiquen las relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los que van adquirir
- 3.- Plantearse preguntas acerca de un tema.
- 4.- Genera motivación que dirige la acción de aprender



fppt.com

ORGANIZADOR GRÁFICO

¿QUÉ SÉ?	¿QUÉ QUIERO SABER?	¿QUÉ APRENDÍ?



"Estrategias de Enseñanza Aprendizaje" J. Pimienta, 2005

Anexo 4-4

Rúbrica para evaluación final asignatura



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
La Libertad del Conocimiento

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
VICERRECTORÍA ACADÉMICA – DIRECCIÓN DE DOCENCIA

RÚBRICA DE EVALUACIÓN ACTIVIDAD FINAL ASIGNATURA ALIMENTACIÓN SALUDABLE

Curso: **Formación Integral Alimentación Saludable**

Fecha:

Nombre estudiante: _____

Nombre Docente: _____

Lugar de intervención: _____

Objetivo evaluativo: Evaluar el desempeño personal y ejercicio de la actividad práctica final de la asignatura.

Instrucciones: Escribir el puntaje obtenido en el espacio indicado en cada descriptor/ conducta autoevaluada. Luego, sume el puntaje total obtenido.

Categorías de Valoración: *Deficiente* = 0 puntos; *Aceptable* = 1 punto; *Bueno* = 2 puntos; *Excelente* = 3 puntos

Conducta, rasgo o aspecto a evaluar	Deficiente (0)	Aceptable (1)	Bueno (2)	Excelente (3)	Puntaje
Dimensión I: <i>Desempeño Actitudinal</i>					
A. <i>Presentación personal</i>					
1. Presentación personal	La presentación personal es inadecuada e insuficiente a lo exigido.	Se presenta de manera desordenada, utilizo joyas, y en caso de ser varón y utilizar pelo largo, me presento con el pelo	La presentación personal es adecuada sin embargo, presenta algunos detalles como no usar guantes	La presentación personal es sobresaliente; no utilizo joyas, utilizo guantes desechables y mi pelo esta tomado.	

Conducta, rasgo o aspecto a evaluar	Deficiente (0)	Aceptable (1)	Bueno (2)	Excelente (3)	Puntaje
		suelto.	desechables.		
B. Responsabilidad					
2. Asistencia	La asistencia es inferior a lo mínimo establecido en el reglamento	Cumple con el 80% de asistencia y justificó las inasistencias.	Cumple con el 90% de asistencia y justificó debidamente las inasistencias.	Cumple con el 100% de asistencia.	
3. Cumplimiento de plan de trabajo y tareas asignadas.	El cumplimiento del plan de trabajo y las tareas asignadas es insuficiente a lo establecido.	Cumple parcialmente el plan de trabajo y en un 80% de las tareas asignadas.	Cumple adecuadamente el plan de trabajo, sin embargo cumplió con el 90% de las tareas asignadas.	Cumple responsablemente y de forma sobresaliente con el plan de trabajo y la totalidad de las tareas asignadas.	
4. Recursos materiales necesarios y disponibles para ejercer sus labores.	No ha dispuesto del material necesario, por lo tanto ha ejercido mis labores de forma insuficiente.	Mantiene disponible el material necesario, sin embargo no lo ha utilizado diariamente para poder ejercer mis labores.	Mantiene disponible y utiliza diariamente el material necesario para ejercer sus labores de forma adecuada.	Mantiene siempre disponible y utiliza diariamente el material necesario para ejercer mis labores de forma sobresaliente.	
C. Relaciones Humanas					
5. Comunicación asertiva	No logra comunicarse asertivamente, ha sido muy directo y agresivo al expresarse en reiteradas ocasiones con los usuarios o con los miembros del equipo	Ha tratado de mantener una comunicación asertiva tanto con los usuarios como con todos los miembros del equipo, sin embargo, en tres o cuatro ocasiones ha sido muy franco/a o agresivo en la forma de expresarse.	Ha tratado de mantener una comunicación asertiva tanto con los usuarios como con todos los miembros del equipo, sin embargo, en una o dos ocasiones ha sido muy franco/a o agresivo en la forma de expresarse	Se destaca por mantener una comunicación asertiva, tanto con los usuarios como con todos los miembros del equipo de trabajo.	
6. Empatía	Le cuesta demasiado lograr ser empático con el resto del grupo y con los usuarios. Usualmente antepone sus decisiones y pensamientos y no se interesa lo que pase a su alrededor.	Le cuesta bastante lograr ser empático con el resto del grupo y con los usuarios. En tres o cuatro ocasiones no ha logrado serlo y antepone sus decisiones y pensamientos.	Ha tratado de mantener una adecuada actitud empática, sin embargo en una o dos ocasiones le ha costado ponerse en el lugar del resto del grupo o de los usuarios, anteponiendo sus decisiones y pensamientos.	Se destaca por mantener una sobresaliente actitud empática con el resto del grupo y con los usuarios	

