



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORES NUEVOS NO
PEDAGOGOS.**

Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:
Simón Andrés Briell Muñoz

Profesora Patrocinante:
Moyra Marcela Castro Paredes

Talca, junio de 2020

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Dedicatoria

A todos los académicos que cada día transfieren sus conocimientos a los futuros profesionales que guiarán nuestro país.

Agradecimientos

A mi familia que me apoya en cada uno de mis pasos.

Índice de Contenidos

	Página
Resumen	8
Introducción	9
Capítulo I: Problematización y Objetivos	11
Problematización abordada en taller de grado	11
Contextualización y delimitación del tema o problema de estudio	11
Población objetivo	
Contextualización	
Fundamentación	
Tendencias en la educación superior	12
Formación de competencias	
Necesidades de formación observadas	
Preguntas que guiaran el estudio	14
Hipótesis	
Objetivos del estudio	14
Objetivo general	
Objetivos específicos	
Ámbito del estudio	15
Capitulo II: Revisión de literatura	16
Docencia universitaria	16
Modelos didácticos	17
Modelo educativo basado en competencias en el contexto universitario	18
Formación profesional por competencias	
Competencias pedagógicas de la docencia basada en competencias	
Evaluación del desempeño docente	
Calidad de la educación docente	23
Contexto institucional	24
Tendencias en la educación superior a nivel nacional	25
Contexto internacional	26
Capitulo III: Marco metodológico	30
Estructura investigativa	30
Recopilación de información	30
Desarrollo	30
Análisis de datos	32
Validación de datos	32
Determinar la confiabilidad y validez de los instrumentos	33
Capitulo IV: Análisis y resultados	34
Generalidades de resultados	34
Metodología de la enseñanza a utilizar	46

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	48
Exposición de resultados	48
Aporte del estudio a la disciplina	49
Sugerencias para estudios posteriores	49
Referencias	
Fuentes bibliográficas	50

Índice de tablas, diagramas y anexos

	Página
Tablas	
Tabla 01: Conceptos descritos por diversos autores con relación a la formación basada en competencias. Extraído con modificaciones de Reyes Pérez et al. (2015).	20
Diagrama	
Diagrama 01: Programa de iniciación a la docencia universitaria	28
Tabla 02. Principales autores consultados.	34
Gráficos	
Gráfico 01: Edad del profesor.	38
Gráfico 02: Años de experiencia docente.	38
Gráfico 03: Efectúo clases teóricas.	38
Gráfico 04: Constructores del conocimiento.	38
Gráfico 05: Realizo tareas de reforzamiento con los estudiantes.	39
Gráfico 06: Realizo retroalimentación después de las evaluaciones.	39
Gráfico 07: Es importante el silencio en la clase.	39
Gráfico 08: Limito los dispositivos electrónicos en clases.	39
Gráfico 09: El trabajo grupal en aula provoca desorden.	39
Gráfico 10: Las evaluaciones son solo para enseñanza.	39
Gráfico 11: Conozco metodologías activas de enseñanza.	39
Gráfico 12: Las evaluaciones son solo para calificar	39
Gráfico 13: Realizo clases con metodologías activas y participativas.	40
Gráfico 14: Evaluó de manera actitudinal a mis estudiantes.	40
Gráfico 15: Aspectos que necesito más reforzamiento.	40
Gráfico 16: Resultados Alpha de Crombach en listas de verificación.	41

Anexos

Anexo 01: Encuesta de evaluación docente	53
Anexo 02: Jerarquización de necesidades formativas	54
Anexo 03: Perfil de egreso y competencias	55
Anexo 04: Grado de desarrollo de competencias	55
Anexo 05: Macroaprendizajes y microaprendizajes	57
Anexo 06: Afinidad de saberes	60
Anexo 07: Lista de validación programa de formación	62
Anexo 08: Lista de validación syllabus del módulo seleccionado	64
Anexo 09: Lista de validación plan de clases módulo seleccionado	66
Anexo 10: Malla formación de profesores	67
Anexo 11: Syllabus de módulo seleccionado	68
Anexo 12: Plan de clases de módulo seleccionado	73

Resumen

A partir del hecho que el profesorado de educación terciaria no cuenta con una formación que los habilite formalmente para ejercer la docencia y que no existen procesos vigentes de habilitación, se recopilan antecedentes bibliográficos y comparados, con el objetivo de dar cuenta de una propuesta de formación para profesores nuevos, profesionales no pedagogos que ejercen docencia, es que resulta fundamental contar con un proceso formal de habilitación y formación del profesor, mínima, que garantice el aseguramiento de una enseñanza de calidad, esto se logra realizando la movilización de variados recursos asociados a la trayectoria de aprendizaje. Durante la detección de necesidades se comprueba la necesidad generar recursos de formación para los profesores nuevos y/o formación continua para quienes ya dominan la técnica. Como resultado podremos evidenciar la creación de un programa de formación que consta de seis módulos, dirigidos a satisfacer nuevas exigencias contenidas en el entorno educacional universitario, que hacen eficiente el desempeño de la profesión.

Introducción

De Miguel Díaz sostiene que la formación del profesorado universitario y de educación superior siempre ha constituido una de las cuestiones más controvertidas de la enseñanza superior ya que, de alguna forma, se identifica calidad de la enseñanza con calidad del profesorado y, en consecuencia, se considera que la mayoría de los problemas que gravitan sobre la docencia en este nivel tienen su origen en los procesos de selección, formación y evaluación de los profesores. En última instancia, son los profesores quienes establecen las diferencias de tal forma que la calidad de la institución depende de la calidad de sus docentes. Cuando se asume este principio, es lógico que toda preocupación e interés por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria concluya, finalmente, en la formulación de una serie de propuestas sobre la formación y evaluación del profesorado (De Miguel Díaz, 2003: 14).

Por lo tanto, el profesor universitario o de educación superior, como cualquier profesional, requiere de una formación inicial y una formación continua que introduzca y refuerce las competencias que necesita para desarrollarse y desempeñarse profesionalmente y que le posibilite adquirir las herramientas para poder comprender, desarrollar y transformar la función que cumple. Formarse como profesor universitario o de educación superior implica preguntarse; qué es ser y cómo constituirse en un buen profesor, tareas que requieren de una práctica reflexiva y una construcción permanente sobre su propia práctica, que les facilite introducir cambios en su actividad en dirección a nuevas mejoras.

Cualquier persona que domine un campo del saber puede, ciertamente, en principio puede enseñarlo, pero es imprescindible el compromiso a nivel institucional y contar con las herramientas pedagógicas, que permitan considerar si el saber que se está transmitiendo en las aulas es conocimiento significativo que favorece el logro una verdadera educación de calidad.

De inmediato surge la pregunta ¿qué tipo de competencias configuran el perfil profesional de un docente universitario? Teniendo en cuenta lo manifestado por Bozu y Canto Herrera (2009)

Las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea.

Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y que, en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula (Bozu y Canto, 2009:91). Por su parte, Fernández Pérez sostiene que a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales socialmente reconocidos como tales, es un hecho universalmente lamentable “la escasa profesionalización de los profesores, en cuanto tales” (Fernández Pérez, 2003:1).

La evaluación de la calidad de la docencia universitaria a nivel nacional e internacional ha ido evolucionando en sus propósitos y métodos. En relación al propósito, suele haber cierto consenso en cuanto al para qué evaluar. Por un lado, se busca obtener información que permita mejorar la calidad de la docencia, y por otro, tomar decisiones en relación a los profesores. Sin embargo, al intentar consensuar sobre cómo evaluar o cuál podría ser el mejor método, aún se presentan divisiones, pues la mayoría de las universidades aplica procedimientos evaluativos a sus profesores de acuerdo a su misión y visión institucional. En el caso de Inacap el objetivo es, a partir de la opinión de estudiantes, docentes y Directores, evaluar el desempeño docente y formarlos en metodologías activas, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto de evaluación surgen algunas interrogantes: ¿Qué desafíos enfrentan los docentes universitarios que no tienen formación pedagógica?, ¿Cómo y por qué llegaron a ser docentes universitarios?, ¿Desde su incorporación a la docencia sintieron o sienten hoy la necesidad de una formación pedagógica sistemática para llevar adelante su tarea como profesor universitario?

En este sentido, mejorar, involucra contar con herramientas, las que muchas veces, y que, por venir de disciplinas alejadas de la educación, hacen que los docentes recurran a capacitaciones, realización de postgrados en educación o consultar a profesionales del área.

El objetivo del presente taller de grado es dar cuenta de una propuesta de formación para profesores nuevos, profesionales no pedagogos que ejercen docencia en la Universidad Tecnológica de Chile Inacap

Finalmente, evidenciar a través de un trabajo de grado la movilización de variados recursos asociados a la trayectoria de aprendizaje conseguida hasta ahora es un desafío que bien vale la pena aceptar considerando que dicha movilización es garantía de un saber actuar competente.

CAPÍTULO I

Problematización y Objetivos

1.1 Problematización abordada en taller de grado.

Los profesionales no pedagogos dedicados a ejercer docencia en la educación terciaria carece de formación pedagógica que los habilite correctamente para la formación de los nuevos profesionales en las distintas áreas de competencias entregadas por las casas de estudio de pregrado, de esta manera resulta fundamental contar con un proceso formal de habilitación y formación del profesor, mínima, que garantice el aseguramiento de una enseñanza de calidad, como profesional preparado para enfrentar este reto.

Sin un proceso de formación para el desempeño docente, el profesor nuevo no podrá ejercer de buena forma su labor docente por sí mismo, en ocasiones perder el sentido del propósito para el que fue contratado, esto ocurre por la falta de experiencia, desencadenando el riesgo de desmotivación, uso incorrecto de mecanismos de metodológicos, llevándolo a una baja satisfacción por parte de los estudiantes.

1.2 Contextualización y delimitación del tema o problema de estudio.

1.2.1 Población Objetivo

Dentro de la población objetivo de esta investigación, se encuentran académicos y docentes de pregrado pertenecientes a la Universidad Tecnológica de Chile, Inacap.

1.2.2 Contextualización

La Universidad Tecnológica de Chile, alberga a más de 22.000 estudiantes a nivel nacional, quienes son educados por un cuerpo académico de profesores, integrado por profesionales de diferentes áreas. Es así, como el capital humano destinado a los futuros profesionales, requiere tener excelentes aptitudes y capacidades en la facilitación del logro de aprendizajes, que serán aplicados a los estudiantes en sus procesos formativo.

1.2.3 Fundamentación

La formación universitaria tiene dos grandes funciones: en primer lugar, atañe a la transformación del conocimiento científico en elementos relacionados a la producción. En segundo lugar, se relaciona con la formación, donde se deben presentar potencialidades para una futura inserción social de acuerdo a necesidades actuales de la nación. Así, se asegura la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida. Debido a lo anterior, la educación superior se encuentra en un momento de cambios de gran relevancia, donde el profesorado adquiere un protagonismo especial (Knight, 2005). Estos cambios no tan sólo se vinculan con el docente, sino que el estudiante también ha tenido que adoptar una actitud reflexiva y

activa en sus procesos de aprendizajes, siendo el profesor un ente facilitador y no el centro de la clase, como era antiguamente.

Desde hace mucho tiempo se ha enfatizado en la capacidad de los profesores como herramienta gravitante para lograr los objetivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En aspectos universitarios, dichas capacidades serían aún más valiosas, pensando en la consecuencia próxima: en el carácter social, económico y cultural de un país. De este modo, sería una inconsecuencia absoluta que la formación inicial docente sea un ámbito abandonado por las políticas educativas. En relación a lo anterior, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998), manifestó la importancia de la capacitación permanente de las prácticas docentes en el ámbito educativo universitario. Es imprescindible la transformación del profesor, donde no solo debe construir pozos de sabiduría en los estudiantes, sino que tiene la responsabilidad de fomentar la toma de decisiones, la autonomía y el aprender a aprender. Por tal razón, el profesor debe transitar continuamente entre las herramientas propias que ayuden al desarrollo de competencias relacionadas con el autoaprendizaje, el reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Desafortunadamente, la educación terciaria presenta diversos vicios que propician la carente o nula capacitación del profesorado como la enorme priorización al ámbito investigativo del profesional. Esto se debe a las escasas horas no lectivas; la falta de identidad y pertenencia del profesor con la institución universitaria, dado que en muchos casos solo va por cumplir un número de horas limitado; el profundo y abundante individualismo; las nulas oportunidades de trabajar en equipo y compartir experiencias significativas.

La calidad de la formación docente, es un actor clave en la transmisión de conocimientos, competencias y actitudes a los estudiantes que están siendo formados en etapa de pregrado. Una docencia de calidad pone énfasis en la figura del docente, en sus métodos de enseñanza y en las destrezas pedagógicas que debe dominar (Villalobos y Melo, 2008). En relación a lo anterior, se ha observado la necesidad de contar con un sistema de formación del profesorado para profesionales que no fueron preparados como tales, que les proporcione los conocimientos básicos y esenciales para transmitir de mejor manera sus enseñanzas y competencias en el aula.

1.2.4 Tendencias en la educación superior

1.2.4.1 Formación de competencias

Un creciente número de instituciones de educación superior está aplicando los modelos de formación de competencias, en reemplazo de los enfoques centrados en objetivos y conocimientos abstractos o teóricos. En general, la literatura describe un concepto de competencia que integra conocimientos, habilidades, destrezas, prácticas y actitudes de diversa índole, en diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño. El concepto más generalizado y aceptado de competencia es el de “saber hacer en un contexto” (Jabif, 2007).

Las instituciones de educación superior que cuentan con un modelo educativo basado en competencias, cuentan con profesores especialistas y actualizados en el desarrollo de su profesión, recursos de aprendizaje especializado e infraestructura y equipamiento adecuado. Los sistemas de evaluación de aprendizajes son aptos para que los estudiantes demuestren su desempeño durante toda la carrera y en contextos simulados y cercanos a la realidad, de tal manera que el profesor retroalimenta su conocimiento para asegurar su capacidad de actuar profesionalmente una vez egresados.

Desde el punto de vista del currículum y la formación, esto implica contar con arquitecturas progresivas de aprendizaje, diversificación de metodologías pedagógicas y la asignación de un rol protagónico al estudiante. La función del profesor es ser un guía y facilitador de los procesos de aprendizaje, caracterizada por actividades más activas e inductivas. Lo anterior, es descrito por Tardif (2013) de la siguiente manera:

La progresión de los aprendizajes en una trayectoria de desarrollo, constituye la esencia de los programas por competencias. Independientemente de los instrumentos o las herramientas aplicadas en la evaluación, los medios deben concurrir a dar cuenta de una manera explícita y concreta de una progresión de los aprendizajes en una trayectoria dada de formación.

1.2.4.2 Necesidades de formación observadas

La capacitación del docente, es un requisito fundamental dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES). Con ello, se incrementan sus aptitudes y conocimientos, para prepararse en el desempeño de su trabajo de manera eficiente (Espinosa, 2012). El docente es responsable de formar a los estudiantes de manera integral; si no cuenta con las herramientas necesarias no podrá transmitir los conocimientos adecuadamente.

Un importante número de profesores proviene de diferentes áreas de formación, incursionando en la enseñanza como alternativa laboral. Por consiguiente, surge la necesidad de transformación de las unidades académicas y la capacitación pedagógica bajo condiciones óptimas, para que logre educar a jóvenes no tan solo como profesionales, sino con las competencias adecuadas, que los preparen para afrontar cualquier desafío laboral con éxito (Rodríguez Vite, 2017).

Para detectar que la formación de los estudiantes se proporciona de acuerdo al diseño instruccional y al ajuste curricular, se debe cuantificar estadísticamente su conformidad respecto a su aprendizaje y enseñanza. Una de las estrategias más utilizadas por las universidades es la evaluación docente (Anexo 1: Encuesta de evaluación docente), que permite determinar el nivel de satisfacción en diferentes áreas del proceso formativo. Asimismo, existen otros agentes participantes en su formación académica y que pueden evaluar de manera indirecta la formación de los estudiantes, como coordinadores y directores de escuela.

1.3 Preguntas que guiarán el estudio

1. ¿Cuáles son los elementos que constituyen una buena práctica de docencia universitaria?
2. ¿Qué dificultades, en el ejercicio de la docencia, presentan los profesionales que imparten clases en distintas instituciones de educación superior?
3. ¿Qué estrategias proponen las instituciones de educación superior para desarrollar competencias pedagógicas en sus docentes?
4. ¿Qué impacto tiene en los distintos procesos académicos una labor docente basada en competencias pedagógicas?
5. ¿Qué experiencias de capacitación o formación continua para profesionales que ejercen docencia existen en otras instituciones de educación superior?

1.4 Hipótesis

Hipótesis de estudio:

La capacitación de académicos bajo el modelo por competencias, facilita el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

1.5 Objetivos del estudio

1.5.1 Objetivo general

Diseñar un programa de formación de académicos que integre las dimensiones de diseño, evaluación y didáctica que faciliten su labor docente para el logro de los aprendizajes de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Potenciar la apropiación curricular de los equipos docentes encargados de implementar el currículum en los programas de estudio de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap.
2. Diseñar un programa de formación de académicos que integre las dimensiones de diseño, evaluación y didáctica.
3. Facilitar el diseño y la resolución de problemas prácticos.
4. Promover el intercambio de experiencias docentes entre colegas.

1.6 Ámbito del estudio

La presente propuesta del taller de grado, fue desarrollada con la información recopilada en entrevistas informales a gestores académicos como directores de carrera, coordinadores de carreras, coordinadores de especialidad, asesores de especialidad y asesores curriculares, quienes en su mayoría poseen el grado de Magister en Educación dictado por la Universidad Tecnológica de Chile Inacap.

CAPÍTULO II

Revisión de la literatura

2.1 Docencia universitaria

La formación de profesionales expertos en su área, que se integren a la sociedad como un aporte al incremento de la fuerza laboral de un país y a mejorar las condiciones de vida desde la entrega de su conocimiento y experiencias, es una labor que realizan generalmente las IES que promueven el progreso y la transmisión del saber (Barrón Tirado, 2009). El éxito de la formación profesional dependerá directamente de la excelencia del docente universitario, quien haya tenido la misión de formar al estudiante.

