



Universidad  
Católica

**Silva  
Henríquez**

# Dimensiones de la Calidad de la Docencia

FACULTAD DE EDUCACIÓN



## Dimensiones y Orientaciones para el Desarrollo de la Docencia de Calidad en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez



2020

*Este es un documento en constante actualización*

## Índice

	Página
1. Presentación	3
2. Fundamentación	6
3. Dimensiones	11
3.1. Diseño del Aprendizaje	11
3.2. Ambiente para el Aprendizaje	16
3.3. Expectativas de Aprendizaje	19
3.4. Evaluación como Aprendizaje	21
3.5. Reflexión y Desarrollo docente para el Aprendizaje	28
4. Indicadores para el logro de las Dimensiones	32
4.1. Diseño del aprendizaje	32
4.2. Ambiente para el aprendizaje	33
4.3. Expectativas de Aprendizaje	34
4.4. Evaluación como Aprendizaje	35
4.5. Reflexión y Desarrollo Docente para el Aprendizaje	36
5. Bibliografía	37

## Comisión diseñadora del documento

Segundo Sepúlveda Silva

Iván Briceño Ríos

Hugo Miranda Yáñez

José Albuccó Henríquez

## 1. Presentación.

En el contexto de la implementación del proyecto de formación de las y los profesionales de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH en adelante), la Facultad de Educación propone un marco orientador para el desarrollo interno y el aseguramiento de la docencia desde la calidad y la excelencia, todo esto sustentado en la gestión y políticas de mejoramiento continuo. A partir del levantamiento de dimensiones para el desarrollo y seguimiento de una formación de calidad, que tiene como propósito el desarrollo humano integral de las y los estudiantes. Se entiende la docencia de pregrado como una función formativa, la cual se proyecta a través de un proceso de formación que experimentan las y los estudiantes a lo largo de su experiencia educativa que trasciende finalmente la realización de su labor profesional. Lo anterior se puede comprender desde tres ámbitos claves: el intelectual, el social y el trascendental, los que serán dirigidos hacia la obtención de objetivos o propósitos en contextos determinados, cada vez más eficaces en el uso de recursos y procesos institucionales al interior de cada una de las escuelas, desde el sello propio de la Universidad, como católica y salesiana al servicio de jóvenes socialmente desfavorecidos.

Para la operacionalización de lo anterior resulta fundamental orientar el desempeño de los académicos de la Facultad, con el propósito de impulsar y generar la transformación necesaria y pertinente de la cultura universitaria. De esta forma, se buscará la obtención de las herramientas y competencias necesarias para un aprendizaje continuo de cada uno de las y los estudiantes. Estos buscarán contribuir al bien común, en corresponsabilidad en el desarrollo de una sociedad más justa y solidaria, en donde el desarrollo de las capacidades sea un elemento irrenunciable y perfectible. Ello desafía a la Facultad a poner en práctica sistemas de planificación, organización y evaluación que permitan promover articuladamente objetivos y prioridades estratégicas, conforme a los logros de una formación docente cualificada de cara a estándares impuestos por la Universidad, por los empleadores, por la agencia de calidad, y por último para la sociedad.

Es en este marco que la calidad de la docencia universitaria asume una gran relevancia para el modelo de formación de la UCSH, con criterios prescriptivos y no normativos que orientan la toma de decisiones al interior de cada programa de estudio, considerando la autonomía de estos. En consecuencia, se hace necesario establecer un diseño metodológico unificado y colegiado que reconoce en la docencia universitaria los siguientes aspectos:

- Diseñar y desarrollar experiencias formativas contextualizadas. La o el docente debe establecer vínculos significativos entre las experiencias formativas que promueve,

las metodologías de enseñanza que utiliza, los procedimientos evaluativos que implementa y la investigación que nutre y complementa sus actividades.

- Diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje, con la finalidad de potenciar los talentos de los estudiantes y promover el respeto, favoreciendo su compromiso con el aprendizaje y el desarrollo humano integral.
- Evaluar los niveles de desarrollo de las competencias establecidas en los perfiles de formación. Ello permite contribuir al desarrollo de un proceso dinámico en permanente perfeccionamiento, a su vez, hace que el estudiante reflexione cotidianamente sobre sus logros y alcances.
- Establecer la dimensión social del aprendizaje que se concibe como un proceso comunicativo y relacional, donde los docentes tienen la responsabilidad de relacionarse con sus estudiantes, sus pares y demás integrantes de la comunidad de aprendizaje.
- Desarrollar investigación. La Universidad, y por ende las universitarias o los universitarios, en particular las y los académicos, deben desarrollar y profundizar a la máxima expresión posible, la investigación que permita la generación de conocimiento para contribuir al desarrollo de una mejor sociedad. Por su parte la investigación debe constituir una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que contribuya al desarrollo de la generación permanente de conocimiento como parte del hacer.
- Promoción de la formación personal y profesional de cada estudiante. En esto consiste una de las esencias de la misión y visión de la Universidad, el desarrollo humano integral, necesita acompañar en la internalización y potenciación de los talentos diversos de cada estudiante como persona que construye una responsabilidad crítica con el desarrollo de la sociedad. En este espacio es deseable establecer que cada estudiante es un profesional o graduado en formación.

En la búsqueda de la excelencia docente, nuestra institución considera que este marco orientador permitirá elaborar un plan de acción de los equipos de trabajo, al interior de cada Escuela e Instituto, los cuales buscarán desarrollar los siguientes principios: Pedagogía del ambiente comunitario y de la mediación cultural; Pedagogía de la aproximación a la propia realidad cultural, social y eclesial; y Pedagogía del acompañamiento. Este Modelo se sustenta en los principios de calidad, identidad y responsabilidad o viabilidad, de un proyecto que aspira a atender, como ya se ha explicitado, preferentemente a estudiantes de alta vulnerabilidad socioeconómica, reconociendo la distribución de los talentos en los distintos espacios sociales, por lo que es indispensable el desarrollo de un modelo comprensivo de mejora en la calidad de la docencia en la Facultad de Educación de la UCSH.

Este marco orientador viene a enfrentar los desafíos contemporáneos de la sociedad chilena y las demandas de calidad educativa, junto con los dispositivos de evaluación y

acreditación (p. e. Comisión Nacional Acreditación (CNA)) que nos impulsan el asumir la responsabilidad de la educación superior en la generación de saberes que contribuyan al desarrollo de la sociedad del conocimiento. Lo antes dicho se desarrollará a través de los distintos espacios de la comunidad de aprendizaje UCSH, que han de centrar la atención en la formación de una docencia de calidad para que el futuro profesional se encuentre con los conocimientos, herramientas y competencias que le permitan generar evaluaciones, cambios e innovaciones en sus espacios profesionales y que esté en condiciones de proveer respuestas originales y apropiadas.