Conducta, rasgo o aspecto a evaluar	Deficiente (0)	Aceptable (1)	Bueno (2)	Excelente (3)	Puntaje
7. Trabajo en equipo	Me ha costado demasiado desarrollar este punto, No he logrado integrarme al equipo y entorno de trabajo, realizo mis actividades de manera individual.	Me ha costado bastante integrarme al equipo y entorno de trabajo ya que prefiero el trabajo individual, por lo que no he favorecido mayormente al trabajo en equipo.	He logrado integrarme al equipo y entorno de trabajo, sin embargo en una o dos ocasiones me ha costado lograr el trabajo en equipo global.	Me destaco por demostrar relaciones humanas apropiadas, integrándome al entorno de trabajo de forma sobresaliente, favoreciendo y potenciando el trabajo en equipo.	
D. Iniciativa y actitud profesional					
8. Seguridad en el desempeño de actividades	Se demuestra inseguro en su desempeño de actividades prácticas, siempre necesita el apoyo y aprobación de otros.	Usualmente se desempeña con seguridad, sin embargo, le cuesta bastante mantener en el tiempo la seguridad en las actividades prácticas.	Se desempeña con seguridad en las actividades prácticas, sin embargo, considera que le falta potenciar un poco más este punto para ser sobresaliente.	Se destaca por mantener, demostrar y desarrollar con seguridad el desempeño de la totalidad de las actividades prácticas	
9. Actitud autocrítica positiva.	No le agrada en lo absoluto recibir críticas de otras personas. Generalmente las escucha, pero no intenta realizar ningún cambio en su actitud.	Le cuesta recibir críticas y superar las debilidades encontradas por otras personas. Intenta transformarlas en cambios pero no siempre le resultan positivos.	Presenta buena capacidad para recibir críticas y a pesar que le cuesta trabajo superar las debilidades, las transforma en cambios positivos la mayor parte del tiempo.	Presenta sobresaliente capacidad para recibir críticas y superar las debilidades encontradas por docentes u otras personas del grupo, las cuales las transforma en cambios positivos.	
10. Organización y coordinación /información de actividades	No es organizado y en reiteradas ocasiones no ha dado aviso oportuno de sus actividades.	Le cuesta lograr una adecuada organización y en tres o cuatro oportunidades no avisó oportunamente al grupo	Su capacidad de organización laboral es buena y la mayor parte del tiempo ha avisado oportunamente a los compañeros de grupo salvo en una o dos ocasiones, las cuales fueron debidamente justificadas.	Se destaco por tener una excelente capacidad de organización laboral y coordinar e informar a los compañeros de grupo y docente	
11. Experiencia adquirida	No aplica las nuevas experiencias prácticas adquiridas. No las considera necesarias.	Aplica las nuevas experiencias prácticas adquiridas al ejercicio diario de vez en cuando, sólo cuando se acuerda.	Aplica las nuevas experiencias prácticas al ejercicio diario la mayor parte del tiempo.	Se destaca de forma sobresaliente en aplicar las nuevas experiencias prácticas adquiridas al ejercicio diario.	

Conducta, rasgo o aspecto a evaluar	Deficiente (0)	Aceptable (1)	Bueno (2)	Excelente (3)	Puntaje
Subtotal Dimensión I:					
Dimensión II: <i>Desempeño cognitivo y procedimental</i>					
B. Proyecto de intervención					
1. Diseño	Propuso un diseño de intervención que no tiene relación con la asignatura	Propuso un diseño de proyecto de intervención relacionado con alguno de los temas requeridos por la asignatura	Su diseño de proyecto de intervención es adecuado, en base a uno de los resultados del diagnóstico integrado de la asignatura	se destaca por diseñar un excelente proyecto de intervención en el campus universitario acorde a todo lo planteado en la asignatura	
2. Implementación	La implementación de su proyecto de intervención fue deficiente. No alcanzó a lograr el 50% de los objetivos planteados.	La implementación de su proyecto de intervención fue aceptable. Logró el cumplimiento entre el 50% y 60% de los objetivos planteados.	La implementación de su proyecto de intervención fue adecuada. Logró el cumplimiento entre el 70% y 80% de los objetivos planteados.	Se destaco por haber implementado de forma excelente entre el 90% y 100% de los objetivos planteados.	
3. Innovación	Solamente utilizó estrategias comunes para el cumplimiento de las actividades programadas	Utilizó estrategias innovadoras alimentario-nutricionales en el contexto de la alimentación y nutrición, para dar cumplimiento entre el 50% y 60% de las actividades propuestas	Aplicó estrategias innovadoras alimentario-nutricionales en el contexto de la alimentación y nutrición, para dar cumplimiento entre el 70% y 80% de las actividades propuestas	Se destaca por desarrollar excelentes estrategias innovadoras alimentario/nutricional en el contexto de la alimentación y nutrición, para dar cumplimiento entre el 90% y 100% de las actividades propuestas.	
C. Aspectos generales					
4. Nomenclatura básica	Desconoce la mayoría de la nomenclatura asociada al ámbito de la alimentación	Reconoce gran parte de la nomenclatura asociada al ámbito de la alimentación, sin embargo, le cuesta aplicarla ya que debe aumentar mi dominio técnico.	Reconoce y aplica de forma adecuada la nomenclatura asociada al ámbito de la alimentación sin embargo, puedo mejorar este punto.	Se destaca por reconocer y aplicar de manera sobresaliente la nomenclatura asociada al ámbito de la alimentación	
Subtotal dimensión II:					