Con relación a la expertiz profesional del docente universitario, varios autores sugieren las principales cualidades necesarias como requisito mínimo para el éxito (Carlos-Guzmán, 2011):

- Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña.
- Dominio pedagógico general, siendo capaz de organizar bien la clase y utilizando estrategias y herramientas didácticas.
- Dominio pedagógico específico del contenido, siguiendo los lineamientos pedagógicos para que el conocimiento sea comprensible y asimilado por los estudiantes.
- Dominio curricular, donde se refleje la selección apropiada de los contenidos, objetivos y metas.
- Claridad de los objetivos educativos. Descripción de las metas referentes a los contenidos de las cátedras impartidas y a las transformaciones personales y actitudinales de los estudiantes gracias a lo aprendido.
- Enseñanza de acuerdo con el contexto de la institución donde trabaja, en relación con su misión y visión.
- Conocimiento de los estudiantes y de los procesos de aprendizaje; es decir, tener claridad sobre el contexto estudiantil y cómo se puede desarrollar la metodología de enseñanza, en relación con la materia impartida, de tal manera que los estudiantes puedan aprender de una manera eficiente.
- Autoconocimiento, haciendo referencia de tener una plena conciencia sobre sus fortalezas, debilidades, habilidades interpersonales y metas en el ámbito educativo.
- Eficacia, donde el docente alcance los resultados esperados.
- Experiencia, la cual proporciona al docente habilidades para afrontar la enseñanza con una sólida base que complementa la teoría.

De acuerdo con Moreno Olivos (2011), la docencia universitaria requiere de “una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional”.

2.2 Modelos didácticos

El diseño curricular es la primera etapa del proceso formativo. Se traza el modelo didáctico, detallando la organización, planificación, operación, evaluación de la formación sugerida y resultados esperados. Su éxito dependerá de la planeación estratégica y para ello, se debe tener claro el objetivo de los recursos, las acciones a realizar y la flexibilidad oportuna para incorporar otros factores inciertos del entorno (Aranda y Salgado, 2005).

Mayorga Fernández et al. (2010) definen un modelo didáctico como:

Una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores deben realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir.

Los modelos didácticos pueden ser aplicados en conjunto, dependiendo del docente y del conocimiento a evaluar. Los principales modelos son los siguientes (Díaz Larenas et al., 2012):

- **Modelo transmisor – receptor:** Modelo de enseñanza tradicional, centrada en una comunicación unidireccional entre el docente, quien actúa como la fuente transmisora de conocimiento, y el estudiante, quien recibe el conocimiento y lo asimila.
- **Modelo tecnológico – científicista:** El docente adquiere un rol principal como moderador y expositor de la clase, transmitiendo el conocimiento. No obstante, ocurre una retroalimentación entre el docente y el estudiante a través de sus preguntas. Es un modelo más dirigido y específico en el cual, las experiencias se basan en la resolución de problemas a través de la teoría, prácticas estructuradas y de laboratorio.
- **Modelo artesano – humanista:** Es un modelo mucho más flexible, donde la participación del docente se orienta a la consulta y ayuda. Es el estudiante quien adquiere el protagonismo, donde busca las soluciones a un determinado problema propuesto.
- **Modelo descubrimiento – investigativo:** Se destaca por la autonomía del estudiante, donde la metodología aplicada se basa en la investigación por descubrimiento libre. Permite una comunicación directa y fluida entre pares.
- **Modelo constructivista reflexivo:** Se aplica en contenidos de los cuales ya se posee un cierto grado de conocimiento. Es el estudiante el responsable de reconstruir el conocimiento a través de la manipulación, exploración o descubrimiento. El rol del docente es guiar y orientar explícitamente el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante (Agama-Sarabia y Crespo-Knopfler, 2016).
- **Modelo orientado al desarrollo de competencias:** Se basa en situaciones que promuevan la enseñanza y aprendizaje, por medio de la resolución de problemas reales

a los cuales los estudiantes se pueden ver enfrentados en su vida profesional. Es un modelo que permite una organización individual y grupal, y una comunicación fluida e interactiva entre el docente y los estudiantes.

- **Modelo basado en problemas:** Desarrollado e implementado en los años sesenta. Además de ser una modalidad curricular es una metodología de enseñanza y aprendizaje, donde los estudiantes abordan una problemática que podrían enfrentar en su desempeño profesional. Por medio de la investigación académico-bibliográfica, buscan posibles soluciones. Los estudiantes participantes, gracias a la comprensión de la problemática y a la búsqueda de soluciones, logran un aprendizaje significativo, pertinente, actualizado y contextualizado. El docente actúa como guía y mediador, encausando el pensamiento del equipo por medio de preguntas que iluminen el proceso de la investigación (Paineán y et al., 2012).

2.3 Modelo educativo basado en competencias en el contexto universitario

La definición de las competencias en educación, ha sido analizada por diferentes investigadores en los últimos 30 años. Valiente Barderas y Galdeano Bienzobas (2008), abordan gran parte de los conceptos acuñados y concluyen que “las competencias podrían definirse como la interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferibles a diversos contextos específicos”. Las competencias se caracterizan por ser características permanentes de la persona; se demuestran al ejecutar un trabajo; están relacionadas con el éxito y el rendimiento laboral; combinan aspectos cognoscitivos, afectivos, psicomotrices y sociológicos; son generalizables a más de una actividad; se relacionan con la ejecución exitosa de una actividad.

El modelo educativo basado en competencias surge a partir del Proceso de Bolonia en 1999, donde fueron recomendadas un conjunto de reformas enfocadas en diferentes áreas del quehacer educativo: metodologías docentes, estructura de las enseñanzas, procesos de aprendizaje, fomento de la movilidad estudiantil y profesores y mejoramiento de la educación impartida. A través de estos cambios, el estudiante adquiere un rol protagónico de su educación, ya que es responsable de su aprendizaje y de las experiencias educativas que le acercarán al conocimiento (Curiel, 2010). El desarrollo de visión de los estudiantes como futuros profesionales, perfeccionando su manera de desenvolverse y resolver las problemáticas que pudieran presentarse y la respectiva capacidad de resolución, se fortalece utilizando las capacidades analíticas y reflexivas, gracias al entrenamiento de la toma de decisiones (Pizarro Quezada, 2014).

En los primeros diez años de la implementación del Plan de Bolonia se abordaron los cambios en la educación. En primer lugar, desde la universidad, para promover un cambio curricular, políticas de intercambio, criterios de ingreso y certificación de conocimientos y competencias, entre otros. En segundo lugar, los cambios fueron realizados a nivel gubernamental, donde se regularon las normativas, organización, coordinación, financiamiento y procesos de cambio institucional (Rodríguez Gómez, 2018).

Hoy en día, han concurrido 20 años de vigencia de los nuevos cambios educativos. Un estudio realizado en el año 2018, donde se comparó dos grupos que cursaron la misma asignatura con diferentes metodologías educativas. En ambos grupos se demostró que los resultados académicos son similares; sin embargo, con el Plan Bolonia es posible alcanzar las metas propuestas en un menor periodo de tiempo, se aumenta la cantidad de estudiantes que asisten a las evaluaciones y con ello, el porcentaje de aprobados sobre matriculados (García-Carro y Sánchez-Sellero, 2018). En contraparte, otra investigación realizada en el año 2017, señala que los nuevos planes de estudios implementados en los grados de Pedagogía en universidades públicas españolas, indica una disminución en los contenidos de historia de la educación que correspondía entre el 5%-7% de la carga total del título, reduciendo a la mitad la obligatoriedad y a un tercio la optatividad (Canales Serrano y et al., 2017). La carrera de Derecho, impartida por la Universidad Autónoma de Madrid, también sufrió modificaciones con la implementación del plan, pero sus cambios se enfocaron en la metodología docente empleada en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Por ejemplo, se potenciaron los seminarios y casos prácticos, considerando como evaluación una argumentación jurídica y documentación, que exigía el aprendizaje sobre la redacción de escritos jurídicos. De forma implícita, se refuerza el dominio del lenguaje jurídico y fortalece la adquisición de la capacidad de razonamiento y metodología del trabajo (Díez-Hochleitner y Rodríguez de Santiago, 2009).

Para evaluar las competencias adquiridas durante el proceso formativo, debe comprobarse el aprendizaje logrado durante el proceso formativo. Por ello, es trascendental contar con el referente de un profesional competente y con la utilización de diferentes instrumentos de cuantificación estandarizados, ya que ninguno de éstos puede proveer la información sobre los componentes de la competencia profesional en general y particular (Palés-Argullós y et al., 2010).

2.3.1 Formación del profesional por competencias

La formación profesional basada en competencias, aparece como solución al desajuste existente entre el aprendizaje logrado en la formación educativa y desempeño laboral. La formación basada en el conocimiento no prepara al estudiante para enfrentar los requerimientos de una organización, sino que se constituye como un fin en sí misma, de acuerdo con sus propias lógicas y objetivos, donde el aprendizaje es la base fundamental del programa formativo (Aritio, 2007).

El Proyecto Tuning (2002), creado con el objetivo de desarrollar y fortalecer la colaboración entre IES, fue la base de los cambios en las reformas curriculares universitarias. En este proyecto, se clasifica a las competencias profesionales como genéricas y específicas. En el primer caso, son comunes en todas las profesiones y corresponden a competencias de orden metodológicas como la capacidad de análisis, síntesis, organización, planificación y gestión de la información. Las competencias específicas, relacionadas con una profesión en particular tales como trabajo en equipo, compromiso ético y relaciones interpersonales (González Maura, 2006).

El conocimiento y práctica proporcionado a los estudiantes a través de la enseñanza por competencias profesionales, promueve la calidad y eficiencia de los futuros egresados.

Es por ello, que este tipo de formación agrupa procesos instructivos, educativos y desarrolladores, que otorgarán a los profesionales la capacidad de alcanzar las metas propuestas. Reyes Pérez et al. (2015) compila una serie de conceptos referentes a la formación por competencias profesionales, resumidas en la Tabla 1.

Para que los estudiantes alcancen las competencias necesarias dentro de su formación profesional, son inevitables los cambios en la docencia y en el diseño curricular. A través de la integración de conocimientos de diferente índole, el docente debe utilizar las estrategias de enseñanza y evaluación más apropiadas para que el estudiante logre enfrentar situaciones complejas relacionadas con su profesión (Bravo Soto, 2014).

Tabla 01. Conceptos descritos por diversos autores con relación a la formación basada en competencias.

CONCEPTO	REFERENCIA
Las competencias profesionales involucran conocimientos, desempeños y actitudes. El conocimiento se relaciona con el saber; el desempeño con el hacer, con procedimientos y con el desarrollo de producto y estrategias. Las actitudes se relacionan directamente con las características de la personalidad del profesional que posee las competencias, como la motivación, iniciativa y disposición.	Boude Figueredo y Medina Rivilla, 2011
Define a las competencias profesionales como un estado fisiológico con componentes mentales y motosensoriales establecidos por los límites de la responsabilidad, incorporándose a través de componentes que constituyen una guía para la planificación del proceso.	Vicedo Tomey, 2011
Se consideran tres niveles de competencia: observables y medibles, contrastables y certificables y percibidas y atribuidas.	González López et al., 2012
Las competencias ofrecen una vía de formación de profesionales con conocimientos, habilidades, destrezas y valores, capaces de tomar decisiones y resolver problemas de la práctica concreta.	González Jaramillo y Ortiz García, 2015
La nueva visión de la relación aprendizaje – trabajo, requiere de un enfoque por competencias, donde se logra una práctica laboral efectiva.	Salas Perea et al., 2012.

Fuente: Extraído con modificaciones de Reyes Pérez et al. (2015).

2.3.2 Competencias pedagógicas de la docencia basada en competencias

Como ha se mencionado anteriormente, el rol del docente en la formación basada en competencias es fundamental. Este modelo didáctico se requiere de modificaciones en la práctica docente, nuevo diseño de actividades y estrategias, planeación precisa que vele por cumplir con los objetivos y propósitos planteados. La adquisición de competencias y conocimientos que puedan responder a determinados problemas que pudieran enfrentarse los estudiantes, les ayudará a resolver de manera exitosa. La función de liderazgo que desempeña a nivel pedagógico el docente con un modelo didáctico basado en competencias, son descritas por Álvarez (2011):

- Acompaña, orienta y guía el trabajo y la búsqueda del estudiante.
- Promueve el desarrollo integral y el mejoramiento continuo del estudiante.
- Apoya y sostiene el esfuerzo irrenunciable del estudiante.
- Diseña escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y relevante.
- Prepara a los estudiantes para que se adapten a la cultura vigente y, especialmente, prepararlos para el futuro.

De acuerdo con Villarroel y Bruna (2017), sobre las competencias pedagógicas del docente, estas pueden ser definidas como:

El conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes propias de la labor de un profesor, y que conforman los requisitos o las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia, pero, por sí solas no dan cuenta de un desempeño destacado o de excelencia.

Según la investigación y consenso de varios autores, las competencias que deben tener los docentes de excelencia se resumen en cinco apartados clave: a) cognitivas, relacionado con el conocimiento de la disciplina que imparte; b) sociales, relacionado con la capacidad de trabajo en equipo y colaboración con otros; c) comunicativas, que corresponde a la capacidad del docente de expresar y explicar a nivel oral y escrito de manera adecuada; d) tecnológicas, relacionadas con el manejo de las tecnologías de información y e) personales, relacionadas con los valores, compromiso y ética moral.

En la práctica docente, es necesario que éste se enfoque en el contenido, la clasificación y la formación, o sea, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué, considerando además el entorno global desde la perspectiva del desarrollo económico y social, y las demandas del sistema productivo. En las competencias pedagógicas convergen los comportamientos sociales, afectivos, cognoscitivos, psicológicos y sensoriales, los cuales se resumen en tres factores constitutivos básicos (Torres Rivera y et al., 2014):

- Diseña: Conocimientos, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos y habilidades.
- Ejecuta: Moviliza los atributos mencionados anteriormente en referencia al desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo, rendimiento y ejecución.

- Evalúa: Moviliza los atributos y resultados esperados, de la tarea o función requerida y del desempeño satisfactorio, eficiente, eficaz y exitoso.

2.3.3 Evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño laboral del docente, permite determinar la eficiencia y el cumplimiento de las metas propuestas en la planificación. Esto conlleva a la mejora de procesos y tareas y a la implementación de cambios, si fueran necesarios. La evaluación de la docencia universitaria tiene por finalidad mejorar su calidad y optimizar los procesos internos y externos de la institución, desarrollar recursos humanos y mejorar los procesos de enseñanza (Cancino y Márquez, 2015).

En algunas IES, el desempeño académico es evaluado de acuerdo a la participación en artículos, libros, ponencias, conferencias y asesorías, proporcionando mayores recursos económicos a quien profesionalmente, en instancias oficiales y comprobables, logre demostrar un buen desempeño (Piña Osorio, 2013). En muchas IES se mantiene a docentes en calidad de profesor asociado o profesor titular, debido a su nivel de producción científica o al grado académico que poseen, ya sea especialidad, magíster o doctorado. Contar con un número importante de académicos con una trayectoria de este tipo, le permite a la IES lograr una mejor evaluación para obtener más años de acreditación institucional.

La evaluación del docente por parte de los estudiantes en la formación basada en competencias, es fundamental para retroalimentar su nivel de aprendizaje y satisfacción con la docencia recibida. No ha sido comprobado que un buen investigador sea también un buen docente, por tanto, es necesario recalcar que los docentes deben contar con las cualidades necesarias, descritas anteriormente, para proporcionar educación de calidad.

Algunos autores, describen rasgos generales atribuibles a un buen docente. Otros, evalúan parámetros específicos establecidos por la IES y las actividades que realiza el docente. También, se puede considerar la eficacia de un docente por medio de sus resultados, a través del rendimiento porcentaje de estudiantes que aprueba las materias. No obstante, la eficacia del docente no necesariamente depende de las calificaciones, sino de la calidad del aprendizaje y las técnicas empleadas por el estudiante. La aplicación de cuestionarios sobre las habilidades y conocimiento del docente, en conjunto con una guía de autoevaluación para el docente, ha sido una estrategia implementada con éxito en varios países (Gil Álvarez et al., 2017).

Duke et al. (1997), describen la finalidad de la evaluación docente: responsabilidad y desarrollo profesional. Con ello, se espera que los docentes posean las competencias mínimas aceptables para impartir la educación. Asimismo, sirve para obtener datos estadísticos que luego de su análisis, ayudan a determinar las debilidades de los docentes y así proporcionar herramientas para ayudarles a desempeñar su labor de manera competente. La evaluación docente permite, por ejemplo, decidir la renovación de contratos y conceder o negar estímulos de carácter económico. La pregunta relevante del proceso, de acuerdo a Jara Gutiérrez y Díaz-López (2017) es “¿cómo elaborar un proceso evaluador efectivo, que contribuya al logro de objetivos relacionados con el desarrollo institucional de la universidad, la mejora de la enseñanza, el crecimiento personal y profesional de los docentes?”. Las

autoras de la publicación agregan que se deben tener presente las siguientes interrogantes: “para qué evaluar, qué puede y que debe evaluarse, quién realiza la evaluación y cómo la lleva a cabo”.

2.4 Calidad de la educación docente

El concepto de calidad de la educación docente terciaria, es un parámetro de evaluación de ésta. Se define como “el alcance de las metas de enseñanza, mismas que se distinguen por su ambición y complejidad como buscar que los alumnos logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognitivas complejas” (Guzmán, 2011). La calidad de la docencia en la educación superior, estaría sujeta al vínculo entre la formación de profesionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Este parámetro, ha sido considerado como factor relevante dentro del contexto de acreditación de una IES (Jerez Yáñez y et al., 2016).

De acuerdo a lo establecido por la OECD (2012), un sistema de garantía y mejora de la calidad de la educación debería enfocarse en:

- Promover la equidad, pertinencia y eficiencia en el sistema de educación superior.
- Garantizar los estándares mínimos para proteger los intereses de cada estudiante.
- Fomentar una cultura de calidad y profesionalismo que conlleve a una mejora continua en el sistema de educación superior y en el proceso de garantía de calidad.
- Incentivar la participación de estudiantes y empleadores, con el objetivo de promover la capacidad de respuesta y relevancia de la educación superior.
- Permitir la diversidad de instituciones, programas y formas de prestación de la educación superior, para disponer de mayor flexibilidad.
- Demostrar transparencia y apertura para inspirar confianza.
- Observar la experiencia de otros países con respecto al tema, aprender de ellos y promover el compromiso y movilidad internacional.

Entre los factores que influyen en la calidad de la educación docente, se ha reportado que el aporte fiscal es uno de los factores directos que afecta en la calidad del cuerpo académico; el financiamiento de éste tipo es responsable en un 74% del atributo de calidad. A su vez, la calidad del cuerpo académico influye en un 32% en la calidad de la docencia impartida (Araneda y et al., 2013).

Desde la perspectiva de los estudiantes, un docente de calidad educativa es aquel que evalúa con justicia y presenta atributos de valor que fortalecen las relaciones interpersonales. Sin embargo, de acuerdo a las apreciaciones de los mismos estudiantes, es necesario que “los docentes mejoren aspectos como la gestión, el contexto de valor, la creatividad expositiva, la

utilización de recursos y el estímulo en la participación de los alumnos” (Lago de Vergara y et al., 2014).