Por ello, este modelo comprensivo de mejora continua en la calidad de la docencia, aspira a desarrollar dispositivos de apoyo institucional de perfeccionamiento (p.e. aprendizaje-continuo) para el conjunto de integrantes de la comunidad de aprendizaje y, en especial, a las y los académicos involucrados en los procesos de formación universitaria. Ellos son relevantes para la consolidación de un sello docente de la Facultad, inspirado en el Sistema Preventivo Salesiano, que se propone comprender la docencia como un fenómeno educativo social, inclusivo y contextual. En este sentido se comprende el proceso formativo como una realidad sociocultural diversa y compleja, pues se reflexiona críticamente sobre sus propósitos docentes y prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo se compromete con la convivencia centrada en el diálogo y la interculturalidad a través de pedagogías transformadoras basadas en la comunidad.

## 2. FUNDAMENTACIÓN

La docencia en la universidad es considerada un elemento sustantivo para el desarrollo de ésta, es posible encontrar suficiente literatura que da cuenta de los elementos más relevantes para la configuración de una docencia de calidad en los contextos nacionales e internacionales. Así, por ejemplo, al revisar estudios que hacen referencia a sistemas de evaluación de este componente del hacer universitario, Álvarez y colaboradores (2009) se refieren a los requerimientos que tienen las universidades de la comunidad europea para establecer perfiles y competencias necesarias para el desarrollo de una buena calidad de la enseñanza, señalando que se requiere distinguir entre: especialista en docencia, docente investigador, profesor asociado de prácticas y profesor multifunción. Luego distinguen competencias para la planificación de la docencia, competencias para el desarrollo de la docencia, competencias para la evaluación, competencias para la tutoría, competencias para la gestión y competencias para la formación continua. A partir de ello explicitan las valoraciones de los docentes, de distintas universidades de la comunidad, que participan en el estudio. En ello resulta de interés observar que se valora en la docencia el desarrollo en las y los estudiantes de competencias académico – profesionales, por ende, con alta conexión entre la teoría y la práctica, favoreciendo el trabajo autónomo de los estudiantes.

Pozo y colaboradores (2011), también desarrollan trabajos en la perspectiva de observar indicadores de calidad de la docencia en la universidad de la comunidad europea. Así observan que en la Universidad de Oxford se enfatiza en: Calidad de la enseñanza (calidad de explicaciones, dar sentido a las clases y motivar). Clarificación de metas y objetivos (los estudiantes conocen lo que se espera), Evaluaciones Apropriadadas (adecuación de la evaluación). Apropriadada carga de trabajo. Habilidades generales. Motivación.

Jeréz, Orsini y Hasbún (2016), realizan una revisión de los atributos de una docencia de calidad en la educación superior, presentando una síntesis de variados estudios en dónde establecen un conjunto de competencias genéricas, por ejemplo, en características personales, la capacidad intelectual y el potencial de humanizar. En cuanto a características actitudinales son valoradas la responsabilidad, organización, puntualidad, demostración de compromiso y seriedad en su trabajo, son profesoras y profesores que confían en sus estudiantes. También destacan la humildad de la o el docente en su trabajo por sobre la arrogancia.

Los mismos autores continúan explicando, algunas competencias pedagógicas que resultan ser más frecuentes, tales como: los métodos utilizados para facilitar el aprendizaje, así como la planificación – gestión de la docencia. En cuanto a competencias disciplinares, a pesar de ser las de menor peso relativo, destacan los conocimientos y habilidades y actitudes de la profesora o el profesor que se constituyen en los mínimos de un espacio



disciplinar. Cabe consignar de este trabajo, que las y los estudiantes ubican en primer lugar las competencias pedagógicas, luego las genéricas y por último las disciplinares; las y los docentes, al contrario, ubican a las competencias disciplinares en primer lugar.

La calidad de la educación se constituye en un constructo altamente complejo especialmente por las expectativas o conceptos de calidad que tienen los distintos actores que se encuentran involucrados en forma directa o en su desarrollo. Lo señalado en particular en la educación terciaria y superior en un contexto que cada vez más se va instalando la necesidad y derecho a la educación durante toda la vida, en donde la generación de conocimiento es elemento consustancial al desarrollo de la sociedad (Herrera, Souza y Soares, 2018), parte de esta complejidad está dada por el núcleo que cada uno – participante le adjudica a dicho concepto; así los y las estudiantes centran la atención más en la posibilidad de un buen trabajo, y por ende bien remunerado; las y los académicos en el desarrollo del saber de su disciplina como importante; las y los empresarios en el aporte que esos profesionales harán al desarrollo de la empresa y su rubro; el poder político en que el país tenga buenos resultados en pruebas estandarizadas y en el desarrollo del país; las madres y los padres en que sus hijas e hijos tengan un trabajo bien remunerado, etc. En síntesis, no se observa una forma única de conceptualizar la calidad de la educación, según el nivel en referencia.

Por su parte hay que tener en consideración que, en las últimas décadas, a nivel mundial, y en especial en el espacio europeo, en el cual las fronteras son más ambiguas que en otros espacios, se han visto desafiados a tener sistemas más o menos de calidad semejante, por lo que se propone el acuerdo de Bolonia en 1999, ello implica que se requiere acordar niveles semejantes de exigencias para una calidad de educación equivalente (Álvarez, et al. 2009; Pozo et. al. 2011), también la expansión del sistema, dada la necesidad de los individuos, genera la instalación de una multiplicidad de ofertas educativas, en la cual, en un modelo predominantemente neoliberal, en que la libertad individual y por ende la posibilidad de emprender es un elemento característico, hace que las ofertas sean casi infinitas de una alta diversidad de calidades, lo que obliga a los Estados a abordar esta responsabilidad, estableciendo modelos de acreditación de la calidad de cada uno de los centros, de tal modo que permita tener algunos parámetros de comparación y de entrega de información a las usuarias y los usuarios para su toma de decisiones (González, Romero y Armijo, 2018).