PUNTAJE TOTAL O IDEAL: **45 PUNTOS**

PUNTAJE OBTENIDO (DIMENSION + DIMENSION II): _____

CALIFICACIÓN: _____ **(60% Exigencia)**

Observaciones: _____

Firma del Estudiante

Firma del Docente

Anexo 4-5

Programa de Asignatura Alimentación Saludable modificado



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
La Libertad del Conocimiento

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
VICERRECTORÍA ACADÉMICA – DIRECCIÓN DE DOCENCIA

PROGRAMA DE ASIGNATURA

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre asignatura: Alimentación Saludable	Período de Vigencia: 2 años 2016 - 2017
Código: 350260	
Tipo de Curso: Formación integral	

Carrera: Todas, excepto nutrición y dietética.	Departamento: Salud Estudiantil	Facultad: Dirección de desarrollo estudiantil
Nº Créditos SCT: 2	Total de horas: Cronológicas: 54 Pedagógicas: 90	Año/ semestre 1º y 2º semestre
Horas presenciales: 36 HT: 1 HP: 1 HL: 0	Horas trabajo autónomo: 54 HT: 1 HP: 2 HL: 0	
Prerrequisitos: Asignatura: No hay Código:	Co-requisitos: Asignatura: No hay Código:	

II.- DESCRIPCIÓN

II.1 Presentación: Relación de la Asignatura con las Competencias del Perfil de Egreso

Asignatura de modalidad teórico / práctico de régimen semestral, que introduce al estudiante en las bases conceptuales de la alimentación saludable en el entendido que, una adecuada nutrición constituye una necesidad humana básica y un componente vital para la salud. Se busca que el estudiante pueda tomar decisiones sobre su alimentación y desarrollarse como agente promotor de prácticas saludables en nutrición.

Contribuye a la formación de la siguiente competencia y subcompetencia genérica del perfil UBB:

CG2 Responsabilidad social

Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.

SCG2.1 Ejerce un rol ciudadano, comprometiéndose la participación en actividades sociales, culturales y cívicas.

II.2 Descriptor de competencias (metas de la asignatura)

Adoptar buenos hábitos alimentarios para obtener y conservar la salud a través del ciclo vital e influir en su entorno social con el fin de reducir el riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles para una mejor calidad de vida utilizando elementos de epidemiología, salud pública y nutrición básica.

Los resultados del aprendizaje o metas de la asignatura son:

1. Describe la situación epidemiológica nutricional de la población chilena para clasificar los factores de riesgo que comprometen la salud
2. Transfiere temáticas de los componentes químicos del etiquetado nutricional sobre la base de la nueva pirámide alimentaria seleccionando los alimentos para su autocuidado y su entorno.
3. Promueve hábitos alimentarios en los diferentes contextos para reorientar tendencias de consumo en el entorno público cercano.

II.3 Aprendizajes Previos

1. Maneja tecnología de la información a nivel usuario
2. Identifica el aparato digestivo y sus glándulas anexas.

III. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Resultados de Aprendizaje	de	Metodología	Criterios de Evaluación	Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	Tiempo estimado
1. Describe la situación epidemiológica nutricional de la población chilena para clasificar los factores de riesgo que comprometen la salud	la	<ul style="list-style-type: none"> • Clases expositivas con lluvia de ideas • Trabajo colaborativo para la resolución de problemas. 	1.1 Identifica la situación demográfica y causas de muerte en el país estableciendo su relación con los hábitos alimentarios 1.2 Clasifica factores de	CONCEPTUAL -Situación demográfica del país -Tasas de morbilidad y mortalidad en Chile y el mundo -Factores de riesgo -Enfermedades crónicas no transmisibles. PROCEDIMENTAL	Horas presenciales: HT: 4 HP: 4 HL: 0 Horas de trabajo autónomo: HT: 4 HP: 7 HL: 0