En cuanto a las competencias disciplinares, Jerez Yáñez y et al. (2016) describen entre los atributos del docente de excelencia en la educación superior ser experto en su área de conocimiento, actualizado y preocupado por su formación continua, con experiencia profesional, dominio cognoscitivo y práctico del contenido que enseña y desarrollo del componente investigador para incrementar su saber.

La información descrita con anterioridad, sugiere que la calidad de la educación docente es fundamental al momento de impartir el conocimiento. Es por ello que evaluación del desempeño de los docentes es fundamental para retroalimentar el sistema educativo. Gracias a los resultados obtenidos, es posible mejorar o modificar el proceso educativo buscando a docentes idóneos o fortaleciendo las habilidades y estrategias de los docentes actuales.

2.5 Contexto Institucional

Los procesos de enseñanza-aprendizaje responden fundamentalmente al objetivo de efectividad en el logro de los resultados de aprendizaje definidos en el perfil de egreso. Dichos procesos deben considerar tanto la heterogeneidad de los estudiantes como la diversidad de ámbitos y niveles disciplinarios.

En consecuencia, en términos generales, se adopta una postura pragmática y ecléctica respecto de los diferentes puntos de vista epistemológicos y metodológicos. En otras palabras, los mejores procesos de enseñanza-aprendizaje son aquellos que producen los mejores resultados de aprendizaje en el contexto específico en que se producen, atendidas las características propias de los estudiantes y la naturaleza disciplinaria del aprendizaje esperados. Las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes deben ser consideradas como instrumentos pertinentes que permiten el logro de los aprendizajes esperados, los cuales pueden ser superados y reemplazados por otros métodos de enseñanza, con bases teóricas similares o distintas.

Debido a la naturaleza de su misión y su desarrollo histórico, se cuenta con un ethos institucional que enfatiza el enfoque de Aprender Haciendo. La adopción de este enfoque es consistente con los criterios y políticas institucionales de lograr resultados de aprendizaje definidos en términos de competencias, la pertinencia de las mismas en relación a la realidad del mundo del trabajo, las características y estilos de aprendizaje de sus alumnos, los avances del conocimiento pedagógico respecto de la efectividad y pertinencia de las estrategias de enseñanza, y el progreso en las tecnologías de enseñanza-aprendizaje.

La literatura y la experiencia nacional e internacional muestran diversas formas de definir y aplicar el enfoque de Aprender Haciendo, atendiendo a distintas bases epistemológicas y metodológicas. Para la Institución, como resultado de sus propósitos, políticas y de su experiencia histórica, el enfoque de Aprender Haciendo significa un esfuerzo permanente por desarrollar y aplicar metodologías de enseñanza-aprendizaje con las siguientes características:

- **Inductivas:** Los tópicos abordados en cada programa de estudio son introducidos presentando observaciones específicas, casos de estudio o problemas, y las teorías se enseñan, o se asiste a los alumnos en su descubrimiento, una vez que se ha establecido la necesidad de conocerlas.
- **Prácticas:** Los alumnos realizan por sí mismos, en forma individual o grupal, diferentes actividades de aprendizaje, especialmente en laboratorios y talleres, pero también en otros espacios como aulas, biblioteca, salidas a terrenos, y prácticas en empresas e instituciones, entre otros.
- **Activas:** Los estudiantes asumen una responsabilidad preponderante en el desarrollo de su propio aprendizaje, en comparación con los enfoques tradicionales centrados en el docente, tales como clases lectivas deductivas.
- **Próximas a la realidad laboral:** La Institución procura que las competencias definidas por el perfil de egreso, se desarrollen y adquieran realizando actividades que permitan generar el aprendizaje esperado, procurando condiciones cercanas a las existentes en el contexto laboral que enfrentará el estudiante después de su egreso.

Aunque estas características son cercanas entre sí, y muchas veces se presentan de manera simultánea en una misma metodología, son conceptualmente diferentes y pueden manifestarse de modo diferenciado en distintas actividades pedagógicas. En consecuencia, el enfoque de Aprender Desarrollando puede manifestarse de manera diversa en los distintos programas de estudio, disciplinas o niveles formativos, según la conveniencia y pertinencia de cada caso. En este sentido, el enfoque de Aprender Desarrollando es una filosofía o estilo general que orienta las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje de la Institución. No obstante, lo anterior, difícilmente una actividad es puramente inductiva, activa o práctica. De esta manera, las diversas actividades pedagógicas de los docentes de la Institución combinan en forma secuencial o simultánea enfoques inductivos y deductivos, con énfasis en abstracción y aplicación, entre otras estrategias.

2.6 Tendencias de la educación superior a nivel nacional

Un creciente número de instituciones de Educación Superior están declarando modelos de formación de competencias, en reemplazo de enfoques centrados en objetivos y conocimientos abstractos o teóricos. En general, la literatura habla de un concepto de competencia que integra conocimientos, habilidades, destrezas, prácticas y actitudes de diversa índole, en diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño. El concepto más generalizado y aceptado de competencia es el de “saber hacer en un contexto” (Jabif, 2007).

Estos modelos educativos se distinguen por asegurar a lo largo de las carreras, es decir, durante el proceso formativo, instancias de demostración de desempeños que permitan al docente retroalimentar oportunamente a los estudiantes con el propósito de asegurar su capacidad de actuar profesionalmente una vez egresados. Desde el punto de vista del currículum y la formación, esto implica contar con arquitecturas progresivas de aprendizaje, la diversificación de metodologías pedagógicas y la asignación de un rol protagónico al

estudiante, transformando el rol del docente desde la transmisión unilateral de conocimientos, expresada típicamente en clases lectivas deductivas, hacia una función de guía y facilitador de los procesos de aprendizaje, caracterizada por actividades más activas e inductivas. “La progresión de los aprendizajes en una trayectoria de desarrollo constituye la esencia de los programas por competencias. Independientemente de los instrumentos o las herramientas aplicadas en la evaluación, los medios deben concurrir a dar cuenta de una manera explícita y concreta de una progresión de los aprendizajes en una trayectoria dada de formación” (Tardif, 2013).

Por lo anterior, las instituciones que declaran impartir un currículum orientado o basado en competencias, tienen entre sus desafíos contar con cuerpos docentes especialistas y actualizados en el desarrollo de su profesión, con infraestructura, equipamiento y recursos de aprendizaje especializado y muy especialmente, con sistemas de evaluación de aprendizaje suficientes como para que los alumnos demuestren desempeños durante toda la carrera, en contextos simulados y lo más cercanos a la realidad que deberán enfrentar en el mundo laboral.

Un ejemplo orientador en este último sentido tiene que ver con la propuesta presentada en el Marco para la Buena Enseñanza que utilizan los docentes de Educación Básica y Media y en el cual se establecen criterios que indican un buen desempeño. En esta ocasión se utilizará el Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los estudiantes con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los estudiantes participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus estudiantes.

2.7 Contexto Internacional

Diversos estudios en América Latina, han evidenciado que la formación inicial es una necesidad bastante reconocida pero no practicada, encontrando problemáticas como la desconexión entre la teoría y la práctica, evidenciando una fragmentación del currículum de formación, falta de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas, además de desconexión entre las materias y su pedagogía (Vaillant, 2009)

La formación del profesorado universitario se debe considerar como un proceso continuo, en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación

inicial, dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia (doctorandos y becarios) como a docentes en ejercicio (Sánchez Núñez, 1996)

De acuerdo a lo establecido por Marcelo (1991), la formación inicial del profesor universitario debe tener referencias a las actividades organizadas y facilitadores que propicien la adquisición del conocimiento por parte del futuro profesor, de esta manera se logran adquirir destrezas y disposiciones que permitirán desempeñar la actividad docente.

Se evidencia que, en Estados Unidos, sería un buen ejemplo, ya que la mayor parte de la formación de los docentes universitarios tiene lugar como ayudantes de docencia, así los graduados ganan experiencia docente y financiación antes de incorporarse a su primer puesto de trabajo (GIBBS, 2001).

Por otro lado, Reino Unido, Australia o Noruega, la formación inicial es obligatoria, se ha implementado un modelo de formación inicial durante los primeros años de docencia.

Para Fernandez (2008) los principales objetivos que se requieren para desarrollar un proceso de profesionalización del profesor universitario en el siglo XXI son:

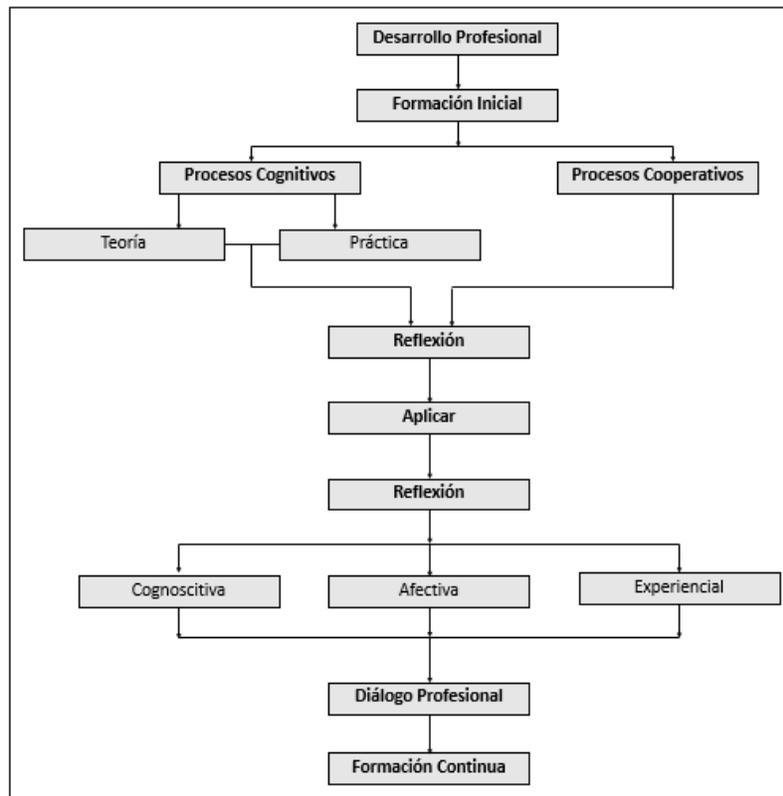
Competencias pedagógicas,

- Construir una visión del proceso de aprendizaje y enseñanza en el contexto universitario, con el fin de lograr una actividad docente lo más eficaz posible.
- Gestionar el proceso de aprendizaje-enseñanza de manera sistemática y coherente.
- Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje.
- Utilizar estratégicamente distintos modos de comunicación pedagógica.
- Emplear adecuadamente los recursos para el aprendizaje y la enseñanza, en especial las TICs.
- Dirigir las interacciones en las relaciones entre profesor y alumno.
- Tutelar al alumno en su proceso de formación integral.

Competencias institucionales

- Educar de manera integral a cada uno de sus alumnos.
- Trabajar en equipos pluri/interdisciplinarios para la realización de Proyectos de Innovación Educativa. Competencias socio-profesionales
- Desarrollar un pensamiento reflexivo en el desarrollo de su práctica docente.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión docente universitaria.

Diagrama N°1. Programa de iniciación a la docencia universitaria



Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez-Núñez, 2013

El diagrama anterior refleja los procesos relacionados con un programa de iniciación a la docencia universitaria, en donde se explica que todo profesor universitario parte desde una concepción de la transmisión de conocimientos específicos adquiridos en el desarrollo profesional de su profesión inicial (no pedagógica). Un programa que persigue satisfacer las necesidades percibidas por los profesores noveles, es decir, basado en los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para un buen ejercicio de la docencia (Sánchez-Núñez, 2013)

La propuesta presentada por Sánchez-Núñez (2013) considera al profesor miembro integrante de una institución educativa, por lo cual su desarrollo y mejora profesional incide en la mejora institucional. Este desarrollo profesional parte de una formación inicial como fase primera de un continuo formativo, integrado por dos componentes principales:

- Procesos cognitivos: son los esquemas de conocimiento normativos que estructuran el pensamiento profesional, a través de experiencias individuales y grupales, mediante un proceso de interacción entre la teoría y la práctica en el que, partiendo de los problemas de la práctica, se busquen soluciones por medio de recursos teóricos.

- Procesos cooperativos: son acciones de colaboración en un clima institucional de apoyo y ayuda entre colegas, de compartir conocimientos, sentimientos y experiencias entre iguales.

Estos dos componentes convergen en la reflexión sobre la propia actividad profesional como estrategia de revisión. Es una reflexión compartida en torno a la práctica y teoría curricular como una tarea relevante de la labor docente. Esta reflexión puede realizarse en una triple vertiente:

- Cognoscitiva: realizada al nivel de conceptos, teorías, principios y creencias, contribuyendo así al enriquecimiento del conocimiento y del pensamiento profesional de los profesores.
- Experiencial: que les permite analizar y valorar sus propias acciones y les facilita la toma de decisiones para mejorar su práctica educativa.
- Afectiva: que les propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente, potenciando su autoestima y sentimientos de responsabilidad profesional.

(Sánchez-Nuñez, 2013).

La reflexión entre colegas se canaliza a través del “diálogo profesional”, es decir, la comunicación entre iguales para manifestar sus ideas, creencias o experiencias, y resolver problemas de la práctica. Para que se dé este diálogo es necesario que exista una implicación en un proyecto o tarea común, que exija el intercambio de experiencias y conocimientos, permitiendo el debate sobre temas o técnicas que ayuden a satisfacer las necesidades profesionales (Mingorance y Estebaranz, 1992). Los profesores reflexionan juntos sobre la calidad de su propia práctica con el fin de generar iniciativas de cambio que resuelvan problemas de mejora educativa.

La estructuración de este programa de formación inicial deberá cumplir, como señala Medina (1998,p.712), los siguientes propósitos:

- Adquirir el rango de curso/programa de postgrado.
- Situarla en los requisitos previos para el desempeño de la docencia universitaria.
- Diseñarse como una integración teórico-práctica del saber-hacer universitario.
- Insertarse como preparación profesionalizadora, con la naturaleza y el rigor de una actividad universitaria esencial.
- Establecerse como un programa de indagación preferente en la universidad.
- Implicarse entre las tareas básicas de cada departamento.
- Reconocer la dedicación del profesorado a esta docencia.

De lo anterior expuesto, y lo señalado por distintos autores antes referidos respecto a los distintos escenarios internacionales, parece importante introducir cursos focalizados en la adquisición de competencias del profesorado, permitiendo optimizar los aprendizajes y favoreciendo la colaboración entre profesores. Los procesos de formación del cuerpo docente, permitirán la mejora continua en cada momento del ejercicio académico, resultando de utilidad tanto si el profesor está iniciando en la profesión como para quien posee una vasta experiencia en la tarea docente.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

El marco metodológico guiara: los mecanismos utilizados para el análisis del problema de investigación, es el resultado de la aplicación sistemática y lógica de conceptos y fundamentos expuestos en el marco teórico, especifica el tipo de investigación, tipo de participantes seleccionados, instrumentos utilizados, análisis y validación de datos definidos para la implementación de un programa de formación basado en el modelo de educación por competencias. Logrando dar una visión clara de implementado.

3.1 Estructura Investigativa

Los tipos de investigación utilizados para este taller de grado son de tipo exploratoria, cualitativa, cuantitativa y documental. Es inicialmente exploratoria ya que permite analizar aspectos concretos que permitan posteriores investigaciones y análisis de la temática tratada. Cualitativa ya que la obtención de datos inicialmente no es cuantificable, aportan mucha información a la investigación centrada en aspectos descriptivos, La fase preparatoria del estudio, reviste un índole reflexivo, está destinado a generar un diseño de investigación y el producto es el proyecto de investigación (Rodríguez, Gil & García,1999). Es cuantitativo ya que se utiliza el análisis de diferentes procedimientos basados en la medición, permitiendo un control de las variables, esto permitirá realizar un contraste a partir de la hipótesis. Finalmente, documental, ya que utiliza la información y revisión documental disponible de la institución y otras casas de educación superior.

3.2 Recopilación de información

La recopilación de información se realiza utilizando la documentación disponible de la universidad y de los distintos actores claves tales como:

- Asesores de especialidad
- Asesores curriculares
- Directores de carrera
- Coordinadores de especialidad
- Coordinadores de Carrera
- Académicos
- Estudiantes

Los informantes claves para dicha investigación, son considerados todos quien sean parte de la comunidad educativa de la universidad.

3.3 Desarrollo

El desarrollo del taller de grado, se comenzó con el análisis de la idea que no existe un programa de formación formal para los académicos que ejecutan docencia universitaria, esto fundamentado en indicadores de resultados de evaluación docente. Luego de plasmar la inquietud se comienza con la revisión y búsqueda de literatura asociada a la capacitación

docente, considerando aspectos de como formar a los profesionales que ejercen labores educativas sin ser profesores de formación inicial. Posteriormente del análisis de la literatura, se realizaron reuniones no formales con los gestores académicos de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap, realizando una revisión de la evaluación docente, estableciendo de necesidades de formación para ejercer docencia proponiendo un programa de capacitación habilitante en estrategias metodológicas basadas en competencias.

Luego de presentar la idea de diseñar un programa de capacitación y de realizar la revisión de literatura existente, se realizó una jerarquización de las necesidades detectadas por dimensiones de interés (Ver anexo 02: Jerarquización de necesidades formativas) correspondientes a criterios e indicadores, dando como resultado el diseño de un programa de capacitación basada en competencias. Las dimensiones fueron agrupadas en razón de lo más crítico y/o urgente de mejorar, Con esto se logró separar los criterios para la confección del programa. Luego de realizar los ajustes necesarios al programa de formación, se presenta la versión diseñada al director nacional del área de construcción y asesores curriculares, quienes realizaron observaciones y propuestas de ajustes, los cuales fueron incorporados, y presentados nuevamente como versión final del programa para aprobación.

Cabe destacar que el programa diseñado no se limita al saber hacer, sino a una aproximación al saber ser, estar y actuar, dándole una connotación de aporte al contexto social. De esta manera, se asume la competencia como la movilización, la puesta en acción de un conjunto de capacidades- cognitivas, procedimentales y actitudinales- que se deben integrar en contextos específicos (Tardif, 2008). En el presente informe, desde el diseño hasta la implementación del programa, se describe una revisión tanto de las concepciones pedagógicas que lo sustentan como la relación social de los objetivos que se persiguen, de las metodologías de aprendizaje en la mayoría cooperativos y de los sistemas de evaluación.