A partir de la concepción de una universidad con responsabilidad societal que busca contribuir a la generación de conocimiento produciendo un mejor bienestar a la misma sociedad, se necesita que las instituciones se encuentren permanentemente mejorando sus sistemas para hacer la contribución que les corresponde. Así tienen que atender los distintos ámbitos como son: la investigación, la docencia en pre y posgrado, gestión institucional y vinculación con el medio “para que haya Universidad es necesario que haya

investigación, que haya creación de conocimientos, y esto significa ... (Ciencia, tecnología, humanidades), gente creando ... tres pilares fundamentales de una universidad: docencia, investigación y extensión” (González et al. 2018)

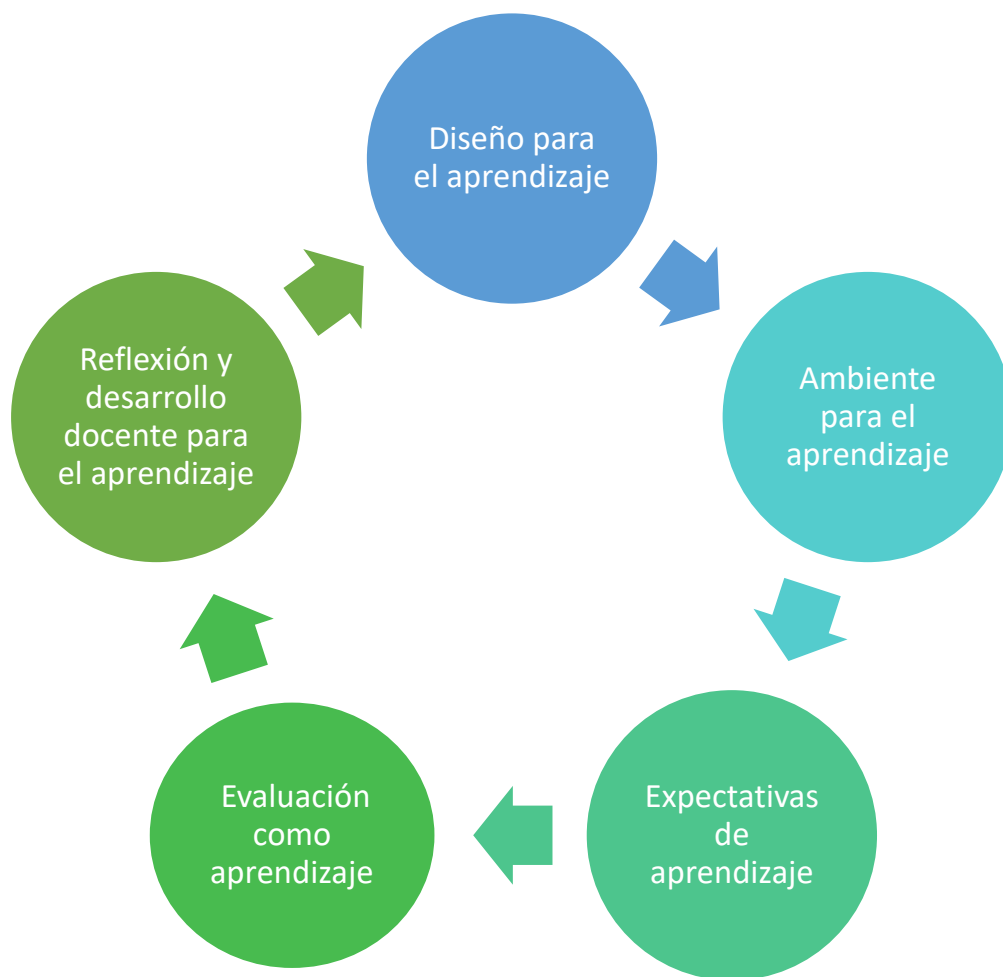
Pozo et. al. (2011), sostienen por su parte que la docencia requiere un cambio de enfoque a nivel de la Universidad, en donde se hace necesario mayor participación de otros actores, por ejemplo, las y los estudiantes. También refieren la necesidad que los procesos formativos deben satisfacer las necesidades de las y los estudiantes y de las distintas actrices que están implicadas como fue explicitado al inicio de este componente. Herrera et. al. (2018), también plantean la necesidad de establecer formas de evaluación de los procesos que permitan una mejora continua.

Por último, un trabajo realizado por Miranda y Opazo (2019), en la UCSH, destaca una evaluación positiva de la docencia, por parte de los estudiantes del plan común de educación, de características tales como: acompañamiento de las y los docentes a los procesos de aprendizaje, diversidad metodológica para favorecer los aprendizajes, docencia que estimula el pensamiento crítico. En los aspectos menos logrados en las actividades curriculares evaluadas, se encuentra que las y los estudiantes declaran estar motivados por las y los docentes, sin embargo, ellas o ellos no participan significativamente del proceso. También se explicita que las y los docentes no usan suficientemente los resultados de las evaluaciones como instancia de aprendizaje.

En función de esto, se sostiene la necesidad de establecer un modelo de docencia universitaria para la Universidad Católica Silva Henríquez. Con la finalidad de orientar el desempeño docente al interior de la Facultad de Educación lo que implica una propuesta de cinco dimensiones que engloban el quehacer pedagógico de las académicas y los académicos de las diferentes Escuelas e Institutos dedicadas a la formación de profesores y profesoras. Estas dimensiones se han levantado desde la revisión del Modelo Formativo UCSH y la revisión de la literatura especializada.

Las dimensiones son: *diseño para el aprendizaje, ambiente para el aprendizaje, expectativas de aprendizaje, evaluación como aprendizaje y reflexión y desarrollo docente para el aprendizaje*, tal como se presentan en la figura 1.

Figura 1: Dimensiones del quehacer docente:



Fuente: elaboración propia, Sepúlveda, S., Albucco, J., Miranda, H. y Briceño, I.

De acuerdo a lo planteado en la Figura 1, las dimensiones se interrelacionan entre sí y son dependientes unas de otras sin considerar un orden jerárquico para su ejecución.

Por **diseño para el aprendizaje** se entenderá el modo particular en que cada unidad académica y sus docentes, fundamentan sus decisiones pedagógicas y contextualizan las actividades de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada escuela e Instituto y cada Actividad Curricular (AC), considerando aspectos culturales, características de sus

estudiantes, sus necesidades formativas, intereses, experiencias y conocimientos previos, así como los programas de AC.

El **ambiente para el aprendizaje** se concibe como aquel espacio multirelacional rico en estímulos donde se llevan relaciones de calidad entre las personas y en el que circulan un conjunto de valores que hacen posible la acción educativa y pastoral.