		<p>riesgo asociados a las enfermedades crónicas no transmisibles y su relación con la alimentación.</p> <p>1.3 Explica la importancia de la conducta en el desarrollo de los factores de riesgo y su relación con la alimentación.</p>	<p>-Pautas de clasificación. -Factores de riesgo y enfermedad</p> <p>ACTITUDINAL -Valoración de la calidad de vida -Conciencia de los estilos de alimentación</p>	
<p>2. Transfiere temáticas de los componentes químicos del etiquetado nutricional sobre la base de la nueva pirámide alimentaria seleccionando los alimentos para su autocuidado y su entorno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clases expositivas con lluvias de ideas. • Trabajo colaborativo para la resolución de problemas (recetario) 	<p>2.1 Interpreta la estrategia del Ministerio de salud a través del ciclo vital y explica las guías alimentarias y pirámide alimentaria.</p> <p>2.2 Clasifica los alimentos de acuerdo a su composición química con el fin de readecuar sus hábitos alimentarios.</p> <p>2.3 Aplica estilo de vida saludable en su experiencia cotidiana.</p>	<p>CONCEPTUAL - Estrategias de intervención nutricional</p> <p>PROCEDIMENTAL - Guías alimentarias - Nueva pirámide alimentaria - Tabla de composición química de los alimentos - Etiquetado nutricional</p> <p>ACTITUDINAL -Valoración de la calidad de vida -Conciencia de los estilos de alimentación</p>	<p>Horas presenciales: HT: 4 HP: 4 HL: 0</p> <p>Horas de trabajo autónomo: HT: 4 HP: 7 HL: 0</p>
<p>3. Promueve hábitos alimentarios y estilo de vida saludable en los diferentes contextos para</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en base a proyectos • Salida a terreno 	<p>3.1 Describe la situación nutricional de su entorno y sus efectos</p>	<p>CONCEPTUAL - Mapa nutricional -Normas de alimentación saludable (OPS/OMS)</p>	<p>Horas presenciales: HT: 10 HP: 10 HL: 0</p>

reorientar tendencias de consumo en el entorno publico cercano y digital.		<p>en la salud.</p> <p>3.2 Distingue buenos y malos hábitos alimentarios para recomendar cambios en el consumo de alimentos.</p> <p>3.3 Recomienda formas de alimentación saludable a través de la elaboración de preparaciones saludables degustadas en stand al interior del campus</p>	<p>-Tendencia de consumo a nivel local e internacional</p> <p>PROCEDIMENTAL</p> <p>- Aplicación de normas alimentarias nacional e internacional (OPS/OMS)</p> <p>- Clasificación de las tendencias de consumo alimentario nacional e internacional</p> <p>- Difusión en su entorno de estilo de vida saludable</p> <p>ACTITUDINAL</p> <p>-Asume responsablemente la orientación de la vida saludable en el entorno publico</p> <p>-Valoración de la calidad de vida</p> <p>-Conciencia de los estilos de alimentación</p>	<p>Horas de trabajo autónomo:</p> <p>HT: 11</p> <p>HP: 21</p> <p>HL: 0</p>
---	--	---	---	--

IV. SISTEMA DE EVALUACIÓN

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE (proceso y producto)
1. Describe la situación epidemiológica nutricional de la población chilena para clasificar los factores de riesgo que comprometen la salud.	Informe sobre la situación epidemiológica de enfermedades crónicas no transmisibles en Chile y el mundo.
2. Transfiere temáticas de los componentes químicos del etiquetado nutricional sobre la base de la nueva pirámide alimentaria seleccionando los alimentos para su autocuidado y su entorno.	Elaboración de recetario con preparaciones acordes al presupuesto y contexto universitario. Informe de la fase inicial del proyecto de intervención, stand de degustación.
3. Promueve hábitos alimentarios y estilos de vida saludable en los diferentes contextos para reorientar tendencias de consumo en el entorno público cercano.	Proyecto de intervención en campus Salida a terreno
<p>La evaluación de la asignatura considera:</p> <p>Asistencia y participación: 15%</p> <p>Informes y prácticos : 35%</p> <p>Presentaciones / Proyecto : 50%</p> <p style="text-align: right;">(%)</p>	

V. BIBLIOGRAFÍA

Fundamental

- Martínez; NUTRICION SALUDABLE FRENTE A LA OBESIDAD (Bases científicas y aspectos clínicos). Editorial medica panamericana.
- J. Aranceta – N. Amarilla; ALIMENTACION Y DERECHO (Aspectos legales y nutricionales de la alimentación). Editorial Medica Panamericana
- González Svaletz; Nutrición y Cáncer (Lo que la ciencia nos enseña). Editorial Medica Panamericana

Complementaria

- Nutrición , Actividad Física y prevención de la obesidad. Estrategia NAOS
- Cooper, Dawn ; Nutrición y cocina Saludable
- Zacarias, Isabel; Selección de los alimentos , uso del etiquetado nutricional para una alimentación saludable: Manual de consulta del profesional de salud, 2da Edición, Ministerio de Salud 2007

Anexo 4-6

Ejemplo de recetario elaborado por estudiantes



Hummus con Palta y ajo



Ingredientes

- 1 taza de Garbanzos sin hollejo cocidos
- Aceite vegetal
- 1 diente de ajo
- 1 palta mediana
- Cilantro a gusto
- 1 pizca de sal, pimienta y sésamo a gusto

Preparación

- 1.- lavarse las manos y lavar ingredientes que lo requieran (ejemplo: ajo, cilantro)
- 2.- Moler garbanzos (tubos) y mezclar con cilantro, ajo y aceite en una licuadora o minipimer.
- 3.- agregar palta, sal, jugo de limón hasta lograr que la mezcla tenga consistencia de pasta y LISTO!