Además, en la fase metodológica y evaluativa se considerará el concepto de competencias de Jonnaert (2001) expresando que las competencias deben definirse en situaciones, en un contexto social y físico, presentándose desde un enfoque auténtico, fundamentando la cercanía de los procesos con la realidad del profesional en el curso, siendo la situación el elemento central del aprendizaje, definiéndose como el lugar donde se construye o modifican los conocimientos y desarrollan competencias.

Las diversas etapas que se utilizaron para llevar a cabo la elaboración del programa basado en competencias, que aseguren un máximo de coherencia y entregué a los nuevos académicos las capacidades necesarias para alcanzar la finalidad de formación se realizó mediante el modelo de 8 pasos desarrollado por Tardif (2003), se establecen a continuación las experiencias relativas al desarrollo de un programa por competencias:

1. Determinación de las competencias que componen el programa (Anexo 03: Perfil de egreso y competencias).
2. Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación (Anexo 04: Grado de desarrollo de competencias).
3. Determinación de los recursos internos – conocimientos, actitudes, conductas - a movilizar por las competencias (Anexo 05: Macroaprendizajes y microaprendizajes).

4. Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación (Anexo 05: Macroaprendizajes y microaprendizajes).
5. Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.
6. Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma.
7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje (Anexo 06: Afinidad de Saberes)
8. Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes.

3.4 Análisis de datos

En el análisis de los datos se presenta la información obtenida, junto con las técnicas utilizadas para el registro de datos, y el uso de tipos de análisis que son necesarios para interpretación de los resultados. Para efectos de esta investigación, el análisis se realizó en cuatro fases, la primera corresponde al análisis documental de literatura disponible sobre los modelos de capacitación docente existentes, para la segunda fase, se realizó en la confección y aplicación de una encuesta estructurada no formal a informantes claves, en reunión con académicos, la fase tres corresponde a la estructuración y modelación de gráficos para la entrega de resultados. Finalmente, la fase cuatro corresponde a la presentación de datos para su posterior validación y elaboración de productos referidos a la confección de un modelo de capacitación de docentes en la casa de estudios al a que pertenezco.

El propósito de aplicación de este Plan de Evaluación, ha sido evaluar consistencia interna de distintos productos evaluativos con el fin de obtener información que permita gestionar procesos de mejoramiento continuo en virtud de dichos productos para el aseguramiento de la calidad. Los resultados se presentan en función de los objetivos específicos propuestos para cada producto, y en función de evidencias de la validez y confiabilidad del sujeto a evaluar

3.5 Validación de datos

La validación de los datos y la construcción del programa de formación docente fue realizada mediante el juicio de expertos, con la cual se cuenta con una fiabilidad en la investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29). La evaluación mediante un juicio de expertos “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013:14)

3.6 . Descripción de la metodología y técnica a utilizar para determinar la confiabilidad y validez de los instrumentos.

En el Plan de Evaluación propuesto participan miembros de Comité Curricular, directivos, académicos del área de gestión académica. En el caso de estos últimos actores, el requisito es que cuenten con el grado de Magister y/o Doctor en Educación. A cada uno de los participantes del proceso de evaluación se les facilitan los tiempos y condiciones para aplicar los respectivos instrumentos.

Todos los instrumentos y la lógica de la evaluación guardan concordancia con el enfoque por competencias, en virtud de que comprende variados instrumentos coherentes con la naturaleza de los aspectos que se desean medir, con criterios de validez y confiabilidad, según Hernández, “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” (1997, p. 242). Este mismo autor, en relación a la validez señala que, “la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (1997, p.243). Al mismo tiempo los instrumentos proveen la sistematicidad, continuidad y retroalimentación de todo el sistema.

En el caso de las Listas de Validación utilizadas para evaluar el Programa de formación (Anexo 07: Lista de validación programa de formación), Syllabus del módulo seleccionado (Ver anexo 08: Lista de validación syllabus del módulo seleccionado), y plan de clases (Ver anexo 09: Lista de validación plan de clases modulo seleccionado), deben ser respondidos por los integrantes de Comité Curricular de acuerdo a: “Cumple” y “No Cumple”. A partir de lo anterior se establece como estándar el 80% de cumplimiento de los indicadores en el nivel “Cumple”. Este instrumento fue validado por un panel de expertos y se obtuvo su confiabilidad de consistencia interna a través de la determinación de Alpha de Crombach.

Como criterio de selección, se utilizó un grupo de 6 expertos como fuente de información confiable y valida, la trayectoria de cada uno de los expertos, se caracteriza por una larga experiencia en la enseñanza en educación superior y poseer grados de Magister y/o Doctor en Educación.

La modalidad evaluativa se realizó individualmente, mediante la aplicación de una escala de apreciación. En esta instancia se realizó un especial énfasis en que los evaluadores no podían tener contacto entre ellos, de manera que no fuesen sesgados sus juicios. El cuestionario destinado a ser sometido al juicio de expertos, se elaboró utilizando criterios de: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

CAPÍTULO IV

Análisis y Resultados

4.1 Generalidades de resultados

El análisis realizado para abordar la problemática presentada en este taller de grado, en su primera fase, corresponde al análisis documental, este proceso tiene como finalidad analizar y extraer nociones de diversas fuentes bibliográficas que aportan valor al estudio, esto nos permite realizar búsquedas retrospectivas y recuperar documentos necesarios que sustentan el proceso investigativo.

Según Solís (1986), "El análisis documental es la operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información en él contenida"

De acuerdo a lo anterior planteado, se presenta la siguiente tabla con los principales autores consultados para este taller de grado.

Tabla 02. Principales autores consultados.

Número de registro	Título y tipo de documento	Autor(es)	Año de publicación	Tópicos relevantes de la publicación	Datos para la investigación
ISSN 0185-2698	La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? / Artículo.	-Jesús Carlos Guzmán	2011	-Metas de aprendizaje en educación superior. -El profesor de educación superior. -La calidad de la docencia universitaria.	Principales cualidades necesarias como requisito mínimo para el éxito (expertiz profesional del docente universitario).
ISSN 0716-0488	Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. / Artículo.	-Tiburcio Moreno Olivos	2011	-Didáctica general. Didáctica universitaria. -Enseñanza superior. Currículo universitario. -Competencias en educación superior.	Requisitos de la docencia universitaria.
ISSN 11 33-2654	Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. / Artículo.	-María José Mayorga Fernández. -Dolores Madrid Vivar.	2010	-Hacia donde: Espacio Europeo de educación superior. -Modelos didácticos. Estrategias de enseñanza en educación superior.	Modelos didácticos.
S/I	Conceptos fundamentales para la docencia	-Claudio Heraldo Díaz Larenas.	2012	-La didáctica como ciencia de la educación. -Modelos y variables didácticas.	Modelos didácticos.

	universitaria: Estrategias didácticas, evaluación y planificación. / Libro.	-María Teresa Chiang Salgado. -Mabel Andrea Ortiz Navarrete. -María Inés Solar Rodríguez.		-Objetivos y resultados de aprendizaje. -Los contenidos didácticos. -Actividades de aprendizaje. Metodologías didácticas.	
ISSN 0718-0705	Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. / Artículo.	-Óscar Paineán Bustamante. -Verónica Aliaga Prieto. -Teresa Torres Torres.	2012	-Aprendizaje basado en problemas. -Enfoque curricular. Estudiantes.	Aprendizaje basado en problemas.
DO - 10.1016/S0187-893X(18)30069-7	Competencias profesionales / Artículo.	-Carlos Galdeano Bienzobas. -Antonio Valiente Barderas.	2010	-Competencias profesionales. -Aprendizaje básico. -Competencias generales y específicas.	Competencias generales y específicas.
ISSN-e 1988-8430	El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias / Artículo.	-Marisa Montero Curiel.	2010	-Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración de Bolonia. -Competencias genéricas. -Competencias específicas. Actividades de aprendizaje.	Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración de Bolonia.
ISSN 1405-6666	Dos décadas del proceso de Bolonia.	-Roberto Rodríguez Gómez.	2018	-Proyección de la iniciativa. -Consolidación y nuevos retos. -Perspectiva.	Argumentos de implementación del Plan de Bolonia.
ISSN 0718-5006 doi: 10.4067/S0718-50062017000400008	Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes.	-Verónica A. Villarroel. -Daniela V. Bruna	2017	-Competencias pedagógicas. -Docentes universitarios. -Docentes de excelencia. Educación superior.	Competencias pedagógicas del docente.

ISSN 0718- 5006 doi: 10.4067/ S0718- 5006201 6000500 003	La Evaluación del Desempeño por Competencias: Percepciones de Docentes y Estudiantes en la Educación Superior	-Domingos J. Fernandes. -Maria Sotolongo. -Carlos C. Martínez.	2016	-Evaluación del desempeño. -Competencias. -Percepciones. -Estudiantes. -Profesores.	Evaluación de la docencia universitaria.
ISSN 0718- 0705	Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática*	-Óscar Jerez Yáñez. -César Orsini Sánchez. -Beatriz Hasbún Heldac.	2016	-Competencias docentes. -Docencia efectiva. -Educación superior. -Habilidades docentes.	La calidad de la docencia en la educación superior.
ISSN: 1681 - 5653	Formación inicial para la docencia universitaria.	José Antonio Sánchez Núñez	2013	-Desarrollo profesional -Formación inicial. -Propuesta de programa de formación. -Acreditación	-Formación inicial.
ISSN 0213- 8646	La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia	Amparo Fernandez March.	2008	-Formación del profesorado universitario. -Calidad de la docencia. -Profesionalización docente.	-Formación del profesorado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores consultados.

Con relación al levantamiento de información de actores claves y la aplicación de una encuesta estructurada, se contactaron 22 profesores, estos profesores corresponden a los mismo evaluados y utilizados como muestra para la detección de necesidades. A fin de conocer las opiniones de los docentes en relación a su propia práctica pedagógica, se les presentó una lista de afirmaciones a partir de las cuales debían considerar o contrastar con su quehacer diario dentro y fuera del aula y mediante el uso de una escala, marcar el grado de acuerdo o desacuerdo con dicha frase.

A continuación, se presenta la encuesta utilizada.

Encuesta: Levantamiento de demandas formativas en profesores

La presente encuesta está dirigida a docentes de educación superior. La información es confidencial y será analizada conservando la privacidad de todos los participantes.

A. Datos claves.

1. ¿Cuál es su edad? _____ años

2. ¿Cuántos años lleva trabajando en esta institución educativa? _____ años

B. Lea detenidamente las siguientes afirmaciones y utilizando la escala, marque con una equis (X) la respuesta que más se acomode a su quehacer académico.

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
Efectúo clases teóricas.				
Los docentes son los principales constructores del conocimiento de los estudiantes.				
Conozco metodologías activas de enseñanza.				
Realizó clases con metodologías activas y participativas.				
Las evaluaciones son solo para calificar.				
Realizó tareas de reforzamiento con los estudiantes.				
Realiza retroalimentación después de las evaluaciones.				
Manejo adecuadamente las tecnologías de la información.				
Evalúo de manera actitudinal a mis estudiantes.				
Es importante el silencio en la clase.				
Limito los dispositivos electrónicos en clases.				

El trabajo grupal en aula provoca desorden.				
---	--	--	--	--

C. ¿En cuáles de los siguientes aspectos que usted considera que necesita más reforzamiento para su labor docente? (Puede seleccionar más de una alternativa)

1. () Planificación didáctica
2. () Evaluación auténtica
3. () Metodologías activas
4. () Estrategias de manejo conductual en aula

Dando respuesta a la fase tres, correspondiente a la estructuración y modelación de gráficos para la entrega de resultados, se presentan los principales resultados agrupados por mayor acuerdo entre indicadores:

Edad de profesores y años de experiencia docente.

Gráfico N°01: Edad del profesor

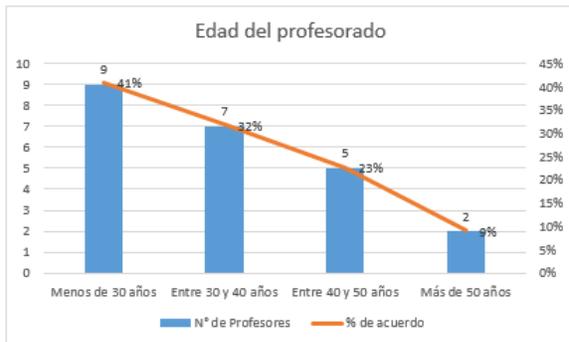


Gráfico N°02: Años de experiencia docente



Serie de gráficos de la encuesta con mayores indicadores, “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”

Gráfico N°03: Efectuó clases teóricas

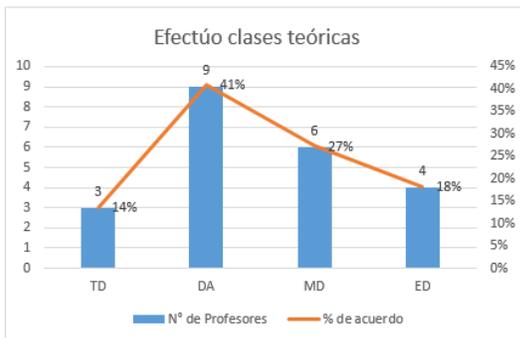


Gráfico N°04: Constructores del conocimiento de los estudiantes.

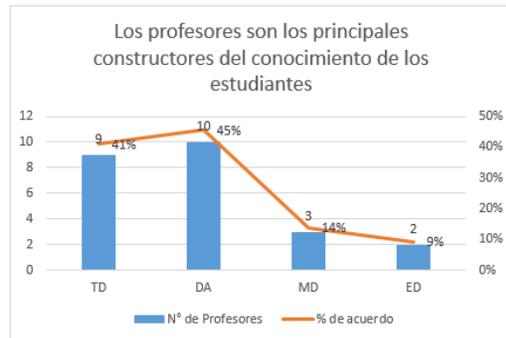


Gráfico N°05: Realizo tareas de reforzamiento con los estudiantes

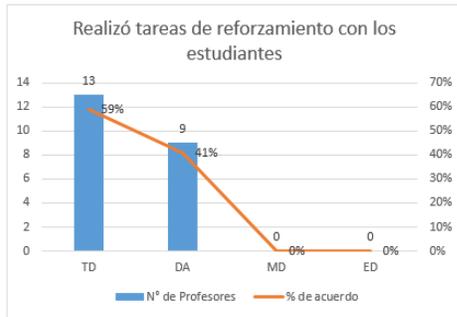


Gráfico N°06: Realizo retroalimentación después de las evaluaciones.

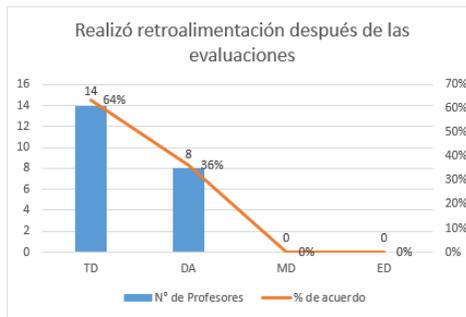


Gráfico N°07: Es importante el silencio en la clase

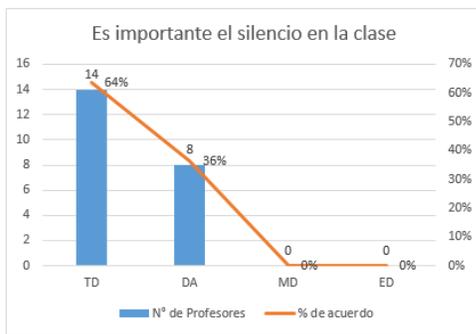


Gráfico N°08: Limitó los dispositivos electrónicos en clases

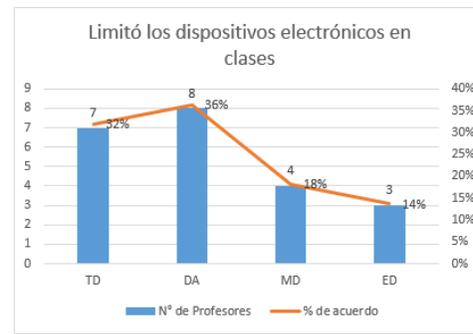


Gráfico N°09: El trabajo grupal en aula provoca Desorden

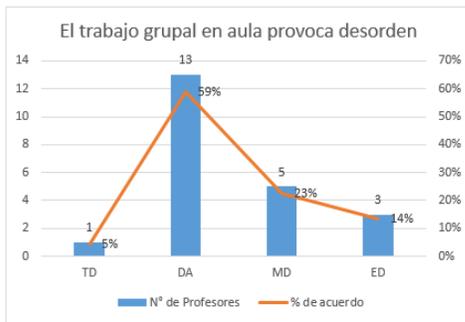
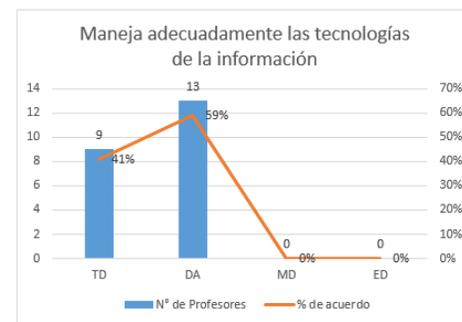


Gráfico N°10: Maneja adecuadamente las tecnologías de la información



Serie de gráficos de la encuesta con mayores indicadores, “Medianamente de acuerdo”

Gráfico N°11: Conozco metodologías activas calificar

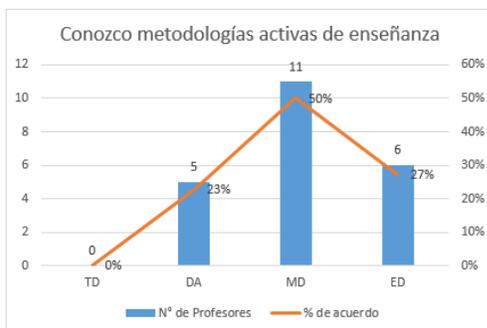
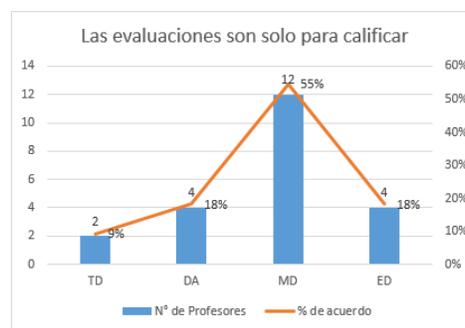


Gráfico N°12: Las evaluaciones son solo para de enseñanza



Serie de gráficos de la encuesta con mayores indicadores, “En desacuerdo”

Gráfico N°13: Realizó clases con metodologías activas y participativas

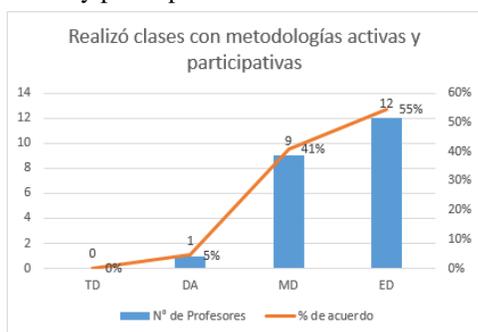
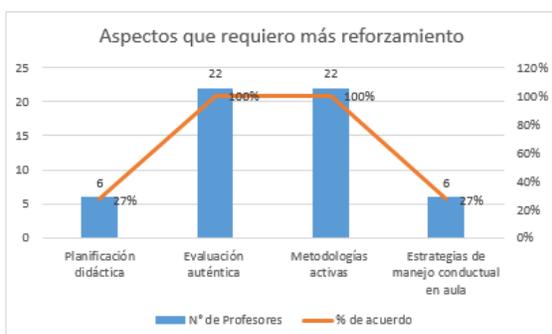


Gráfico N°14: Evaluó de manera actitudinal a mis estudiantes



Aspectos que el profesor cree que requiere reforzamiento:

Gráfico N°15: Aspectos que necesito más reforzamiento



Las afirmaciones que puntuaron bajo son las relacionadas con metodologías activas y evaluación actitudinal de los estudiantes, siendo una de las principales bases de la educación basada en competencias, además de lograr de hacer partícipe al estudiante de su propio proceso formativo y evaluativo.