Las **expectativas de aprendizaje** se asocian a uno de los elementos centrales del sistema preventivo que es la creencia en la posibilidad de desarrollo de las personas lo que se refleja en la calidad esperada del quehacer docente como una de las claves de la propuesta formativa de la UCSH. Modelo de Formación centra la atención en aquel proceso de transformación que experimentan los estudiantes a lo largo de su experiencia formativa para la realización de su labor profesional.

La **evaluación como aprendizaje** es asumida como proceso para crear las condiciones y capacidades que permitan a las y los estudiantes y profesores o profesoras, reflexionar, discutir, entender y tomar alternativas de acción para mejorar el aprendizaje. (Moreno, T. 2010).

La **reflexión en el desarrollo de las prácticas pedagógicas** en Facultad de Educación de la UCSH, también es entendida como un proceso ético y filosófico. En cuanto proceso ético, la reflexión se orienta hacia la elección de un curso de acción para llevar a la práctica los propios valores. Respecto al carácter filosófico, la reflexión implica la interpretación de los valores que se traducirán en la práctica. En este sentido, la reflexión sobre los medios es inseparable de la reflexión sobre los fines (Gorodokin, 2005).

### **3. DIMENSIONES**

#### **3.1. Diseño para el aprendizaje**

Para comenzar se hace necesario distinguir la diferencia entre los procesos de planificación y de diseño para la enseñanza y, a su vez, comprender la relación que existe entre ellos. Habitualmente, ambos procesos han sido entendidos como sinónimos, al respecto, Flórez (2005) explica que confundir estos conceptos puede llevar a prácticas erróneas o contraproducentes, de allí la importancia de tenerlas en cuenta.

La planificación es el recurso en donde la profesora o el profesor declara las actividades generales de aprendizaje para luego implementar y responder a la diversidad de sus estudiantes. Esta corresponde a un trazado general de los aprendizajes que se espera lograr en un determinado período, asegurando al mismo tiempo la cobertura curricular de cada actividad curricular. Así, el Ministerio de Educación señala que la planificación tiene como finalidad ordenar y definir los tiempos respecto de los aprendizajes propuestos por el currículum, para ser tratados durante el año escolar, con el fin de, “asegurar la cobertura curricular y prever necesidades que emergerán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (MINEDUC, 2007, p. 42).

Según las orientaciones técnicas entregadas por el MINEDUC (2016), la planificación, debe ser entendida como un proceso sistémico y flexible en que se organiza y anticipan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la idea de orientar la práctica pedagógica para apoyar a los niños, niñas y jóvenes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje, propuestos en el currículum nacional.

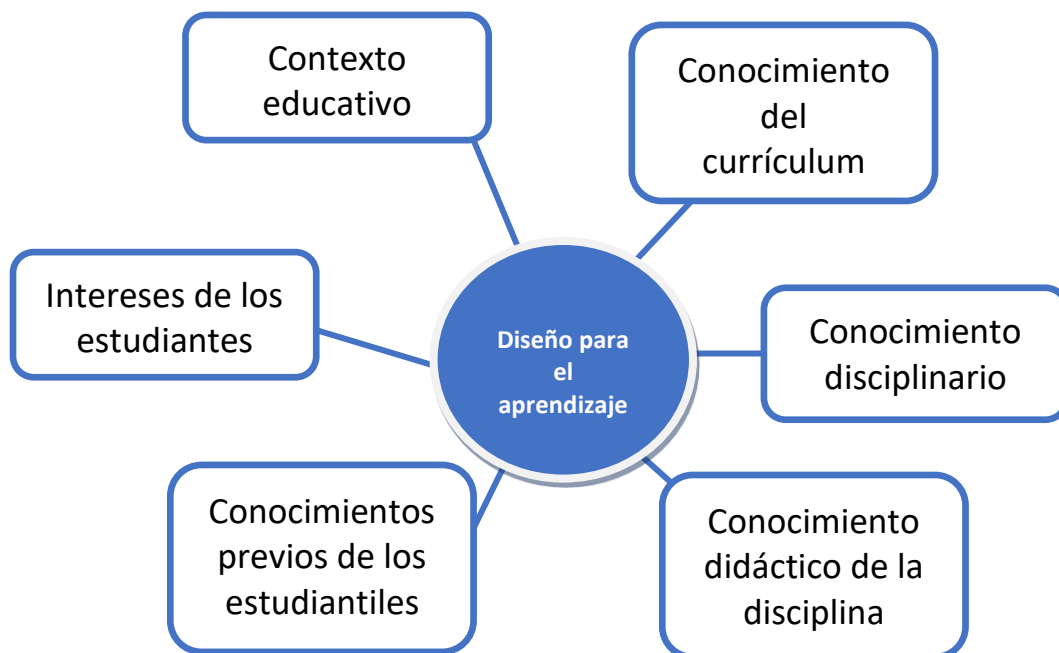
El diseño de la enseñanza, por su parte, es la forma particular como cada docente, desde sus propios conocimientos de la disciplina que enseña y sus representaciones y creencias pedagógicas, lleva a la práctica lo planificado. El diseño de la enseñanza tiene la finalidad de generar estrategias adecuadas para asegurar que cada estudiante aprenda significativamente, dando respuesta al principio de enseñanza para el aprendizaje.

El diseño es básicamente un acto de reflexión docente, en el que se conjuga el saber que posee de la disciplina, el saber pedagógico, el conocimiento de los intereses y necesidades de un curso en particular y de cada estudiante, como también del dominio de un repertorio de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo el planteamiento anterior entenderemos como diseño para el aprendizaje, el modo particular en que cada docente fundamenta sus decisiones pedagógicas y contextualiza las actividades de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada carrera y AC, considerando los subdimensiones que se presentan en la Figura 2:

conocimiento del currículum, conocimiento disciplinario, conocimiento didáctico de la disciplina, conocimientos previos y experiencias, y contexto educativo.

Figura 2: Componentes del diseño para el aprendizaje



Fuente: elaboración propia, Sepúlveda, S., Albucco, J., Miranda, H. y Briceño, I.

Respecto al conocimiento del currículum prescrito vigente, se espera que el o la docente evidencie su construcción teórico-práctica en el ámbito disciplinario en el cual se desempeña y, en concordancia con ello, demuestre comprensión del enfoque pedagógico, las competencias, indicadores de evaluación y resultados de aprendizaje que se promueven en los programas de las AC involucradas en el diseño para el aprendizaje.