Rinde para 2-3 Personas

Omelette de pimientos con champiñones



Preparación

- 1.- lavarse las manos y lavar ingredientes que lo requieran (ejemplo: verduras, huevos)
- 2.- Precalentar sartén antiadherente con unas gotitas de aceite vegetal
- 3.- En un bol mezclar los huevos con pimientos y condimentos y luego batir. Luego verter en el sartén
- 4.- Dejar cocinar hasta formar una costra perimetral y luego agregar el resto de los ingredientes. Doblar la preparación con espátula y LISTO!

Ingredientes

- 2 huevos frescos
- 1 cebollín
- 1/4 pimiento morrón rojo
- 1/4 pimiento morrón verde
- Champiñones
- 1/2 zanahoria
- 1 pizca de sal y condimentos a gusto
- 1 lámina de queso bajo en grasa

Rinde para:
1-2 personas

Mayonesa de Zanahoria



Preparación

- 1.- lavarse las manos y lavar ingredientes que lo requieran.
- 2.- colocar en un procesador la zanahoria cocida en cubos, junto a la mostaza, el jugo de limón y la sal; incorporar lentamente aceite vegetal cuidando lograr una consistencia cremosa y LISTO!

Rinde para 1-3 personas

Ingredientes

- 1 cucharada de jugo de limón
- 2 cucharadas de mostaza
- 200 gramos zanahorias cocidas
- Aceite vegetal
- 1 pizca de sal

Chips de manzana y canela



Ingredientes

- 2 manzanas medianas cortadas en rodajas delgadas (0,5 cm aprox.)
- Jugo de limón
- 1 taza de Agua
- Canela
- Esencia vainilla a gusto