Como se puede apreciar, el listado de atributos del profesorado revela la necesidad de formación en dichas áreas, que son coherentes con el modelo educativo por competencias, propio de la educación universitaria, que, a su vez, constituyen la base de los aprendizajes y competencias involucradas en la utilización de metodologías activas facilitadoras del aprendizaje, utilizando estos datos, se procedió a realizar y generar la propuesta de formación.

En cuanto a los aspectos que el propio grupo de profesores asume o indica que requiere reforzamiento es en evaluación auténtica y metodologías activas, ambas ligadas a un proceso de enseñanza basado en competencias. Además, de los gráficos 01 y 02 se comprueba la teoría que los profesores con menos experiencia docente, son los más jóvenes en una relación casi directa y son estos mismos quienes evidencian en la encuesta una mayor necesidad de formación.

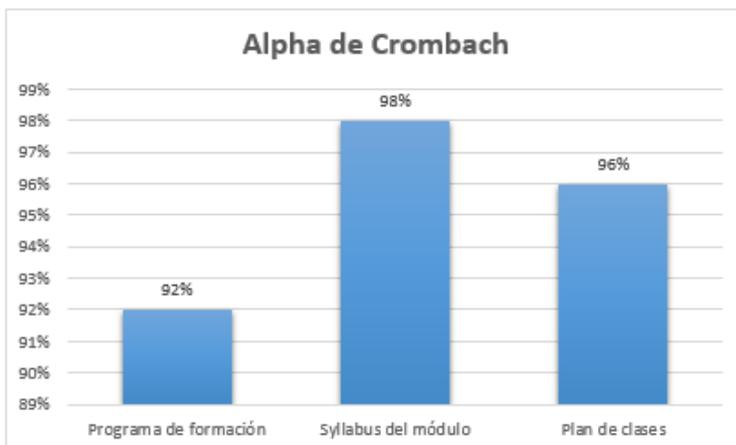
Cuando se habla de coherencia, puede definirse, según algunos autores, como el grado de correspondencia entre los elementos macrocurriculares, a saber, perfil de egreso y competencias asociadas, con los planteamientos concretos del programa formativo López (2011). Es decir, en qué medida se cumple con el logro de las expectativas y las promesas acordadas con la sociedad.

Para que un programa evidencie la coherencia interna, deben ser evaluados y analizados los resultados a partir, por ejemplo, del diseño de cada uno de los componentes del programa. En este contexto, García (2010) señala como parte sustancial del proceso de rendición de cuentas, la educación debe instituir mecanismos que permitan evaluar sus recursos, procesos, agentes y resultados, y considerar, en la medida de lo posible, el conjunto del sistema educativo.

Todos los instrumentos y la lógica de la evaluación guardan concordancia con el enfoque por competencias, en virtud de que comprende variados instrumentos coherentes con la naturaleza de los aspectos que se desean medir, con criterios de validez y según Hernández, “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” (1997, p. 242). Este mismo autor, en relación a la validez señala que, “la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (1997, p.243). Al mismo tiempo los instrumentos proveen la sistematicidad, continuidad y retroalimentación de todo el sistema.

En relación a los resultados obtenidos, si bien el estándar es obtener sobre 80% de cumplimiento en la categoría “Cumple”, se establecen acuerdos y mejoras que permitan lograr el 100% de los indicadores propuestos. Lo relevante de esta evaluación es obtener siempre el porcentaje de cumplimiento más cercano a la realidad institucional, de esta forma, se van generando acciones que permitan estructurar un plan de evaluación pertinente considerando acuerdos y plazos establecidos.

Gráfico N°16: Resultados Alpha de Crombach en listas de verificación.



Como se puede apreciar en el gráfico adjunto, los indicadores de Alpha de crombach, superan el estándar institucional, por lo que se dan por aceptadas y validadas en coherencia - consistencia interna de los instrumentos utilizados en procesos de validación.

Considerando todos los aspectos estudiados en esta investigación, propuesta analizada y validada (Ver Anexo 10: Malla formación de profesores), se presenta la propuesta de formación basada en el modelo por competencias. Para efectos prácticos de este taller de grado se presenta el programa de formación confeccionado, pero se desarrolla en profundidad un módulo a manera de ejemplificar su estructura e implementación.

Programa de formación habilitante en metodologías activas para académicos nuevos.

Nombre:

Programa de formación para académicos nuevos.

Duración:

1 trimestres. 6 módulos, cada módulo consta de 54 horas cronológicas, distribuidas como 36 horas presenciales y 18 horas de trabajo autónomo.

SCT-Chile: 2 Créditos cada Módulo.

Descripción del programa:

El propósito de este programa es ofrecer una formación habilitante para académicos nuevos que imparten docencia en la Universidad Tecnológica de Chile Inacap, basada en un enfoque por competencias.

Perfil de egreso:

El profesional capacitado en formación habilitante será capaz de diseñar distintas estrategias, actividades y experiencias de aprendizaje que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los estudiantes a través de las siguientes competencias:

- 1 Diseñar Metodologías Activas en el marco del modelo basado en competencias abordando iniciativas de desempeño mediante el trabajo colaborativo para facilitar el logro de aprendizajes
- 2 Diseñar sistemas de evaluación en el marco del modelo basado en competencias con el propósito de evidenciar los niveles de logro y la progresión de los aprendizajes.

El modelo que sustenta la selección de resultados de aprendizaje es el modelo de Educación Basada en Competencias. Esto implica un saber actuar complejo que requiere de la movilización y utilización eficaz de recursos en distintas situaciones de desempeño. A su vez, y en relación a las competencias y su desarrollo, de Miguel Díaz (2005) señala que la forma que adopte la competencia en el estudiante estará, entonces, condicionada por el

contexto en el que se desplieguen sus conocimientos, habilidades, valores, etc. También estará condicionada por las propias situaciones de estudio o trabajo a las que se enfrente, con los requisitos y las limitaciones asociados a un entorno académico o profesional completo. En este sentido, el resultado de aprendizaje se convierte en la clave para desarrollar las competencias declaradas y módulos propuestos.

Además, se considera que el aprendizaje es el resultado de la actividad constructiva del estudiante, la enseñanza es eficaz cuando apoya las actividades adecuadas para alcanzar los objetivos curriculares, estimulando, por tanto, a los estudiantes a que adopten un enfoque profundo del aprendizaje. Este aprendizaje profundo se logrará “alineando constructivamente” método de enseñanza, evaluación y actividades de aprendizaje con el propósito de apoyar dicho proceso en el estudiante, (Biggs, 2005). Este mismo autor sugiere cuatro puntos claves para lograr entender el cambio de enfoque desde una transmisión de información del profesor a una interacción con el mundo que el estudiante vive a partir de lo que aprende. Estos puntos se refieren a:

1. Los estudiantes y los profesores tienen claro lo que es apropiado, cuáles son los objetivos y hacia dónde se supone que se encaminan.

2. Los estudiantes experimentan la necesidad sentida de llegar a la meta. El arte de la buena enseñanza consiste en comunicar esa necesidad allí donde inicialmente está ausente. La motivación es un producto de la buena enseñanza, no su prerrequisito.

3. Los estudiantes se sienten con libertad de centrarse en la tarea, sin tener que guardarse las espaldas. A menudo, los intentos de crear una necesidad sentida de aprender, particularmente mediante pruebas mal concebidas y urgentes, son contraproducentes. En ese caso, el juego pasa a ser cuestión de afrontar la prueba y no de comprometerse profundamente con la tarea.

4. Los estudiantes pueden trabajar en colaboración y en diálogo con otros, tanto compañeros como profesores. Un buen diálogo suscita las actividades que configuran, elaboran y profundizan la comprensión.

Requisitos de ingreso:

Poseer título profesional.

Realizar docencia en alguna de las asignaturas del área de construcción.

Firmar carta de compromisos.

Metodología:

El enfoque metodológico es de taller combinando actividades individuales, grupales y colectivas tanto presenciales como a distancia. En las sesiones presenciales el docente más que un expositor es, por una parte, un guía y consejero en el proceso de aprendizaje y por la otra, un guía, maestro, consejero en el proceso de aprendizaje, a la vez, que un analizador crítico, juez, árbitro, reforzador e inspector de los aprendizajes de los participantes. Mediante variedad de procedimientos y recursos individuales y grupales y actividades no rutinarias tales como estudios de casos, análisis de lecturas y simulaciones conduce a la construcción

de conocimientos individuales y colectivamente, clarificando, profundizando, relacionando, sistematizando y proyectando los conocimientos en un contexto de fortalecimiento de las competencias transversales y las habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones requeridas para el logro de los resultados esperados.

Por su parte, mediante recursos de aprendizaje multimedia incluidos en un Sitio WEB (www.inacap.cl), que concreta un pensamiento educativo validado, mediante ambientes de trabajo con variedad de representaciones del conocimiento (texto, diagramas, gráficos, videos entre otros) y diversas formas de interacción a distancia (Correo electrónico, conversaciones en línea con el tutor y/o otros participantes, chat, foros) cada participante podrá desarrollar las competencias del curso y profundizarlas de acuerdo a sus necesidades y expectativas desarrollando competencias de aprendizaje autónomo satisfaciendo el logro de determinados productos definidos previamente.

Evaluación:

Los informes deberán cumplir con el estilo formal de las publicaciones académicas. Las citas, pie de página, datos estadísticos y bibliografía aplican normas de citación American Psychological Association APA 5ª Edición. Los trabajos se editan en papel tamaño carta, espaciado sencillo, márgenes superior, inferior, izquierdo y derecho 2,5 cm., letra Arial o Time New Roman 12, pie de página 10.

La evaluación tiene por objeto verificar el grado de avance o progreso en el desarrollo de las competencias. Para ello, se contempla las actividades siguientes:

Todas las evaluaciones serán recibidas exclusivamente en la fecha acordada con el grupo curso, sin excepciones, salvo aquellas permitidas en los reglamentos de la Universidad. Dichas situaciones excepcionales deberán ser tramitadas conforme al procedimiento que el mismo cuerpo normativo establece en el reglamento del alumno de postgrado. A falta de norma especial, se aplica la norma ordinaria, contenida en el reglamento de pregrado.

Con relación a los talleres, su entrega se realiza en papel y durante la sesión de clases, la solicitud de recepción de forma extemporánea deberá tramitarse conforme al procedimiento establecido en el párrafo anterior para las evaluaciones que se rinden fuera de plazo.

Requerimientos especiales:

De aprobación del módulo: Asistencia mínima, 70% de las clases presenciales, participación y presentación de informes requeridos con nota mínima en promedio de 4.0

De responsabilidad: Trabajo grupal aportador; Desarrollo de competencias transversales/genéricas

De infraestructura: Uso y participación en plataforma Web de apoyo al aprendizaje.

El sistema modular, plantea el problema de superar la tradicional dicotomía entre las funciones de investigación y docencia como actividades claramente diferenciadas. En este

sentido, se pretende integrar docencia, investigación y servicio en el abordaje de un problema concreto que afronta la comunidad y que tiene una relación estrecha con el quehacer profesional. Este problema o fenómeno, es abordado por el estudiante, para su transformación, integrando el aprendizaje de los aspectos teóricos necesarios para su comprensión, con la metodología adecuada para lograr dicho objetivo.

Se podría caracterizar la enseñanza modular integrativa de la siguiente forma:

Organización curricular que pretende romper con la clásica relación de aislamiento de la institución escolar con respecto a la comunidad social, para acudir a ella en búsqueda de los problemas de entorno al cual organizar su plan de aprendizaje. Se pretende modificar sustancialmente el rol del docente y del estudiante a través de un vínculo pedagógico que favorezca la transformación, rompiendo con las relaciones de dominación y dependencia. (Díaz Barriga, 2010).

En este contexto, dentro del proceso de diseño curricular uno de los aspectos importantes es el de su implementación. Llevar a cabo este proceso de diseño curricular es convertir en realidad lo planeado y soñado. Asimismo, en un enfoque basado en competencias se deja de lado el asignaturismo para asumir una enseñanza a través de módulos, que se caracterizan por ser un sistema articulado dentro de uno más amplio llamado plan de estudios, que a su vez forma parte del currículo.

Por lo tanto, el módulo se sustenta desde las competencias y es un conjunto de criterios que no son necesariamente de una única competencia. Por otra parte, la definición de un módulo se construye sobre la base de tres saberes esenciales expresados en las competencias: saber ser (actitudes y valores), saber conocer (conceptos y teorías) y saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas) y según la competencia se asigna relevancia a un determinado saber por sobre los otros, sin dejarlos de lado. En este sentido, se pueden proponer diversos tipos de módulos, sin embargo, en un modelo basado en competencias se enfatiza en aquellos módulos que adjudican a los tres saberes un orden de importancia significativo. La relación y relevancia definida en los saberes mencionados, hace que los módulos puedan presentar características particulares diferentes.

Otro aspecto relevante en la propuesta de un módulo es presentar al estudiante una propuesta de un plan de formación, que le permita dosificar y organizar su formación en un periodo de tiempo determinado. El módulo tiene vida en un espacio de tiempo, se presenta como una unidad estructural que se brinda de manera directa al estudiante, posee una unidad de medida definida en créditos, tiempo y período en el cual se va a desarrollar.

De acuerdo a la competencia y a la relevancia de los saberes seleccionados, el tipo de módulo presentado es el de tipo teórico – práctico, ya que está intencionado el desarrollo del “saber hacer” complementado por los otros dos saberes. El propósito que se plantea en este tipo de módulo es el logro de habilidades y técnicas específicas, que va en sintonía con la propuesta formativa pensada para los profesionales que ejercen docencia. A pesar que se pueda enfatizar en el hacer, los otros saberes son explicitados y tenidos en cuenta en la definición del módulo. (Correa Zabala, 2007).

2.1 Metodología de enseñanza a utilizar

En educación superior son variadas las metodologías que se proponen para cumplir con las exigencias en la formación de profesionales.

En la actualidad las nuevas generaciones de estudiantes demandan formas de aprender más congruentes con las exigencias de un mercado laboral, que es cada vez más demandante respecto a lo que los nuevos profesionales deben saber. Por otro lado, las nuevas tendencias educativas con posicionamientos constructivistas han generado un cambio en las metodologías que se usan en el aula.

A la luz de lo anterior, los docentes de la educación superior han tenido que responder a estos retos con metodologías innovadoras para el aprendizaje.

Las metodologías activas de aprendizaje otorgan un papel fundamental al estudiante en su formación, ya que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la actitud de implicación y responsabilidad que desarrolle hacia el mismo. Los resultados de la aplicación de dichas metodologías activas son muy positivos, pues aportan al estudiante una mayor implicación, motivación e interés, mayor interiorización de los conocimientos adquiridos, mayor desarrollo de competencias profesionales y transversales, mayor integración y relación de los nuevos conocimientos con otros anteriores y una menor tasa de abandono de los estudios (Eragin, 2012; Robledo et al. 2015).

En relación a las metodologías de enseñanza, la falta de información sobre otros modos de proceder reconocidos como exitosos y la intensa vinculación de la enseñanza superior al magisterio académico ha determinado que la denominada "lección magistral" constituya la estrategia metodológica más empleada en toda la enseñanza universitaria a pesar que existen otros procedimientos más eficaces para lograr la implicación de los sujetos en su proceso de aprendizaje (de Miguel Díaz, 2005).

Para efectos prácticos de este taller de grado, se ha seleccionado un módulo para desarrollar y ejemplificar su estructura e implementación (Ver anexo 11: Programa de módulo), se puede evidenciar que las metodologías de enseñanza, la falta de información sobre otros modos de proceder reconocidos como exitosos y la intensa vinculación de la enseñanza superior al magisterio académico ha determinado que la denominada "lección magistral" constituya la estrategia metodológica más empleada en toda la enseñanza universitaria a pesar que existen otros procedimientos más eficaces para lograr la implicación de los sujetos en su proceso de aprendizaje (de Miguel Díaz, 2005). En este escenario se hace aún más significativa, para la concreción de resultados de aprendizaje, la propuesta de metodologías características de EBC, como el TBL, Método de Caso o Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) pues a través de ellas el docente propone a los estudiantes tareas desafiantes y motivadoras, en las que desarrolla altos niveles de pensamiento y autorregula su proceso de aprendizaje en función de las competencias que pretende alcanzar. De este modo, el protagonismo que logra el estudiante en su proceso de aprendizaje no sólo facilita el tránsito desde un aprendizaje superficial a uno más profundo, sino que también, le permite

actuar en cooperación con otros estudiantes o docentes con el propósito de desarrollar su propio aprendizaje a partir del abordaje de distintas actividades.

Los Resultados de Aprendizajes seleccionados para aplicar distintas metodologías de facilitación (Método de caso, Team Basen Learning, ABP) y conseguir el desarrollo de la competencia elegida; Preparar experiencias de aprendizaje adecuada a los grados y características de sus estudiantes que permita un aprendizaje efectivo en el aula, son:

- Método de caso:

Utiliza el Marco para la Buena Enseñanza como referente teórico en la preparación de la enseñanza favoreciendo el desarrollo de competencias pedagógicas.

- Team based learning:

Diseña experiencias de enseñanza considerando criterios del Dominio C del Marco para la Buena Enseñanza, características, conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes.