El conocimiento disciplinario de acuerdo a Shulman (1986) define este primer nivel de conocimiento como la "cantidad y organización de conocimiento *per se* en la mente del profesor" (p. 9). Como elemento esencial y previo a su labor de enseñar, la profesora o el profesor debe tener un alto nivel de dominio del contenido que se propone enseñar: "el profesor necesita no sólo conocer o comprender qué, sino además saber también por qué esto es así, sobre qué supuestos pueden ser ciertas estas justificaciones y bajo qué

circunstancias las creencias en estas justificaciones pueden ser débiles y aún denegadas" (Shulman, 1986, p. 9).

El conocimiento didáctico de la disciplina adquiere particular interés, debido a que defiende, propone y justifica un conjunto de conocimientos, amalgamados entre sí, sobre el contenido específico y cubre un vacío (o complemento) necesario sobre el conocimiento del profesor de una AC específica (Pinto y González, 2006). No se limita a estudiar cómo se enseña para obtener conocimiento de la didáctica general, sino que busca que el profesor comprenda lo que se ha de aprender y cómo se debe enseñar a partir de la propia práctica docente, de la comprensión de cómo el estudiante aprende y comprende, resuelve problemas y desarrolla su pensamiento crítico (Shulman, 1987). Señala cómo puede ser interpretado el contenido específico en una situación de enseñanza (Cooney, 1994).

El conocimiento didáctico de la disciplina es especialmente interesante porque identifica los diferentes bagajes de conocimientos para la enseñanza. Como señala Shulman (1987):

Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento didáctico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (p. 8).

Shulman (1986 y 1987) y Barnett y Hodson (2001) afirman que los profesores no sólo tienen o deben conocer y comprender el contenido de su materia, sino también cómo enseñar ese contenido de manera efectiva, es decir, conocer lo que parece ser más fácil o difícil para los estudiantes, cómo organizar, secuenciar y presentar el contenido para promover el interés y habilidades del estudiante. Para ello, se debe tener un conocimiento pedagógico (de métodos de enseñanza y aprendizaje) adaptado al contexto específico de la materia, esto es, el conocimiento de la didáctica específica.

Por su parte, el Mineduc (2011: 11), cuando presenta los estándares disciplinarios para las egresadas o los egresados de las carreras de pedagogía, sostiene que "la enseñanza requiere sólidos conocimientos y habilidades en las áreas curriculares a enseñar y dominio de metodologías y recursos didácticos respecto a cómo éstas se enseñan". Por tanto, la formación de profesoras o profesores se debe hacer cargo de esta doble dimensión disciplinaria y pedagógica, ofreciendo a las formadoras o los formadores alternativas para lograr esta articulación fundamental, en donde se enfatice en los conocimientos disciplinarios que debe lograr el futuro docente, como también las principales herramientas pedagógicas para su enseñanza. Estas dimensiones deben estar integradas y articuladas en

el desarrollo de los cursos disciplinarios de quienes se forman como profesoras o profesores.

Por ende, el desafío está en articular las dimensiones pedagógicas y disciplinarias, distinguiendo el conocimiento necesario de la disciplina y las habilidades requeridas para enseñarla, porque el propósito es que los futuros docentes conozcan de la disciplina que enseñan, sepan enseñar la disciplina y posean disposiciones profesionales y competencias genéricas acordes.

La dimensión pedagógica abarca aquellas habilidades, conocimientos y disposiciones comunes a todos los docentes o educadores considerando el desarrollo de capacidades profesionales para abordar el aprendizaje en el espacio escolar y la transformación social y humana a través del ejercicio de la educación y enseñanza inclusivas, promotoras de la valoración y defensa de la diversidad y el desarrollo de competencias ciudadanas al interior de los centros educativos (Stainback & Stainback, 1999; Darling – Hammond & Bransford, 2005).

Además, considera una compleja comprensión del fenómeno educativo, los centros educativos y la labor docente por parte de egresados y egresadas de pedagogía que les permita proyectarse como intelectuales de la educación (Grossman, Wilson & Shulman, 2005; Dubet & Martuccelli, 1998; Giroux, 1997). Finalmente, la dimensión considera la ética de la profesión docente, vinculada al compromiso de profesores y profesoras con su propio aprendizaje y la formación de niños, niñas y jóvenes (Darling – Hammond & Bransford, 2005) y el desarrollo de disposición en docentes que faciliten el establecimiento de comunidades de aprendizaje entre pares (Ávalos, 2007; Hargreaves, 2008; Krichesky & Murillo, 2011).

Por su parte, la dimensión disciplinaria abarca aquellas habilidades, conocimientos y disposiciones asociadas a la (s) disciplina(s) y didáctica(s) específicas(s) en que egresados y egresadas se han formado como docentes (Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Shanahan & Shanahan, 2008; Shulman, 1987; Wetsbury, Hopmann & Riquarts, 2010). Esta dimensión contempla la comprensión del conocimiento disciplinar y de sus formas de construcción, además del reconocimiento y puesta en práctica de formas específicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la disciplina dependiendo del nivel educativo y del contexto en que se enmarcan los centros educativos (Cochran, King & DeRuiter, 1991; Raisky & Caillton, 1996; Wetsbury, Hopmann & Riquarts, 2010). Asimismo, la dimensión contempla la capacidad de abordar perspectivas interdisciplinarias para la generación de oportunidades de aprendizaje de calidad en torno al diseño y desarrollo del currículum.



El conocimiento previo de las o los estudiantes se refiere a la importancia de tener en consideración las ideas, concepciones con que los o las estudiantes enfrentan los procesos de aprendizaje para favorecer el aprendizaje que se espera construyan. Smith y Neale (1989) definen este dominio como la habilidad de hacer efectivo el proceso de desarrollo integral en base a los aprendizajes comprometidos por los programas de las actividades curriculares. Consiste en la apremiante necesidad de que el profesor o la profesora incorpore e integre a su bagaje de información los diferentes errores, preconcepciones y concepciones de los o las estudiantes y las condiciones instruccionales necesarias para lograr transformar estas concepciones de manera adecuada y correcta (Shulman, 1986). Además de conocer los procesos psicológicos de aprendizaje, debe también conocer cómo aprende un o una estudiante al estudiar un tópico específico. Esto implica conocer el origen y evolución del proceso cognitivo de la o el estudiante (según edad, nivel/grado, experiencia y escolaridad), las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas), las expectativas e intereses, las maneras de aprender, las preconcepciones, concepciones y dificultades relativas al aprendizaje.