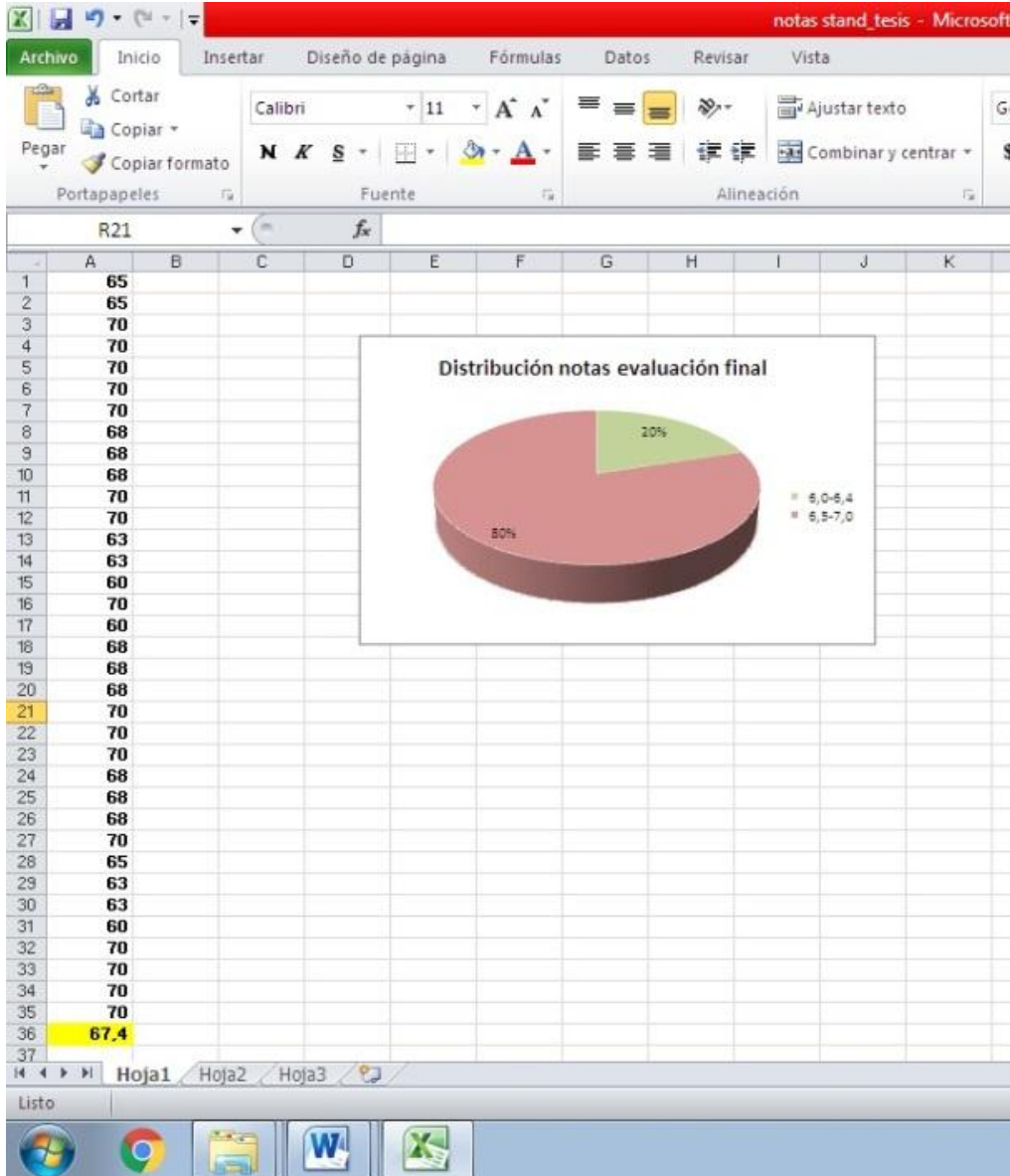
Preparación

- 1.- lavarse las manos y lavar ingredientes que lo requieran (manzana, limón)
- 2.- precalentar horno a 150°C y colocar papel manteguita en la lata
- 3.- sumergir las rodajas de manzana en una mezcla de agua y jugo de limón (opcional agregar esencia de vainilla)
- 4.- ubicar las rodajas en la lata del horno en una sola capa; espolvorear canela a gusto y hornear por 1 hora. Luego dar vuelta las rodajas y hornear 1 hora más y LISTO!

Rinde para 1-2 personas

Anexo 4-7

Excel notas stand degustación, evaluación final asignatura



Anexo 4-8

Transcripción y análisis de entrevista semi- estructurada a docente



Universidad Católica de la Santísima Concepción / Facultad de Educación

Magíster en Educación Superior

PAUTA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTE

Lugar: Universidad Del Bío- Bío, Sede Concepción

Fecha: noviembre, 2017

Nombre del entrevistado: Gustavo Marín Astorga

Profesión o Especialidad: Odontólogo

Asignatura impartida: Alimentación Saludable
semanales

Horas aula: 90 minutos

Años de experiencia como docente: 15 años (5 años en UBB)
Planta

Condición laboral:

Nombre del entrevistador: Solange Ramírez Oporto

Esta entrevista, pretende recoger la opinión que tiene el entrevistado respecto a su percepción del proceso de mentoría realizado en el segundo semestre académico de la asignatura de Formación Integral de la Universidad del Bío- Bío, sede Concepción

Características: Respetar confidencialidad.

Tiempo duración aproximada: 20 minutos

Temas:

- Mentoría
- Aspectos favorecedores docente
- Aspectos favorecedores estudiantiles

1.- Mentora: ¿Qué fortalezas puedes rescatar del proceso/estrategia de mentoría?

Respuesta Docente: muchísimas!!! Encuentro que la mentoría es genial! Estar acompañado y lograr una relación con una profesional de mayor experiencia y conocimiento tanto disciplinar como pedagógico es fundamental para mejorar radicalmente mi labor docente. En una estrategia que te permite contar con las herramientas para conocer mejor a tu curso, y eso, resulta súper necesario a la hora de seleccionar las actividades que vas a realizar con ellos... lo mejor de todo es que si tienes dudas, el mentor te insta a investigar y luego con las sesiones reflexivas realmente se alcanza un nivel mayor y más profundo aprendizaje.

2.- Mentora: ¿Qué debilidades evidenciaste del proceso/estrategia de mentoría?

Respuesta Docente: mmmm debilidad, es difícil. Más que debilidades del proceso, creo que me hice consiente de mis debilidades jajaja y eran muchas. Pero sobre la mentoría, me cuesta pensar en algo malo....quizás el poco conocimiento que se tiene de esta estrategia, lo que hace que sea un tanto desconocida en el mundo de los "NO" pedagogos.

3.- Mentora: ¿Alguna otra debilidad?

Respuesta Docente: mmm.... No, la verdad creo que no.

4.- Mentora: ¿Evidenciaste algún cambio personal (Positivo o negativo) respecto a tu práctica docente antes y después de la mentoría?

Respuesta Docente: si, de todas maneras...un cambio muy positivo en todos los aspectos....como te mencioné antes, la mentoría me hizo analizarme profundamente como docente, incluso cuestionar mis convicciones y quizás darme cuenta que el sistema de docencia que estaba llevando estaba inserto en un ciclo vicioso de "estancamiento", y la verdad me di cuenta que tenía varios "Vacíos" en conocimientos propios de la disciplina, así como también concepciones herradas o auto concepciones que no eran las correctas....en cuanto a lo pedagógico, considero que el abrir el abanico de herramientas a utilizar con los chicos, es algo maravilloso, porque siento que ahora realmente veo a los chicos utilizar reamente sus habilidades, quizás hasta con más libertad y seguridad en su actuar....

5.- Mentora: ¿Cómo se sintió al darse cuenta de esos cambios?

Respuesta Docente: Me sentí maravilloso ajajaj.... Ahora siento que en marzo era un profe "improvisador" y ahora siento que soy un profesor que se hace cargo de sus debilidades y también de mis fortalezas, que planifico mejor las cosas y muchísimo más reflexivo de mi práctica pedagógica.