- Aprendizaje basado en problemas:

Selecciona metodologías de enseñanza que favorezcan el aprendizaje efectivo en el aula a través de la resolución de problemas considerando los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

El tiempo empleado y las condiciones necesarias para la realización de cada actividad de aprendizaje asociadas a las metodologías elegidas, se especifican claramente en el desarrollo del plan de clases.

Lo anterior ha llevado a que el proceso de enseñanza aprendizaje modifique su paradigma tradicional en el que el docente es el centro del proceso, para dar paso a que el estudiante pasa a ser auténtico eje de la educación universitaria y el profesor un mediador o guía de dicho proceso de aprendizaje. Se trata de lo que se ha venido llamando “metodologías activas”, y una de las más asentadas en este contexto es la conocida con el nombre de Aprendizaje Basado en Problemas, (García Sevilla, 2008).

CAPÍTULO V

Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Exposición de resultados

Establecida la propuesta de formación, sin duda es un problema complejo y de cultura asimilar por el ambiente educativo y los mismos académicos la necesidad de formación y/o actualización constante de competencias y nuevas exigencias contenidas en el entorno educacional universitario, que hacen eficiente el desempeño de la profesión. Esto no es poco, ser profesional de la docencia supone poseer un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, virtudes y competencias (Zabala, 2003)

Del mismo modo, Sánchez y García-Varcárcel (2001) advierten de que la falta de formación específica como profesor universitario se suple repitiendo el esquema recibido de sus propios profesores.

Al saber que los académicos son un elemento clave, su formación, además de ser necesaria, es urgente. Según lo establecido por Ferreres e Imbernón (1999) cuando inciden en que, sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo en el que se pueden reflejar procesos imaginarios o simplemente un mero cambio técnico o terminológico, desde arriba.

En relación a lo anterior y lo ya planteado, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998), manifestó la importancia de la capacitación permanente de las prácticas docentes en el ámbito educativo universitario. Es así como se ha visto en nuestro contexto nacional diversos programas de formación en educación, tales como diplomados, magister y doctorados, sumado a esto los programas y requisitos propios establecidos por cada institución de educación superior. No obstante, no existen políticas asociadas a la formación requerida y/o necesaria con la que deberían contar los formadores de los futuros profesionales.

En la actualidad en nuestro país, se ha establecido y en operación desde 2018, la Superintendencia de Educación Superior organismo público, orientada a fiscalizar y supervigilar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan a las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnicas del país, esta institución tiene entre uno de sus ejes orientadores, potenciar la mejora continua de cada casa de estudio, procurando que en su interior se generen las capacidades instaladas necesarias para responder a los desafíos actuales y futuros de la educación superior. Sin embargo, aún no se evidencian lineamientos sobre la formación académica dejando un vacío en esta materia. De igual manera es importante mencionar su creación, ya que nos hace especular de posibles marcos regulatorios futuros en los ámbitos planteados en este taller de grado.

5.2 Aporte del estudio a la disciplina

En la actualidad no existen lineamientos establecidos por las entidades gubernamentales que regulen el nivel o habilitación que se requiere para impartir docencia universitaria, son las propias casas de estudio quienes establecen sus criterios para la selección docente, en las cuales, pareciera que contar con un grado Académico de Magister o Doctor, es el parámetro más cercano para definir la calidad docente, no siendo necesariamente el más apropiado, pero en ausencia de otros, es una característica validada hasta hoy por las instituciones de educación superior.

No hay un sólo modelo teórico que pueda representar la diversidad de intereses y actividades profesionales que caracterizan el profesorado de un centro o de una unidad del mismo (Lawrence y Blackburn, 1985 p.152). Es por ello que la propuesta de formación es una herramienta que viene a complementar la deficiente y compleja situación de impartir clases que viven los profesionales que realizan docencia en sus primeros años en la Universidad Tecnológica de Chile Inacap.

5.3 Sugerencias para estudios posteriores

De acuerdo al programa de capacitación que se ha propuesto, a la información obtenida y se debería incluir en futuras investigaciones, aspectos para la mejora clase (Docentes), realizar monitoreo (Área de Gestión Académica), plan de mejora (Área de Gestión y Liderazgo) y ajustes curriculares (Comité Curricular) propios del análisis de la implementación del programa con el propósito de que cada uno de ellos gestione en sus distintos escenarios las mejoras necesarias para garantizar la calidad e implementación del currículo.

Considerando que la formación de profesional no es una exigencia en la mayoría de las Instituciones de educación superior, se sugiere para estudios posteriores, poder analizar las siguientes preguntas ¿Son suficientes los mecanismos propuestos para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los académicos para empoderar a los profesionales en su rol de formadores?, ¿luego de cursar un programa de formación, los académicos poseen las competencias para un saber actual completo?

En cuanto a los alcances y limitaciones de este estudio, se deben señalar que sería interesante profundizar en la problemática de estudio, interiorizándose en el análisis cualitativo mediante la documentación de las causales de la baja evaluación docente no estudiadas en este taller de grado y las necesidades cotidianas, expresadas por los docentes, estudiantes y gestores académicos. Este enfoque complementario, contrastado con el estudio que aquí se presenta, podría ayudar a perfilar, delimitar y enfocar las propuestas formativas del docente universitario, con base en las necesidades reales y a las carencias y potencialidades detectadas.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS.

- Agama-Sarabia A y Crespo-Knopfler S (2016) Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Index de Enfermería* 25: 109-113.
- Álvarez MM (2011) Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare* 15: 99-107.
- Aranda Barradas JS y Salgado Manjarrez E (2005) El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa* 5: 25-35.
- Araneda-Guirriman CA, Rodríguez-Ponce ER y Pedraja-Rejas LM (2013) Relación entre el financiamiento fiscal, la calidad del cuerpo académico y la retención de estudiantes universitarios en Chile. *Formación universitaria* 6: 55-64.
- Aritio FAB (2007) La formación profesional basada en la competencia. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* 7.
- Barrón Tirado MC (2009) Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos* 31: 76-87.
- Bravo Soto PL (2014) El currículum basado en competencias y sus implicancias en la docencia universitaria: un estudio de caso sobre las representaciones sociales de académicos. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Canales Serrano AF, Álvarez González Y Tacoronte Domínguez MJ (2017) La historia de la educación tras Bolonia: ¿hacia la extinción? *Revista Española de Educación Comparada* 29: 240-261.
- Cancino VE y Márquez TS (2015) Evaluación de desempeño de la función académica: análisis de un sistema en el contexto universitario chileno. *Formación Universitaria* 8: 35-46.
- Carlos-Guzmán J (2011) La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos* 33: 129-141.
- Curiel M (2010) El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura* 9: 19-37.
- Díaz Larenas C, Chiang Salgado MT, Ortiz Navarrete MA y Solar Rodríguez MI (2012) Conceptos fundamentales para la docencia universitaria: estrategias didácticas, evaluación y planificación. Universidad de Concepción.
- Díez-Hochleitner J y Rodríguez de Santiago JM (2009) El Proceso de Bolonia y el nuevo plan de estudios de Derecho de la UAM. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid* 18: 131-147.

- Espinosa J (2012) Organización de la Capacitación. En Capacitación y Desarrollo de Personal (Cuarta Edición). Editorial Trillas, México.
- García-Carro B y Sánchez-Sellero MC (2018) ¿Ha cambiado el Plan Bolonia los resultados académicos en las asignaturas de estadística? *Revista Innovar Journal Revista de Ciencias Administrativas y Sociales* 28: 137-146.
- Gil Álvarez JL, Tchinhama Mangundu D y Morales Cruz M (2017) La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas. *La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas. Revista Universidad y Sociedad* 9: 237-241.
- González Maura V (2006) La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista XXI Educación. Universidad de Huelva* 8.
- Jara Gutiérrez NP y Díaz-López MM (2017) Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Educación Médica Superior* 31.
- Jabif L (2007) La docencia universitaria bajo enfoque por competencias. Universidad Austral de Chile. Imprenta Austral.
- Jerez Yáñez O, Orsini Sánchez C y Hasbún Held B (2016) Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos* 42: 483-506.
- Jonnaert PH y Vander Borght C (1999) Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruselas, De Boeck.
- Knight PT (2005) El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia. Narcea Ediciones. Madrid, España.
- Lago de Vergara D, Gamboa Suárez AA y Montes Miranda AJ (2014) Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad* 8: 157-170.
- Duke DL (1997) Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Moreno Olivos T (2011) Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional* 50: 26-54.
- OECD (2012) Quality assurance in Chile: process, principles and key components. En *Quality Assurance in Higher Education in Chile*. OECD Publishing.
- Paineán Bustamante O, Aliaga Prieto V y Torres Torres T (2012) Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos* 38: 161-180.

- Palés-Argullós J, Nolla-Domenjó M, Oriol-Bosch A y Gual A (2010) Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias. *Educación Medica* 13: 127-135.
- Piña Osorio JM (2013) La evaluación del desempeño académico. *Perfiles Educativos* 35: 3-6.
- Pizarro Quezada I (2014) El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile). *Revista Universitaria RUTA (Chile)* 16: 7-17.
- Reyes Pérez AD, Rodríguez Fernández MC y Cruz Rodríguez J (2015) Necesidad del enfoque por competencias en la formación profesional en cirugía endoscópica. *MediSur* 13: 915-919.
- Rodríguez Gómez R (2018) Dos décadas del Proceso de Bolonia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23: 7-14.
- Rodríguez Vite H (2017) Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla* 5.
- Tardif M (2013) *La condition enseignante au Québec du xixe au xxiesiècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique.* Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Torres Rivera AD, Badillo Gaona M, Valentin Kajatt NO y Ramírez Martínez ET (2014) Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa* 14: 129-146.
- Valiente Barderas A y Galdeano Bienzobas C (2008) La enseñanza por competencias. *Educación Química* 20: 369-372.
- Villarroel VA y Bruna DV (2017) Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria* 10: 75-96..
- Villalobos Clavería A y Melo Hermosilla Y (2008) La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades* 39: 3-20.

ANEXOS

Anexo 01: Encuesta de evaluación docente

El cuadro presentado a continuación, resumen los criterios con los que cada semestre los estudiantes realizan una encuesta de evaluación docente, está debe ser respondida mediante cinco indicadores: “Totalmente de acuerdo”, “De acuerdo”, “Ni en acuerdo ni en desacuerdo”, “En desacuerdo” y “Completamente en desacuerdo”

Preparación de materiales y selección de actividades	1. Fueron de gran ayuda para entender los contenidos.
	2. Te prepararon para enfrentar bien las evaluaciones.
	3. Fueron explicadas claramente.
Presentación de los contenidos en la clase	4. Estaban bien organizados.
	5. Se presentaron de manera comprensible.
Herramientas de evaluación	6. Los criterios de evaluación se explicaron claramente.
	7. La forma en que el docente corregía las pruebas me ayudó a entender mis errores.
Promoción de la participación e interés de los estudiantes	8. Mostró entusiasmo por la materia que enseñaba.
	9. Motivó a los estudiantes a participar en clases.
Calidad de la relación profesor - estudiante	10. Se mostró interesado en que los estudiantes aprendieran.
	11. Se preocupaba por los alumnos que tenían dificultades.
	12. Se mostró seguro de que todos los alumnos podían aprender.
Tareas administrativas	13. Empezó sus clases en el horario programado.
	14. Finalizó clases en el horario programado.
	15. Entregó los resultados de las evaluaciones en los plazos establecidos.
	16. Se preocupó por realizar todas las horas programadas en la asignatura.

El resumen general de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta de evaluación docente, expresados en porcentaje de cumplimiento, en una muestra de 22 profesores son utilizados para realizar la jerarquización de necesidades de formación del profesorado.

Anexo 02: Jerarquización de necesidades formativas

Preparación de materiales y selección de actividades			
1. Fueron de gran ayuda para entender los contenidos.	2. Te prepararon para enfrentar bien las evaluaciones.	3. Fueron explicadas claramente.	
61,8%	57,7%	58,2%	
Presentación de los contenidos en las clases			
4. Estaban bien organizados.		5. Se presentaron de manera comprensible.	
62,9%		59,4%	
Herramientas de Evaluación			
6. Los criterios de evaluación se explicaron claramente.		7. La forma en que el docente corregía las pruebas me ayudó a entender mis errores.	
61,7%		58,8%	
Promoción de la participación e interés de los alumnos			
8. Mostró entusiasmo por la materia que enseñaba.		9. Motivó a los estudiantes a participar en clases.	
64,7%		62,3%	
Calidad de la relación profesor-alumno			
10. Se mostró interesado en que los estudiantes aprendieran.	11. Se preocupaba por los alumnos que tenían dificultades.	12. Se mostró seguro de que todos los alumnos podían aprender.	
62,6%	56,2%	58,7%	
Tareas Administrativas			
13. Empezó sus clases en el horario programado.	14. Finalizó clases en el horario programado.	15. Entregó los resultados de las evaluaciones en los plazos establecidos.	16. Se preocupó por realizar todas las horas programadas en la asignatura.
70,4%	73,0%	65,8%	71,5%

De los resultados obtenidos, y siendo un desempeño aceptable obtener sobre un 75%, para este taller de grado no existe distinción en la jerarquización de las necesidades de formación, en temas prácticos, la dimensión de “Tareas administrativas” no será considerada para la confección del programa de formación, esto fundamentado que se trata de temas actitudinales que pueden ser solucionados mediante otros mecanismos. Para la construcción del programa y perfil de ingreso, se utilizarán las otras cinco dimensiones evidenciadas anteriormente.

Anexo 03: Perfil de egreso y competencias.

Luego de realizar un análisis de los indicadores y resultados obtenidos de la evaluación docente, se crea el perfil de egreso y competencias necesarias para generar el programa de formación para profesores.

Perfil de egreso: El profesional capacitado en formación habilitante será capaz de diseñar distintas estrategias, actividades y experiencias de aprendizaje que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los estudiantes a través de las siguientes competencias:
Competencia 1: Diseñar Metodologías Activas en el marco del modelo basado en competencias abordando iniciativas de desempeño mediante el trabajo colaborativo para facilitar el logro de aprendizajes.
Competencia 2: Diseñar sistemas de evaluación en el marco del modelo basado en competencias con el propósito de evidenciar los niveles de logro y la progresión de los aprendizajes.

Anexo 04: Grado de desarrollo de competencias

Competencia 1: Diseñar Metodologías Activas en el marco del modelo basado en competencias abordando iniciativas de desempeño mediante el trabajo colaborativo para facilitar el logro de aprendizajes.	
Descripción: Implica el diseño, la aplicación y la evaluación de Metodologías Activas en el marco del modelo basado en competencias en diversas situaciones de desempeño, es decir, maneja teórica y prácticamente las siguientes metodologías: ABP, TBL y Método de Caso, con la finalidad de facilitar el logro de aprendizaje para el desarrollo en el ámbito de su profesión.	
Nivel de Logro	
Nivel Básico	Aplicar metodologías activas de ABP, TBL y Método de Caso, cumpliendo todas las etapas propias de cada una de éstas, en el marco del modelo basado en competencias abordando iniciativas de desempeño complejo proponiendo soluciones integrales, de acuerdo con los cursos y asignaturas que imparte para el logro de aprendizajes.
Nivel Intermedio	Diseñar metodologías activas de ABP, TBL y Método de Caso, cumpliendo todas las etapas propias de cada una de éstas, en el marco del modelo basado en competencias abordando iniciativas de desempeño complejo proponiendo soluciones integrales, de acuerdo con los cursos y asignaturas que imparte, gestionando la interdependencia positiva para el logro de aprendizajes

Nivel Avanzado (Seleccionado)	Evaluar Metodologías Activas de ABP, TBL y Método de Caso, cumpliendo todas las etapas propias de cada una de éstas, en el marco del modelo basado en competencias abordando iniciativas de desempeño complejo, proponiendo soluciones integrales, de acuerdo a los cursos y asignaturas que imparte, gestionando la interdependencia positiva para el logro de aprendizajes apoyado de diversas fuentes de información que sustenten sus propias acciones.
--------------------------------------	---

Competencia 2: Diseñar sistemas de evaluación en el marco del modelo basado en competencias con el propósito de evidenciar los niveles de logro y la progresión de los aprendizajes.	
Descripción: Esta competencia se reflejará en las habilidades de los docentes que cursan el programa para construir un conjunto de instrumentos de evaluación válidos, coherentes con los resultados de aprendizaje esperados, y articulados que evidencien los niveles de logro de los aprendizajes y su progresión, para decidir, su pertinencia y adecuación, en la toma de decisiones para mejoras.	
Nivel de Logro	
Nivel Básico	Distinguir sistemas de evaluación confiables en el marco del modelo basado en competencias identificando instancias evaluativas para evidenciar el logro de los aprendizajes.
Nivel Intermedio	Aplicar sistemas de evaluación confiables en el marco del modelo basado en competencias proponiendo mejoras a las instancias evaluativas para evidenciar el logro de los aprendizajes.
Nivel Avanzado (Seleccionado)	Diseñar sistemas de evaluación confiables y válidos en el marco del modelo basado en competencias proponiendo mejoras a las instancias evaluativas para evidenciar el logro, progresión de los aprendizajes y la toma de decisiones inherentes al proceso formativo.

El grado seleccionado de desarrollo para ambas competencias es de un nivel avanzado, una vez establecido, se utiliza como orientador para el escalamiento y saberes asignados.

Anexo 05: Macroaprendizajes y microaprendizajes

Competencia 1:

Macroaprendizajes Aprendizajes	Microaprendizajes		
	Saber	Saber Hacer	Saber Ser
<p>Utiliza metodologías activas que promuevan la interdependencia positiva en las distintas actividades de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar las características de las metodologías ABP, TBL y Método de Caso. -Describir las características de metodologías de ABP, TBL y Método de Caso en el marco del modelo de competencias. -Distinguir metodologías activas que promueven el trabajo colaborativo. -Diferenciar etapas de metodología ABP, TBL y Método de Caso en el marco del modelo basado en competencia. -Relacionar las distintas metodologías activas con los aprendizajes esperados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Enumerar características de metodologías ABP, TBL y Método de Caso. -Interpretar las etapas de metodologías ABP, TBL y Método de Caso. -Emplear metodologías en relación a los aprendizajes que desea lograr. -Desarrollar actividades de aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicar claramente y sin ambigüedades las características de ABP; TBL y Método de Caso. -Resolver problemas de manera reflexiva en distintos ámbitos utilizando modelos y rutinas. -Participar en equipo de manera responsable; construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.
<p>Diseña metodologías de ABP, TBL y Método de Caso cumpliendo las etapas propias de cada una de éstas en el marco del modelo por competencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Relacionar situaciones de desempeño complejo con la movilización de recursos. -Planear las etapas de las distintas metodologías activas en el marco del modelo basado en 	<ul style="list-style-type: none"> -Crear distintas situaciones de desempeño que impliquen la movilización de recursos. -Construir las metodologías de acuerdo a las etapas propias de cada una 	<ul style="list-style-type: none"> -Mostrar originalidad en la propuesta de situaciones de desempeño que permitan la movilización de recursos internos y externos.

	competencias. -Proponer actividades de aprendizaje de acuerdo a las distintas etapas de las metodologías activas.	de éstas. -Diseñar actividades de aprendizaje de acuerdo a distintas etapas de las metodologías activas.	-Realizar tareas y trabajos de manera rigurosa y perseverante cumpliendo todas las etapas de diseño.
Evalúa metodologías activas en el marco del modelo por competencias gestionando la interdependencia positiva para el logro de aprendizajes .	-Justificar metodologías activas de acuerdo a la propuesta teórica del modelo basado en competencia. -Comparar metodologías activas que promuevan la interdependencia positiva.	-Aplicar instrumentos de evaluación asociados a las metodologías activas. -Interpretar la información recopilada con distintos instrumentos de evaluación asociados a metodologías activas.	-Juzgar con rigurosidad, tomando una posición crítica y fundamentada de la utilización de metodologías activas que facilitan el logro de aprendizajes.