De la misma forma se espera que los y las docentes dediquen tiempo a averiguar los intereses que cada estudiante trae consigo, buscando puntos de conexión con los objetivos pedagógicos que se han propuesto. Al planificar, toman en cuenta los temas que motivan a sus estudiantes. Al partir por sus vivencias y sus saberes, hacen un reconocimiento de su mundo cultural, lo cual contribuye a fortalecer su identidad y autoestima. A la vez, actúan como puente de plata para presentarles nuevos conocimientos y ayudarlos a desarrollar nuevas habilidades (Aylwin, 2005). Esto resulta altamente relevante para el Modelo Formativo de la Universidad (UCSH, 2019), pues la condición cultural de las y los estudiantes, así como sus proyecciones, son uno de los ejes centrales, lo que se profundizará más adelante.

La planificación tiene como marco el Modelo Formativo de la Universidad y sistematiza, ordena y concreta las formulaciones de este. Las actividades que se planifican aterrizan los objetivos de la Escuela o Instituto al nivel de la sala de clases. Estudios realizados por Devlin y Samarawickrema (2010) y por Badía y Gómez (2014) han identificado diversos factores involucrados en el contexto educativo: a) características de la institución educativa; b) el o la docente; c) características de los y las estudiantes, considerando sus estilos y estrategias de aprendizaje; d) naturaleza de la disciplina a enseñar; e) cantidad de estudiantes por clase, relacionado con las necesidades de infraestructura para actividades en grupo pequeño; f) prácticas evaluativas, considerando evaluaciones y mecanismos de retroalimentación; y g) recursos materiales disponibles.

Por lo anterior se espera que las y los académicos de la Facultad de Educación sean capaces de diseñar e implementar estrategias de aprendizaje para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, coherentes con las demandas educativas nacionales

actuales. Considera en su diseño y práctica pedagógica la comprensión pedagógica del contenido, como también las necesidades formativas, intereses, experiencias y conocimientos previos, contexto, habilidades y competencias tecnológicas de sus estudiantes, utilizando e integrando los resultados de las evaluaciones iniciales. Fundamenta el uso de estrategias didácticas en base a los componentes históricos, filosóficos, antropológicos y éticos del sentido cívico del contenido, situado en la realidad del sistema educativo. Incorpora recursos TIC en los diseños, implementación y evaluación de procesos de aprendizaje y evaluación para favorecer el desarrollo integral.

### **3.2. Ambiente para el aprendizaje**

El carácter salesiano de nuestra Universidad conlleva, por lo tanto, opciones claras y métodos para llevarlas a cabo. Por una parte, existe una opción preferente por la formación integral de la juventud talentosa que proviene de sectores socialmente desfavorecidos. Por otra parte, la tarea formativa se arraiga en la espiritualidad salesiana que la inspira, para transformarla en el arte de acompañar y ver crecer a nuevos y nuevas profesionales.

La comunidad universitaria ofrece para ello, experiencias significativas que posibilitan el desarrollo profesional y humano de manera integrada, articulando las demandas del medio, el desarrollo de competencias profesionales junto con los proyectos de vida de sus estudiantes a través de Planes de Formación que dan cuenta de perfiles profesionales diseñados con rigor metodológico, y de un ejercicio docente – buenas prácticas de enseñanza – en sintonía con estos principios. Así, a través del sistema preventivo de Don Bosco, la Universidad Católica Silva Henríquez acompaña el crecimiento de las y los jóvenes, llamados a superar los formalismos externos, de modo que aporten constructivamente al bienestar de la familia humana. El carácter salesiano de la formación subraya la relación entre la educación y evangelización (fe – cultura; fe – ciencia), asumiendo que cuando la educación es auténtica y respetuosa de todas las dimensiones de la persona, la proyecta hacia la trascendencia. En relación con este sistema, es preciso señalar que responde a una apuesta humanista, apreciable más allá del encuentro con Cristo y que la Universidad recoge en su estructura organizativa, su Plan de Desarrollo Estratégico y en su propuesta formativa como en la gestión académica.

En coherencia con lo anterior, la o el estudiante es relevada o relevado como protagonista activo en su proceso de aprendizaje y la labor docente se centra en generar instancias que le permitan potenciar sus talentos y vocación como fortalecer sus aptitudes y cualidades. Esta es la intencionalidad educativo-pastoral del espíritu de la pedagogía salesiana, la que considera las siguientes dimensiones de vida y actividad de la institución:

- **El ambiente educativo:** se concibe como aquel espacio o “ambiente” rico en estímulo donde se llevan relaciones de calidad entre las personas y en el que circulan un conjunto de valores que hacen posible la acción educativa y pastoral.
- **La propuesta de formación integral:** se concreta en la actividad académica y en las iniciativas complementarias que configuran la vida universitaria. En la medida en que la investigación, la enseñanza y la práctica profesional se realizan unitariamente, contribuyen a la creación de la estructura del pensamiento y al desarrollo de los criterios, actitudes y competencias que garantizan en los estudiantes su formación integral. Con su totalidad e integridad, esta propuesta ofrece a los estudiantes el crecimiento personal y la preparación cultural, científica y profesional necesaria para garantizar la plenitud de la persona y su lugar en la sociedad.
- **El acompañamiento de cada persona:** la Universidad Católica Silva Henríquez ofrece a la o el estudiante, en su experiencia de formación universitaria, una propuesta de acompañamiento, hecha de acogida, de disponibilidad y de amistad, de relación interpersonal, de discernimiento y mejor desarrollo de las situaciones en que vive, para ayudarlo a tomar conciencia de su vocación y misión en la sociedad y en la Iglesia.

Desde los planteamientos anteriores surgen necesariamente algunas condiciones que se deben cultivar para un ambiente que favorezca el aprendizaje en un aula universitaria y en particular en la formación inicial docente, estas condiciones la muestran la figura 3.

Figura 3: características de un ambiente para el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia, Sepúlveda, S., Albucco, J., Miranda, H. y Briceño, I.

En este sentido, la profesora o el profesor crea un clima de respeto en su sala de clases, a través de la manera en que se relaciona con sus estudiantes y del tipo de relación que estimula entre ellos. Un buen ambiente de aula se caracteriza porque las y los estudiantes se sienten valoradas y seguras.

Este tipo de relaciones entre las profesoras o los profesores y estudiantes se caracteriza por un trato respetuoso y cordial, donde la profesora o el profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica responsable del curso en que enseña y las o los estudiantes reconocen en ella o él esa autoridad.