6.- Mentora: ¿Evidenciaste algún cambio (Positivo o negativo) en los estudiantes que cursaron la asignatura?

Respuesta Docente: Si, evidentemente positivo... los chicos siempre se mostraron motivados para participar en la clase, cosa que se nota de inmediato ya que empiezan a hacer preguntas y proponer ideas adicionales a las tareas encomendadas. Antes, en los años anteriores, igual había motivación pero me costaba más trabajo que participaran en clases o me decían que tenían que hacer trabajos de otras asignaturas y que por favor no hiciera break y así poder terminar antes la clase...eso, este semestre no pasó nunca! Jajaja.... Incluso me venían a buscar a mi oficina para consultar cosas sobre todo del trekking, eso estuvo genial! Hasta se formó un grupo que ya se organizó para hacer trekking los fines de semana...y me pareció excelente! Además, siento que... los contenidos los asimilaron mucho mejor, como que lograron poner en práctica la teoría jajaj cosa que cuesta mucho en términos de alimentación sana jajajja

7.- Mentora: ¿Qué es lo que más te agradó de los cambios realizados a lo largo de este proceso?

Respuesta Docente: siento que la incorporación de las actividades prácticas fue algo fundamental y de cambio drástico tanto para los chiquillos como para mí...la automotivación que sentí por esas actividades siento que los chicos la notaron y eso como que los motivó también a ellos, fue como algo casi energético o de congruencia entre lo que sentíamos y queríamos o deseábamos hacer. También creo que en la evaluación final fue magnifico el sistema de rúbrica elaborada, porque como pude hablar uno por uno con los alumnos, ellos pudieron irse con la claridad de lo que habían realizado bien y también con lo que debían

mejorar, fue como más transparente y eso me agradó demasiado, ahora utilizaré rúbrica cada vez que tenga que evaluar algo observacional ajaja.

Otra cosa que me agradó mucho en los cambios, fue poder organizarme de mejor manera....contar con un syllabus o planificar mi clase incluso originó contar con más tiempo para mí y mi familia, no andar "improvisando" con alguna actividad puntual.

8.- Mentora: Entonces, ¿qué nota le pondrías a la mentoría?

Respuesta Docente: un 7,0! Definitivamente un 7,0. Realmente siento y me percibo como un docente renovado luego de esto y lo mejor, es que los alumnos también lo notaron.

Estoy muy contento.

Entrevistado: Gustavo Marín Astorga		
Cargo: Docente		
Establecimiento: UBB		
Entrevista	Categoría	Comentarios
<p>Mentora: ¿Qué fortalezas puedes rescatar del proceso/estrategia de mentoría?</p> <p>Docente: muchísimas!!! Encuentro que la mentoría es genial! Estar acompañado y lograr una relación con una profesional de mayor experiencia y conocimiento tanto disciplinar como pedagógico es fundamental para mejorar radicalmente mi labor docente. En una estrategia que te permite contar con las herramientas para conocer mejor a tu curso, y eso, resulta súper necesario a la hora de seleccionar las actividades que vas a realizar con ellos... lo mejor de todo es que si tienes dudas, el mentor te insta a investigar y luego con las sesiones reflexivas realmente se alcanza un nivel mayor y más profundo aprendizaje.</p> <p>Mentora: ¿Qué debilidades evidenciaste del proceso/estrategia de mentoría?</p> <p>Docente: mmmm debilidad, es difícil. Más que debilidades del proceso, creo que me hice consiente de mis debilidades jajaja y eran muchas. Pero sobre la mentoría, me cuesta pensar en algo malo....quizás el poco conocimiento que se tiene de esta estrategia, lo que hace que sea un tanto desconocida en el mundo de los "NO" pedagogos.</p> <p>Mentora: ¿Alguna otra debilidad?</p> <p>Docente: mmm.... No, la verdad creo que no.</p>	<p>Valorización positiva</p> <p>Concepto de mentoría</p> <p>Adecuada selección de estrategias de enseñanza</p> <p>Factor docente favorecedor</p> <p>Factor docente favorecedor</p> <p>Dificultad docente</p>	