Competencia 2:

Macroaprendizajes Aprendizajes	Microaprendizajes		
	Saber	Saber Hacer	Saber Ser
Analiza instancias evaluativas que incentiven la toma de decisiones en el proceso formativo	-Identificar los modelos teóricos o enfoques de evaluación de acuerdo al proceso formativo. -Diferenciar instancias evaluativas del proceso formativo. -Distinguir los modelos teóricos o enfoques de evaluación que promueven el	-Comparar Instancias evaluativas que incentiven la toma de decisiones, relacionados con los diferentes modelos o enfoques evaluativos. -Clasificar instancias evaluativas según su propósito dentro del proceso formativo. -Clasificar modelos teóricos o enfoques de evaluación que promueven el logro y progresión de	-Realizar análisis de las instancias del proceso formativo con rigurosidad y espíritu crítico. -Argumentar de manera fundada reflexiva y crítica acerca de la pertinencia de los modelos teóricos o enfoques para el logro de aprendizajes. -Comunicar

	<p>logro y progresión de los aprendizajes.</p> <p>-Describir sistemas de evaluación confiables y válidos que evidencien la progresión de los aprendizajes.</p>	<p>aprendizajes.</p> <p>-Efectuar seguimiento de la progresión de los aprendizajes.</p> <p>-Justificar la pertinencia de determinados sistemas de evaluación según contextos de aprendizaje específicos.</p>	<p>claramente y sin ambigüedades las características de los sistemas de evaluación confiables y válidos.</p>
<p>Diseña sistemas de evaluación confiables y válidos inherentes al proceso formativo</p>	<p>-Analizar etapas y elementos de sistemas de evaluación confiables y válidos.</p> <p>-Describir instrumentos de evaluación determinando sus cualidades y pertinencia según procesos formativos diversos.</p> <p>-Selecciona instrumentos de evaluación que evidencien el logros y progresión de los aprendizajes según instancias evaluativas específicas.</p> <p>-Aplicar sistema de evaluación en un contexto de aprendizaje.</p>	<p>-Construir sistemas de evaluación confiables y válidos pertinentes a procesos formativos diversos.</p> <p>-Relacionar los diversos instrumentos de evaluación con la instancia de evaluación pertinente para ser aplicado.</p> <p>-Utilizar instrumentos que evidencien el logro y progresión de los aprendizajes en instancias evaluativas específicas.</p> <p>-Aplicar instrumentos evaluativos pertinentes a instancia de aprendizaje específico.</p> <p>-Analizar resultados emanados de la aplicación de los instrumentos.</p> <p>-Tomar decisiones a partir de los resultados emanados de la aplicación del sistema de evaluación.</p>	<p>-Diseñar sistemas de evaluación, argumentando bibliográficamente este diseño, con rigurosidad y de acuerdo a la propuesta de diferentes autores.</p> <p>-Argumentar de manera fundada, reflexiva y crítica con respecto a las características de diversos instrumentos de evaluación relacionándolos con instancias evaluativas diversas.</p> <p>-Participar creativamente en la construcción de los sistemas de evaluación inherentes al proceso formativo.</p>

Anexo 06: Afinidad de Saberes

Para la siguiente tabla presentada, los microaprendizajes fueron agrupados en tiempo progresivo de enseñanza, y luego asignada la relación que existía entre ellos para la posterior generación de módulos.

Mes 1	R*	Mes 2	R*	Mes 3	R*
Identificar las características de las metodologías ABP, TBL y Método de Caso.	A	Relacionar las distintas Metodologías Activas con los aprendizajes esperados.	C	Participar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.	E
Describir las características de metodologías de ABP, TBL y Método de Caso en el marco del modelo de competencias.	A	Emplear metodologías en relación a los aprendizajes que desea lograr.	C	Proponer actividades de aprendizaje de acuerdo a las distintas etapas de las metodologías activas.	E
Distinguir Metodologías Activas que promueven el trabajo colaborativo.	A	Desarrollar actividades de aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo.	C	Diseñar actividades de aprendizaje de acuerdo a distintas etapas de las Metodologías Activas.	E
Diferenciar etapas de metodología ABP, TBL y Método de Caso en el marco del modelo basado en competencia.	A	Resolver problemas de manera reflexiva en distintos ámbitos utilizando modelos y rutinas.	C	Mostrar originalidad en la propuesta de situaciones de desempeño que permitan la movilización de recursos internos y externos.	E
Enumerar características de metodologías ABP, TBL y Método de Caso.	A	Relacionar situaciones de desempeño complejo con la movilización de recursos.	C	Realizar tareas y trabajos de manera rigurosa y perseverante cumpliendo todas las etapas de diseño.	E
-Interpretar las etapas de metodologías ABP, TBL y Método de Caso.	A	Planear las etapas de las distintas Metodologías Activas en el marco del modelo basado en competencias.	C	Justificar Metodologías Activas de acuerdo a la propuesta teórica del modelo basado en competencia.	E
-Comunicar claramente y sin ambigüedades las características de ABP, TBL y Método de Caso.	A	Crear distintas situaciones de desempeño que impliquen la movilización de recursos.	C	Comparar Metodologías Activas que promuevan la interdependencia positiva.	E

-Identificar los modelos teóricos o enfoques de evaluación de acuerdo al proceso formativo.	B	Construir las metodologías de acuerdo a las etapas propias de cada una de éstas.	C	Aplicar instrumentos de evaluación asociados a las Metodologías Activas.	E
-Diferenciar instancias evaluativas del proceso formativo.	B	Distinguir los modelos teóricos o enfoques de evaluación que promueven el logro y progresión de los aprendizajes	D	Interpretar la información recopilada con distintos instrumentos de evaluación asociados a Metodologías Activas.	F
-Comparar Instancias evaluativas que incentiven la toma de decisiones, relacionados con los diferentes modelos o enfoques evaluativos.	B	Describir sistemas de evaluación confiables y válidos que evidencien la progresión de los aprendizajes.	D	Juzgar con rigurosidad, tomando una posición crítica y fundamentada de la utilización de Metodologías Activas que facilitan el logro de aprendizajes.	F
-Clasificar instancias evaluativas según su propósito dentro del proceso formativo.	B	Clasificar modelos teóricos o enfoques de evaluación que promueven el logro y progresión de aprendizajes.	D	-Aplicar sistema de evaluación en un contexto de aprendizaje	F
-Realizar análisis de las instancias del proceso formativo con rigurosidad y espíritu crítico.	B	Efectuar seguimiento de la progresión de los aprendizajes.	D	-Construir sistemas de evaluación confiables y válidos pertinentes a procesos formativos diversos.	F
-Argumentar de manera fundada, reflexiva y crítica acerca de la pertinencia de los modelos teóricos o enfoques para el logro de aprendizajes.	A	-Comunicar claramente y sin ambigüedades las características de los sistemas de evaluación confiables y válidos.	D	-Utilizar instrumentos que evidencien el logro y progresión de los aprendizajes en instancias evaluativas específicas.	F
-Analizar etapas y elementos de sistemas de evaluación confiables y válidos.	B	-Describir instrumentos de evaluación determinando sus cualidades y pertinencia según procesos formativos diversos.	D	-Aplicar instrumentos evaluativos pertinentes a instancia de aprendizaje específico.	F

-Argumentar de manera fundada, reflexiva y crítica con respecto a las características de diversos instrumentos de evaluación relacionándolos con instancias evaluativas diversas.	B	-Selecciona instrumentos de evaluación que evidencien el logros y progresión de los aprendizajes según instancias evaluativas específicas.	D	Analizar resultados emanados de la aplicación de los instrumentos.	F
-Justificar la pertinencia de determinados sistemas de evaluación según contextos de aprendizaje específicos.	B	Relacionar los diversos instrumentos de evaluación con la instancia de evaluación pertinente para ser aplicado.	D	Tomar decisiones a partir de los resultados emanados de la aplicación del sistema de evaluación	F
		Diseñar sistemas de evaluación, argumentando bibliográficamente este diseño, con rigurosidad y respeto por el derecho de autor.	D	-Participar creativamente en la construcción de los sistemas de evaluación inherentes al proceso formativo.	F

(R*) Relación entre saberes.

Anexo 07: Lista de verificación programa de formación

A continuación, se presentan los criterios de validación en base a los que deberá evaluar la calidad del programa de formación presentado. Para ello considere las siguientes categorías de respuesta:

- **Cumple:** En el caso que el instrumento de evaluación responda al 100% con el criterio de validación.
- **No Cumple:** En el caso que el instrumento de evaluación no responda al criterio de validación.

Completar la columna **Sugerencias de Mejora** en caso que el instrumento cumpla solo parcialmente o no cumpla con el criterio de validación analizado, entregando comentarios o sugerencias con orientaciones respecto a cómo mejorar la calidad del instrumento.

Área Académica:	Plan de Formación:	
Módulo:	Revisor:	
Nombre Módulo: Diseño de metodologías facilitadoras de aprendizajes y competencias I: Método de Caso, ABP y TBL.	Fecha Cierre:	
Criterio N° 1: Estructura y Organización	Programa de Formación	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. El programa de formación, evidencia claramente el perfil de egreso, competencias, resultados de aprendizajes.		
2. La estructura del programa da cuenta de una clara organización.		
3. La información contenida se presenta, siguiendo una secuencia lógica que facilita su comprensión.		
Criterio N° 2: Pertinencia de las competencias y escalamiento	Programa de Formación	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. La presentación de las competencias y escalamiento, es comprensible y pertinente al programa de formación propuesto.		
2. Las competencias, responden a las necesidades de formación observadas.		
3. El escalamiento se presenta a través de conceptos técnicos o de especialidad acordes al nivel de formación de los estudiantes y a las actividades a desarrollar.		
Criterio N° 3: Relevancia	Programa de Formación	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. Las competencias, escalamiento y resultados de aprendizaje a desarrollar evidencian la consecución de un desempeño esperado.		
2. Los resultados de aprendizajes verifican el logro esperado del programa y es consecuente con las competencias asociadas del perfil de egreso.		
3. Los resultados de aprendizajes, son indispensables para que el estudiante demuestre el logro de los aprendizajes en los módulos.		

Criterio N° 4: Aplicabilidad	Programa de Formación	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. Los resultados de aprendizajes tienen la capacidad de motivar y generar interés en los estudiantes, incentivando el desarrollo de las actividades propuestas.		
2. Los insumos bibliográficos, equipos o materiales propuestos en los resultados de aprendizaje son los requeridos para el adecuado desarrollo de las actividades propuestas.		

Anexo 08: Lista de validación syllabus del módulo seleccionado

A continuación, se presentan los criterios de validación en base a los que deberá evaluar la calidad del plan de clases presentado. Para ello considere las siguientes categorías de respuesta:

- **Cumple:** En el caso que el instrumento de evaluación responda al 100% con el criterio de validación.
- **No Cumple:** En el caso que el instrumento de evaluación no responda al criterio de validación.

Completar la columna **Sugerencias de Mejora** en caso que el instrumento cumpla solo parcialmente o no cumpla con el criterio de validación analizado, entregando comentarios o sugerencias con orientaciones respecto a cómo mejorar la calidad del instrumento.

Área Académica:	Plan de Formación:	
Módulo:	Revisor:	
Nombre Módulo: Diseño de metodologías facilitadoras de aprendizajes y competencias I: Método de Caso, ABP y TBL.	Fecha Cierre:	
Criterio N° 1: Estructura y Organización	Plan de Clases	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. El Plan de Clases contiene todos los apartados completamente desarrollados e incluye información de identificación y caracterización del módulo.		
2. La estructura del Plan de Clases da cuenta de una clara organización, facilitando la identificación de los aspectos más relevantes del módulo.		

3. La información contenida en el plan de clases se presenta de manera ordenada, siguiendo una secuencia lógica que facilita su comprensión.		
Criterio N° 2: Contenidos	Plan de Clases	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. Las actividades presenciales están directamente relacionados con los resultados de aprendizajes que se deben desarrollar.		
1. Las actividades no presenciales están directamente relacionados con los resultados de aprendizajes que se deben desarrollar.		
2. Las actividades presenciales tienen una secuencia lógica que ayuda a comprender el alcance de las actividades propuestas.		
Criterio N° 3: Metodología	Plan de Clases	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. La secuencia de las actividades de aprendizaje responden a la lógica de desarrollo de los resultados de aprendizaje del módulo.		
2. Las actividades de aprendizaje son las mínimas necesarias y permiten suponer el logro de los resultados de aprendizajes.		
3. Las actividades de aprendizaje propuestas promueven la acción e involucramiento del estudiante en su aprendizaje.		
Criterio N° 4: Evaluación	Plan de Clases	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. Existe total coherencia entre los criterios de evaluación y las actividades de evaluación formativa y sumativa.		
2. Los tres tipos de actividades de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, son coherentes con las propuestas en el programa de asignatura, en cantidad y ponderación.		

Anexo 09: Lista de validación plan de clases modulo seleccionado

A continuación, se presentan los criterios de validación en base a los que deberá evaluar la calidad del Syllabus presentado. Para ello considere las siguientes categorías de respuesta:

- **Cumple:** En el caso que el instrumento de evaluación responda al 100% con el criterio de validación.
- **No Cumple:** En el caso que el instrumento de evaluación no responda al criterio de validación.

Completar la columna **Sugerencias de Mejora** en caso que el instrumento cumpla solo parcialmente o no cumpla con el criterio de validación analizado, entregando comentarios o sugerencias con orientaciones respecto a cómo mejorar la calidad del instrumento.

Área Académica:	Plan de Formación:	
Módulo:	Revisor:	
Nombre Módulo: Diseño de metodologías facilitadoras de aprendizajes y competencias I: Método de Caso, ABP y TBL.	Fecha Cierre:	
Criterio N° 1: Estructura y Organización	Syllabus	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. El Syllabus presenta la identificación de la asignatura o módulo.		
2. El Syllabus declara las horas de dedicación presencial y no presencial.		
3. El Syllabus establece: descripción, unidades, metodología, procedimientos evaluativos y bibliografía.		
Criterio N° 2: Validez	Syllabus	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. La información contenida en el Syllabus es consecuente e idéntica a la presentada en el plan de clases.		
2. La bibliografía presentada es acorde a lo presentado en el plan de clases.		

3. Los resultados de aprendizajes, son los mismos presentados en el plan de clases.		
Criterio N° 3: Usabilidad	Syllabus	Observaciones y/o ajustes recomendados
1. La información presentada en el Syllabus es correcta y no presenta errores de redacción.		
2. La estructura de presentación del Syllabus es de fácil comprensión para los estudiantes.		

Anexo 10: Malla formación de profesores

Programa de formación para académicos nuevos					
Mes 1		Mes 2		Mes 3	
Módulo 1	36 Hrs P	Módulo 3	36 Hrs P	Módulo 5	36 Hrs P
Metodologías facilitadoras y didácticas del aprendizaje por competencias.		Diseño de metodologías facilitadoras de aprendizajes y competencias I: Método de Caso, ABP y TBL.		Diseño de metodologías facilitadoras de aprendizaje y competencias II: actividades y situaciones de contexto.	
Créditos	2	Créditos	2	Créditos	2
Módulo 2	36 Hrs P	Módulo 4	36 Hrs P	Módulo 6	36 Hrs P
Evaluación de Aprendizajes I: Procesos, instrumentos y sistemas.		Diseño de Sistemas de evaluación de competencias.		Evaluación de aprendizajes y competencias II: Construcción, aplicación de SEC y análisis de resultados.	
Créditos	2	Créditos	2	Créditos	2

Cada Módulo cuenta con 2 Créditos SCT-Chile, 54 Horas, descompuestos en 36 horas presenciales y 18 horas de trabajo autónomo.

Esto significa que las horas totales del mes, 108, son producto de los 4 Créditos SCT - Chile. De esta forma se consideran 3 horas diarias de lunes a sábado, lo que hace un total de 18 horas presenciales por semana. Éstas a su vez, se multiplican por el total de semanas del mes, 4, lo que arroja un total de 72 horas presenciales que se complementan con las 36

no presenciales (18 hrs por cada módulo) dando un total de 108 horas correspondientes a 4 créditos, dos por cada módulo incluido en un mes. Cabe destacar que esta disposición es una sugerencia que puede ser modificada según los requerimientos y necesidades de la institución.

La cantidad de horas presenciales responden principalmente a la propuesta formativa, prioriza las actividades de aprendizaje de carácter presencial, sobre todo considerando la temática del programa. Éstas, requieren un permanente trabajo en equipo, lo que se facilita a partir de la participación en las diferentes sesiones, considerando, además, que Metodologías Activas, requieren de un análisis y discusión permanente, de una socialización de propuestas y posterior feedback por parte de los demás participantes de la sesión. Esta dinámica, desde el punto de vista del aprendizaje significativo y profundo, se vuelve consistente desde lo presencial, y se complementa/enriquece desde lo autónomo.

Anexo 11: Syllabus módulo seleccionado

Programa Módulo 3: Diseño de metodologías facilitadoras de aprendizajes y competencias
I: Método de Caso, ABP y TBL.

I. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA O MÓDULO.

FACULTAD	Educación / Área de Formación Continua
PROGRAMA	Formación para profesores nuevos no pedagogos
DURACIÓN	54horas
PRE-REQUISITOS	Cursado el módulo: Evaluación de Aprendizajes, Procesos, instrumentos y sistemas.