En un ambiente como el descrito, la profesora o el profesor escucha seriamente a todos las o los estudiantes y promueve que ellas o ellos se escuchen entre sí, tanto en conversaciones sobre sus experiencias y sentimientos, como en las referidas a los aprendizajes. En dichas ocasiones, valoriza sus aportes, los comenta, los enriquece, abre espacios al intercambio con el resto del curso. Del mismo modo, el profesor o la profesora demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de las y los estudiantes.

El Sistema Preventivo Salesiano ofrece una serie de criterios tanto metodológicos como educativos integrales que responden a una inédita necesidad al interior de la educación: conciliar equilibradamente un ambiente con los elementos familiares, sociales y culturales, enmarcado en relaciones de confianza, familiaridad – fraternidad, alegría festiva, acompañadas por la laboriosidad y el cumplimiento del deber, las expresiones libres y múltiples del protagonismo juvenil, así como la presencia cercana de educadores o educadoras que saben hacer propuestas que responden a los intereses de las y los jóvenes y al mismo tiempo sugieren opciones de valores.

En síntesis, las personas que interactúan con una finalidad que es el desarrollo integral de la persona en sus múltiples dimensiones, implica el reconocimiento de sus derechos fundamentales, así como el deber de respetar al otro u otra y las otras o los otros, es la esperanza del Cardenal Raúl en su sueño de Chile, que es posible hacerlos vida en los espacios de relación que se dan al interior de las aulas, patios o espacios educativos que hacen a la Universidad

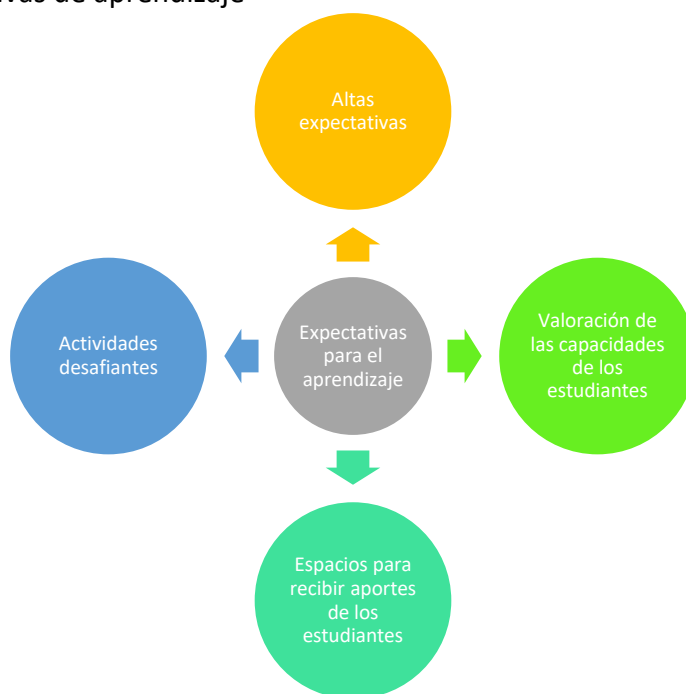
Por tanto, se espera que las académicas y los académicos de la Facultad de Educación generen un ambiente de aprendizaje formal, informal y virtual de manera armoniosa, centrado en el respeto, confianza y valoración del otro u otra, favoreciendo el diálogo y la participación. A partir de tener en cuenta la flexibilidad y organización de los espacios para favorecer el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, estableciendo una progresión hacia las metas de la educación, en base a las demandas formativas del país, puntualizando los aprendizajes en cada una de sus distintas dimensiones, mediante estrategias y recursos multimodales contextualizados a las características e intereses de las y los estudiantes, manifestándose una visión integral del conocimiento, favoreciendo el reconocimiento y valoración de sus estudiantes para que informadamente tomen parte en las decisiones y participen en acciones que afectan el bienestar personal, social y de su entorno.

### **3.3. Expectativas de aprendizaje**

Los procesos de aprendizaje en los procesos de formación inicial docente ponen énfasis en la atención hacia el y la estudiante relegando las metodologías tradicionales en las que el estudiantado era un mero receptor pasivo, lo que supone un cambio en la organización educativa y en la comunicación profesor/a-estudiante (Cachón, Sánchez Sanabrias & Zagalaz, 2020). En consecuencia, el modo de gestionar, plantear y llevar a la práctica los distintos conocimientos y sesiones educativas tiende a estar guiado por las metas o expectativas del alumnado y no únicamente por los intereses o consideraciones del docente (Fernández, González, Fernández, & Segura, 2010).

Las expectativas de aprendizaje implican que las y los docentes pongan en práctica principios tales como los expuestos en la siguiente figura 4.

Figura 4: expectativas de aprendizaje



Fuente: elaboración propia, Sepúlveda, S., Albucco, J., Miranda, H. y Briceño, I.

En el contexto universitario, para concluir con éxito una carrera, es importante adquirir un buen hábito de estudio que se ve condicionado por las expectativas de aprendizaje y las motivaciones del estudiantado. Por tanto, al aumentar la consecución de sus expectativas, mayor motivación tendrá, lo que desembocará en una mejor rutina de estudio (Soto & Torres, 2016).

Las altas expectativas se relacionan con la alta valoración de las capacidades de los y las estudiantes, lo cual implica plantear actividades desafiantes, claras, coherentes con los aprendizajes que se espera construyan, que impliquen una adecuada preparación para ejercer la profesión docente, considerando las variables que pueden incidir. Lo anterior exige rigurosidad en el proceso pedagógico, adecuada preparación de las actividades de aprendizaje y evaluación y por sobre todo un profundo conocimiento y comprensión de los desafíos contextuales del ejercicio docente para promover una formación de calidad de los y las profesoras egresadas de nuestra universidad.

Un elemento consustancial al sistema preventivo salesiano es la esperanza de lo bueno de la persona, por ende se sustenta en que cada una y cada uno tenemos la posibilidad de desarrollarnos desde nuestras fortalezas y debilidades, por ende se requiere que en la docencia se reconozca, en primer lugar, las potencialidades que presentan las y los estudiantes, y en segundo lugar valorar las diversidades, así como los espacios culturales de los cuales ellos o ellas provienen, de tal modo que valoricen su existencia, desde la cual se proyecten a generar las transformaciones culturales para la sociedad que se aspira.

Es condición relevante fortalecer la autoestima de la o el estudiante, así como también favorecer el desarrollo del pensamiento crítico que le permita configurar propuestas innovadoras con alto compromiso social. También se requiere estimular la reflexión y autocrítica de su hacer, para estar en perfeccionamiento permanente tanto en lo personal como en lo profesional

Las expectativas de las y los estudiantes, como fue referido anteriormente, deben estar en el centro de la traducción práctica del sistema preventivo, pues ese es el origen mismo del desafío de la participación docente en esta comunidad de aprendizaje.