<p>Mentora: ¿Evidenciaste algún cambio personal (Positivo o negativo) respecto a tu práctica docente antes y después de la mentoría?</p>		
<p>Docente: si, de todas maneras...un cambio muy positivo en todos los aspectos....como te mencioné antes, la mentoría me hizo analizarme profundamente como docente, incluso cuestionar mis convicciones y quizás darme cuenta que el sistema de docencia que estaba llevando estaba inserto en un ciclo vicioso de “estancamiento”, y la verdad me di cuenta que tenía varios “Vacíos” en conocimientos propios de la disciplina, así como también concepciones herradas o auto concepciones que no eran las correctas....en cuanto a lo pedagógico, considero que el abrir el abanico de herramientas a utilizar con los chicos, es algo maravilloso, porque siento que ahora realmente veo a los chicos utilizar reamente sus habilidades, quizás hasta con más libertad y seguridad en su actuar...</p>	<p>Valorización positiva</p> <p>Factor favorecedor docente</p> <p>Adecuada selección de estrategias de enseñanza</p>	
<p>Mentora: ¿Cómo se sintió al darse cuenta de esos cambios?</p> <p>Docente: Me sentí maravilloso ajajaj.... Ahora siento que en marzo era un profe “improvisador” y ahora siento que soy un profesor que se hace cargo de sus debilidades y también de mis fortalezas, que planifico mejor las cosas y muchísimo más reflexivo de mi práctica pedagógica.</p>	<p>Valorización positiva</p> <p>Factor favorecedor docente</p>	
<p>Mentora: ¿Evidenciaste algún cambio (Positivo o negativo) en los estudiantes que cursaron la asignatura?</p>		
<p>Docente: Si, evidentemente positivo... los chicos siempre se mostraron motivados para participar en la clase, cosa que se nota de inmediato ya que empiezan a hacer preguntas y proponer ideas adicionales a las tareas encomendadas. Antes, en los años anteriores, igual había motivación pero me costaba más trabajo que participaran en clases o me decían que tenían que hacer trabajos de otras asignaturas y que por favor no hiciera break y así poder terminar antes la clase...eso, este semestre no pasó nunca! Jajaja Incluso me venían a buscar a mi oficina para consultar cosas sobre todo del</p>	<p>Valoración positiva</p> <p>Motivación estudiantil</p> <p>Motivación estudiantil</p>	

<p>trekking, eso estuvo genial! Hasta se formó un grupo que ya se organizó para hacer trekking los fines de semana...y me pareció excelente! Además, siento que... los contenidos los asimilaban mucho mejor, como que lograron poner en práctica la teoría jajaj cosa que cuesta mucho en términos de alimentación sana jajajja</p> <p>Mentora: ¿Qué es lo que más te agradó de los cambios realizados a lo largo de este proceso?</p> <p>Docente: siento que la incorporación de las actividades prácticas fue algo fundamental y de cambio drástico tanto para los chiquillos como para mí...la automotivación que sentí por esas actividades siento que los chicos la notaron y eso como que los motivó también a ellos, fue como algo casi energético o de congruencia entre lo que sentíamos y queríamos o deseábamos hacer. También creo que en la evaluación final fue magnifico el sistema de rúbrica elaborada, porque como pude hablar uno por uno con los alumnos, ellos pudieron irse con la claridad de lo que habían realizado bien y también con lo que debían mejorar, fue como más transparente y eso me agradó demasiado, ahora utilizaré rúbrica cada vez que tenga que evaluar algo observacional ajajaja.</p> <p>Otra cosa que me agradó mucho en los cambios, fue poder organizarme de mejor manera....contar con un syllabus o planificar mi clase incluso originó contar con más tiempo para mí y mi familia, no andar "improvisando" con alguna actividad puntual.</p> <p>Mentora: Entonces, ¿qué nota le pondrías a la mentoría?</p> <p>Docente: un 7,0! Definitivamente un 7,0. Realmente siento y me percibo como un docente renovado luego de esto y lo mejor, es que los alumnos también lo notaron.</p> <p>Estoy muy contento.</p>	<p>Adecuada selección estrategias de enseñanza</p> <p>Adecuada selección de estrategias de enseñanza</p> <p>Motivación estudiantil</p> <p>Adecuada selección estrategia evaluativa</p> <p>Valoración positiva.</p> <p>Factor favorecedor docente</p> <p>Valoración positiva</p>	
---	---	--

Anexo 4-9

Base de datos análisis cuestionario MSLQ (e) post- mentoría

ID	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
SUMATORIO	94	100	84	99	87	80	96	96	90	96	96	90	96	96	96	94	100	96	96	90	96	96	90	96	96	94	100	96	96	90	96	96	94	100	96	96	90	96	96	94
PROSUELA	5,1375	5,2075	5,2575	5,3175	5,3675	5,4175	5,4675	5,5175	5,5675	5,6175	5,6675	5,7175	5,7675	5,8175	5,8675	5,9175	5,9675	6,0175	6,0675	6,1175	6,1675	6,2175	6,2675	6,3175	6,3675	6,4175	6,4675	6,5175	6,5675	6,6175	6,6675	6,7175	6,7675	6,8175	6,8675	6,9175	6,9675	7,0175	7,0675	

ID	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
SUMATORIO	89	94	79	87	87	87	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	
PROSUELA	5,1375	5,2075	5,2575	5,3175	5,3675	5,4175	5,4675	5,5175	5,5675	5,6175	5,6675	5,7175	5,7675	5,8175	5,8675	5,9175	5,9675	6,0175	6,0675	6,1175	6,1675	6,2175	6,2675	6,3175	6,3675	6,4175	6,4675	6,5175	6,5675	6,6175	6,6675	6,7175	6,7675	6,8175	6,8675	6,9175	6,9675	7,0175	7,0675	7,1175	7,1675