HORAS CRONOLÓGICAS SEMANALES			NÚMERO DE SEMANAS	TOTAL, DE HORAS SEMESTRALES	NÚMERO DE CRÉDITOS
PRESENCIALES	TRABAJO AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE	TOTAL	D	E= C*D	2 Créditos. 1 SCT =27 Hrs.
A	B	C= A+B	4	54	
3	1.5	4.5			

II. DESCRIPCIÓN DEL MÓDULO:

Metodología facilitadora del aprendizaje es una asignatura teórico - práctica del área de Formación Continua; al finalizar el período formativo los estudiantes del Programa serán capaces de evaluar actividades de aprendizaje considerando características, etapas y orientaciones pedagógicas del Método de Caso, ABP y TBL en el marco del enfoque basado en competencias, además de desarrollar estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje pertinente y coherente con un área disciplinar de su contexto de desempeño. Para lo anterior, los participantes del Programa desarrollarán diversas actividades de aprendizaje de acuerdo con las metodologías propuestas y a sus contextos profesionales y disciplinares.

III. UNIDADES Y APRENDIZAJES ESPERADOS.

UNIDAD DE APRENDIZAJE / DESCRIPCIÓN	Horas Totales: 54		
UNIDAD 1: Método de Caso: Una metodología para construir aprendizaje desde la realidad.	Resultados de Aprendizaje		
<p>-Relaciona las distintas metodologías activas con los aprendizajes esperados.</p> <p>-Planea las etapas de las distintas metodologías activas en el marco del modelo basado en competencias.</p> <p>-Construye las metodologías de acuerdo a las etapas propias de cada una de éstas.</p> <p>-Desarrolla actividades de aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo.</p>	Horas Presenciales	12	
UNIDAD 2: ABP, los problemas como base de la solución y del aprendizaje.	En esta unidad se espera que usted logre evaluar una propuesta de ABP considerando los componentes esenciales de esta metodología aplicada al nivel y área disciplinar del contexto laboral en el cual usted se desempeña.		
<p>-Resuelve problemas de manera reflexiva en distintos ámbitos utilizando modelos y rutinas.</p> <p>-Planea las etapas de las distintas metodologías activas en el marco del modelo basado en competencias.</p> <p>-Construye las metodologías de acuerdo a las etapas propias de cada una de éstas.</p> <p>-Relaciona situaciones de desempeño complejo con la movilización de recursos.</p>	Horas Presenciales	12	
UNIDAD 3: TBL, una metodología facilitadora del aprendizaje de cada equipo.	En esta unidad se espera que usted logre evaluar una propuesta de TBL teniendo en cuenta el contexto específico en el cual se desempeña y las potencialidades de esta metodología en relación a la facilitación del logro de aprendizaje de los estudiantes.		
<p>-Emplea metodologías en relación a los aprendizajes que desea lograr.</p> <p>-Planea las etapas de las distintas metodologías activas en el</p>	Horas Presenciales	12	

marco del modelo basado en competencias. -Construye las metodologías de acuerdo a las etapas propias de cada una de éstas. -Crea distintas situaciones de desempeño que impliquen la movilización de recursos.	Horas Trabajo Autónomo	6
	Total	18

IV. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS.

La metodología considera el análisis de casos vinculados a distintas áreas disciplinares y propuestas de diseño relacionadas con las Metodologías Activas como Método de Caso, ABP y TBL; a fin de contextualizar el aporte de éstas en la facilitación del aprendizaje en un entorno educativo ajeno al enfoque basado en competencias.

El enfoque metodológico es de taller, combinando actividades individuales y grupales, que incluyen exposiciones, estudios de casos, análisis de problemas, planificación y diseño de las metodologías propuestas, orientadas a la construcción de conocimiento individual y colectivo, clarificando, profundizando, relacionando, sistematizando y proyectando los conocimientos en un contexto de fortalecimiento de las competencias transversales y las habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones requeridas para el logro de los resultados esperados.

Por su parte, mediante recursos de aprendizaje, se pone al alcance de los estudiantes, una variedad de representaciones del conocimiento (texto, diagramas, gráficos, videos, enlace con otros sitios de interés) y diversas formas de interacción a distancia (Correo electrónico, conversaciones en línea con el docente titular del módulo y/o otros participantes, chat, foros). De esta forma se pretende que cada estudiante desarrolle y profundice las competencias del Programa de acuerdo a sus necesidades y expectativas, desarrollando un aprendizaje autónomo que satisfaga el logro de determinados productos definidos previamente.

V. PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS.

El programa Metodologías Facilitadoras de Aprendizaje considera tres propósitos evaluativos: Evaluación diagnóstica, Evaluación formativa y Evaluación sumativa. Los dos primeros contribuirán a mejorar los resultados de aprendizaje y que permitirá conocer el avance real del estudiante en distintos momentos de la asignatura. **La evaluación sumativa es de carácter obligatorio y debe realizarse según lo que se estipula en este programa.**

Evaluación Diagnóstica (ED)

Antes de iniciar una unidad de aprendizaje o una determinada clase se sugiere realizar la siguiente actividad evaluativa utilizando Plickers. A partir de esta aplicación los estudiantes podrán responder los enunciados considerando las siguientes alternativas: **No lo sé (A), Lo sé, pero no puedo explicarlo (B), Lo sé y puedo explicarlo (C), Lo sé y puedo ejemplificar a partir de mi práctica pedagógica (D)**. Plickers permitirá a los estudiantes y docente conocer en tiempo real las respuestas, identificado lo que cada uno responde. Esta actividad permite verificar el conocimiento que tienen el estudiante o el

grupo sobre un tema, contenido o práctica pedagógica. Junto con lo anterior, permitirá tomar decisiones para el desarrollo de la unidad considerando los aprendizajes previos de los estudiantes.

Evaluación Formativa (EF)

Para efectos de la evaluación formativa, durante el desarrollo de cada unidad se seleccionarán distintos productos de la evaluación sumativa, elaborados en talleres previos a la entrega final. De esta manera los estudiantes recibirán retroalimentación, oportuna y pertinente, de sus productos o desempeños claves, otorgándoles la oportunidad de incorporar mejoras, realizar consultas para aclarar aspectos de sus productos, antes de la Evaluación Sumativa (ES) de los productos solicitados.

Evaluación Sumativa (Es)

La evaluación sumativa tiene por objeto verificar el grado de avance o progreso en el desarrollo de las competencias. Para ello, se contempla los siguientes productos:

1. **Producto 1:** Sumativa de: Simulación de Método de Caso, ABP y TBL 30%.
2. **Producto 2:** Sumativa de: Diseño de Método de caso, ABP y TBL 30%.
3. **Producto 3:** Sumativa de: Elaboración de evaluaciones en método de caso, ABP y TBL 30%.
4. **Producto 4:** Coevaluación y Autoevaluación 10%

Los informes deberán cumplir con el estilo formal de las publicaciones académicas. Las citas, pie de página, datos estadísticos y bibliografía aplican normas de citación American Psychological Association APA 5ª Edición. Los trabajos se editan en papel tamaño carta, espaciado sencillo, márgenes superior, inferior, izquierdo y derecho 2,5 cm., letra Arial o Time New Roman 12, pie de página 10.

Todas las evaluaciones serán recibidas exclusivamente en la fecha estipulada, sin excepciones. Con relación a los talleres, su entrega se realiza en papel o vía correo electrónico durante la sesión de clases, la solicitud de recepción de forma extemporánea deberá acordarse con el docente.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Título	Autor	Año
“Lo que Hacen los Mejores Profesores Universitarios”	Bain, K.	2007
Tipo de Recurso: E-book / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey. Cap 4: Método del Caso.	Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema.	2000

Tipo de Recurso: Artículo: Disponible en http://www.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF . / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica.	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	2008
Tipo de Recurso: Libro / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior.	Escribano, A. & Del Valle, A.	2010
Tipo de Recurso: Artículo: Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(2), 437-447. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200025 / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?.	Gimeno Sacristán, J.	2010
Tipo de Recurso: Libro / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
TBL - Aprendizaje Basado en Equipos.	Moraga, Daniel, & Soto, Jeannette.	2008
Tipo de Recurso: Artículo: Revista de Tecnología Educativa, XIV(3), 503-523. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
La Formación de los docentes en el siglo XXI.	Perrenoud, P.	2016
Tipo de Recurso: Libro / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Manual de Metodologías Activas	Universidad del Pensamiento, Talca, Chile.	2017
Tipo de Recurso: E-book / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Entornos de aprendizaje digitales y calidad en la educación superior	Rué, Joan	2018
Tipo de Recurso: E-book / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Estrategias de aprendizaje y autorregulación	Revel Chion, Andrea	2015
Tipo de Recurso: E-book / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Educación superior e inclusión social: aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales	Beltrán, José	2007
Tipo de Recurso: E-book / Tipo Bibliografía: Obligatoria		

A estudiar se aprende : metodología de estudio sesión por sesión	García-Huidobro, Cecilia	2013
Tipo de Recurso: E-book / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Internet y competencias básicas : aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender	Monereo Font, Carles	2013
Tipo de Recurso: Fuente Académica Plus / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Buscadores on-line : de la recuperación de la información a la generación del conocimiento	Sanz, Borja	2011
Tipo de Recurso: Fuente Académica Plus / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Gestión del tiempo	Gan, Federico	2013
Tipo de Recurso: Fuente Académica Plus / Tipo Bibliografía: Obligatoria		
Haciendo fácil lo difícil: cómo aprender a estudiar	Solá, David	2012
Tipo de Recurso: E-book / Tipo Bibliografía: Obligatoria		

Anexo 12: Plan de clases módulo seleccionado

Nombre del módulo: Diseño de metodologías facilitadoras de aprendizajes y competencias I: Método de Caso, ABP y TBL. 2 SCT - Chile; dedicación 54 horas totales					
Horario presencial del módulo: Lunes, Miércoles y Viernes 17:00 - 20:00.					
Sesión / Propósito	Actividad presencial a realizar	Criterios de evaluación	Actividades de evaluación	Actividad no presencial	Tiempo presencial / Autónomo
1 / Relaciona las distintas metodologías activas con los aprendizajes	Método de caso. Desarrollo de preguntas guía relacionadas con metodología y sus características.	1. Evaluación diagnóstica. 2. Checklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. 3. Evaluación del análisis	1. Checklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión.	1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de Método de Caso. 2. Análisis de Programas de estudio vincula a área disciplinar de interés.	3 / 1 hrs

ajes esperado s.	Actividades de aplicación relacionadas con análisis de casos utilizando contenido de recurso de aprendizaje.	utilizando escala de valoración.		3. Revisión de conceptos asociados a la metodología de Método de Caso.	
2 / Planea las etapas de las distintas metodol ogías activas en el marco del modelo basado en compe tencias.	Desarrollo de preguntas guías vinculadas a las etapas de Método de Caso. Actividades de aplicación relacionadas con una propuesta de planificación de metodología de acuerdo a etapas de ésta.	1. Cleavelist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de planificación (Trabajo grupal)	1. Cleavelist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de planificación	1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de Método de Caso 2. Análisis de Programas de estudio vinculas a área disciplinar de interés. 3. Lectura obligatoria de artículo relacionado con la implementación de Método de Caso en Educación superior: Capítulo 2: Estudios de casos en Educación Superior. Trinidad Donoso - Vásquez. Disponible en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/52304/1/52210_Cap2.pdf .	3 / 1 hrs
3 / Constru ye las metodol ogías de acuerdo a las etapas propias de cada una de éstas.	Elaboración de propuesta de Método de Caso de acuerdo a las etapas propuestas en esta metodología y a distintas áreas disciplinares.	1. Cleavelist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de diseño de Método de Caso.	1. Cleavelist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de diseño de Método de Caso.	1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de Método de Caso. 2. Análisis de Programas de estudio vinculas a área disciplinar de interés. 3. Elaboración de trabajo final. Preparación de exposición grupal.	3 / 2 hrs

<p>4 / Desarrolla actividades de aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo.</p>	<p>Exposición de la propuesta de diseño de Método de Caso de acuerdo a distintas áreas disciplinares.</p>	<p>Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. Presentación grupal. 1. Coevaluación grupal. (Feedback a desempeño de equipos que presentan propuesta de diseño de Método de Caso en distintas áreas disciplinares). 2. Evaluación de la presentación, por parte del docente, aplicando rúbrica a la propuesta de diseño de Método de Caso en distintas áreas disciplinares.</p>	<p>1. Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Feedback a desempeño de equipos que presentan propuesta de diseño de Método de Caso en distintas áreas disciplinares. 3. Aplicación de rúbrica a la propuesta de diseño de Método de Caso en distintas áreas disciplinares.</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de Método de Caso. 2. Análisis de Programas de estudio vinculados a área disciplinar de interés. 3. Preparación de exposición grupal.</p>	<p>3 / 2 hrs</p>
<p>5 / Resuelve problemas de manera reflexiva en distintos ámbitos utilizando modelos y rutinas.</p>	<p>Desarrollo de preguntas guías relacionadas con metodología ABP y sus características. Analizan casos de acuerdo a características de ABP.</p>	<p>1. Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. 2. Evaluación del análisis utilizando escala de valoración.</p>	<p>1. Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión.</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de ABP. 2. Análisis de Programas de estudio vinculados a área disciplinar de interés. 3. Revisión de conceptos asociados a la metodología de ABP.</p>	<p>3 / 1 hrs</p>

<p>6 / Planea las etapas de las distintas metodologías activas en el marco del modelo basado en competencias.</p>	<p>Desarrollo de preguntas guías vinculadas a las etapas de Método de Caso. Actividades de aplicación relacionadas con una propuesta de planificación de metodología de acuerdo a etapas de ésta.</p>	<p>1. Cleavelist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de planificación.</p>	<p>1. Cleavelist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de planificación</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de ABP. 2. Análisis de Programas de estudio vinculados a área disciplinar de interés. 3. Lectura obligatoria de artículo relacionado con la implementación de ABP en Educación Media: Paredes, C. (2015) Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia de enseñanza de la educación ambiental, en estudiantes de un liceo municipal de Cañete .</p>	<p>3 / 1 hrs</p>
<p>7 / Construye las metodologías de acuerdo a las etapas propias de cada una de éstas.</p>	<p>Análisis de etapas de ABP a partir de distintas preguntas guía. Actividades de aplicación relacionadas con la propuesta de diseño de ABP considerando todas sus etapas y características.</p>	<p>1. Cleavelist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de diseño de ABP.</p>	<p>1. Cleavelist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de diseño de ABP.</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de ABP. 2. Análisis de Programas de estudio vinculas a área disciplinar de interés. 3. Preparación de exposición grupal.</p>	<p>3 / 2 hrs</p>

<p>8 / Relacion a situaciones de desempeño complejo con la movilización de recursos.</p>	<p>Análisis de propuesta de diseño de ABP a partir de diferentes preguntas guías. Exposición grupal de propuestas de ABP.</p>	<p>Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. Presentación grupal. 1. Coevaluación grupal. (Feedback a desempeño de equipos que presentan propuesta de diseño de ABP en distintas áreas disciplinares). 2. Evaluación de la presentación, por parte del docente, aplicando rúbrica a la propuesta de diseño de ABP en distintas áreas disciplinares.</p>	<p>1. Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Feedback a desempeño de equipos que presentan propuesta de diseño de ABP en distintas áreas disciplinares. 3. Aplicación de rúbrica a la propuesta de diseño de ABP en distintas áreas disciplinares.</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de ABP. 2. Análisis de Programas de estudio vinculas a área disciplinar de interés. 3. Elaboración de trabajo final. Preparación de exposición grupal.</p>	<p>3 / 2 hrs</p>
<p>9 / Emplea metodologías en relación a los aprendizajes que desea lograr.</p>	<p>Análisis de características de TBL a partir de distintas preguntas guías. Actividades de aplicación asociadas al análisis de casos en los que deben considerar las características de TBL.</p>	<p>1. Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. 2. Evaluación del análisis utilizando escala de valoración.</p>	<p>1. Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión.</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de TBL. 2. Análisis de Programas de estudio vinculas a área disciplinar de interés. 3. Revisión de conceptos asociados a la metodología de TBL</p>	<p>3 / 1 hrs</p>

<p>10 / Planea las etapas de las distintas metodologías activas en el marco del modelo basado en competencias.</p>	<p>Análisis grupal de preguntas relacionadas con las etapas de TBL y lo que implica su implementación. Actividades de aplicación vinculadas a la propuesta de TBL en un área disciplinar determinada.</p>	<p>1. Checklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de planificación de TBL.</p>	<p>1. Checklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de planificación.</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de TBL. 2. Análisis de Programas de estudio vinculados a área disciplinar de interés. 3. Lectura obligatoria de artículo relacionado con la implementación de TBL en Educación superior. Evaluación de la implementación de TBL (Team Based Learning) en asignaturas de pregrado del área de la salud en tres universidades chilenas. Disponible en http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol1222015/artinv12215i.pdf</p>	<p>3 / 1 hrs</p>
<p>11 / Construye las metodologías de acuerdo a las etapas propias de cada una de éstas.</p>	<p>Análisis de propuesta de planificación de TBL a partir de diferentes preguntas guías. Actividades de aplicación relacionadas con el diseño de TBL en un área disciplinar determinada.</p>	<p>1. Checklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de diseño de TBL.</p>	<p>1. Checklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Utilización de Escala de valoración para evaluar propuesta de diseño de TBL.</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de TBL. 2. Análisis de Programas de estudio vinculados a área disciplinar de interés. 3. Elaboración de trabajo final. Preparación de exposición grupal.</p>	<p>3 / 2 hrs</p>

<p>12 / Crea distintas situaciones de desempeño que impliquen la movilización de recursos.</p>	<p>Desarrollo de preguntas guías asociadas a la propuesta de diseño de la clase anterior. Actividad de aplicación relacionada con la exposición grupal de las distintas propuestas de diseño de TBL en distintas áreas disciplinares.</p>	<p>Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar la sesión. Presentación grupal. 1. Coevaluación grupal. (Feedback a desempeño de equipos que presentan propuesta de diseño de TBL en distintas áreas disciplinares). 2. Evaluación de la presentación, por parte del docente, aplicando rúbrica a la propuesta de diseño de TBL en distintas áreas disciplinares.</p>	<p>1. Clecklist de las respuestas a preguntas guías al iniciar cada sesión. 2. Feedback a desempeño de equipos que presentan propuesta de diseño de TBL en distintas áreas disciplinares. 3. Aplicación de rúbrica a la propuesta de diseño de TBL en distintas áreas disciplinares.</p>	<p>1. Lectura obligatoria de apartado de Manual en el que se presentan características de cada etapa de TBL. 2. Análisis de Programas de estudio vinculados a área disciplinar de interés. 3. Preparación de exposición grupal.</p>	<p>3 / 2 hrs</p>
--	---	---	--	---	------------------