### **3.4. Evaluación como aprendizaje**

Los retos de la sociedad globalizada y el planteamiento de nuevas exigencias para los egresados y las egresadas de pedagogía han impulsado los procesos de renovación curricular basados en competencias, lo que supone cambios metodológicos en el proceso pedagógico. En tal sentido, este texto pretende generar reflexiones sobre las prácticas formativas, específicamente en lo referido a la evaluación, para ello se establecen algunas precisiones conceptuales y metodológicas coherentes con los desafíos de la formación inicial docente.

Actualmente diversos países han introducido políticas para el mejoramiento de la calidad asociadas a estándares de desempeño, en Chile una de las iniciativas que está en pleno desarrollo es la implementación de Ley de Desarrollo Profesional Docente (20.903), que abarca desde la formación inicial docente, pasando por su ejercicio y finalizando con su retiro del sistema como tal. En relación a la formación inicial docente que imparten las instituciones de educación superior del país, la ley establece una serie de condiciones para que dicho proceso responda a las exigencias establecidas para el ejercicio de la profesión. Entre sus líneas de trabajo se encuentran la definición de orientaciones y estándares para cada carrera de Pedagogía, el diseño e implementación de una evaluación diagnóstica para las egresadas y los egresados en función de los estándares, líneas de apoyo a las instituciones formadoras y ayuda a la inserción profesional de docentes principiantes a través de mentorías.

En este contexto, resulta clave preocuparse por los procesos evaluativos que se desarrollan en los programas de formación inicial docente, no sólo en relación a los estándares y/o resultados esperados, sino a los procesos más cotidianos de la formación, los que finalmente le dan sentido a cada estudiante en formación. Es importante tener en cuenta que la evaluación genera valor a lo que las personas aprenden, incluso condiciona qué y cómo se produce este desarrollo. Desde esta perspectiva, parece evidente que uno de los aspectos que debiera orientar la reflexión de las profesoras y los profesores formadores sean las prácticas evaluativas, dado que éstas impulsan el desarrollo de diversos tipos de aprendizajes, no sólo profesionales.

En el fondo, la evaluación es una instancia de aprendizaje, por tanto, debe ser formativa y continua, el sentido de ésta última tiene relación con el desarrollo de actividades que le permitan a la futura profesora o al futuro profesor regular su aprendizaje, y por consecuencia mejorar su desempeño. En definitiva, la evaluación no es una interrupción en el proceso, ni tampoco una rendición de cuentas rutinaria para la definición de logros, constituye una actividad que está al servicio de la formación, de lo pedagógico.

Respecto de las competencias y los objetos de la evaluación, ésta no se reduce sólo a los saberes, sino que requiere evidenciar desempeños en la acción. En este sentido, todo proceso de renovación curricular que conlleve el diseño y la implementación de programas formativos desde enfoques de competencias, requiere reconceptuar la evaluación y la precisión de las formas en las cuales se operacionalizará, dado que en los procesos de innovación, estos procedimientos se traducen en prácticas que no han llegado a rebasar el control, la calificación o la verificación de un saber (Otero y Nieves, 2011).

Si bien el problema expuesto, gravita en torno a la evaluación de competencias, esta situación ya ha sido planteada por otros autores en los años noventa. Santos (1999), expone un interesante análisis en términos de paradojas de la evaluación, una de ellas es la contradicción de las instituciones universitarias que hace que este proceso se convierta en una estrategia para que los estudiantes aprendan, sabiendo que la finalidad de la enseñanza, es el aprendizaje, se utiliza como comprobación.

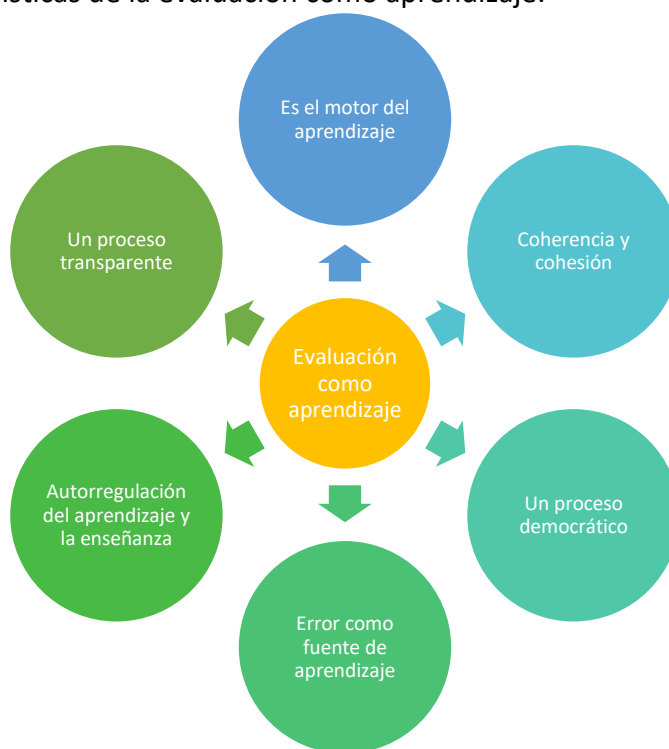
En consideración de estos antecedentes, resulta clave tener precisión de los énfasis en la formación profesional, ya sean los procesos o los resultados, o bien la aceptación de ambos, como la propuesta de González (2007) quien argumenta la necesidad de considerar dichos propósitos como complementarios y convergentes, pues la orientación hacia los resultados de aprendizaje requiere durante el proceso la consideración de “saberes y experiencias previas, las condiciones de educabilidad, el capital cultural, el universo simbólico de quienes están siendo formados” (p. 39).



Se espera entonces que los académicos y las académicas formadoras de profesores y profesoras sean capaces de diseñar e implementar procesos evaluativos para evidenciar, orientar y verificar los aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes, coherentes con los programas de las actividades curriculares, que permita tomar decisiones para la mejora de los aprendizajes y de su propia práctica pedagógica. Asumen la evaluación como proceso continuo y permanente que permite evidenciar los aprendizajes de los y las estudiantes, esto implica que evalúa en distintos momentos: antes, durante y al final del proceso de aprendizaje, con diversos procedimientos e instrumentos de evaluación los cuales deben ser congruente al proceso de enseñanza y pertinentes a los contenidos propios de las AC. Es decir, concibe la evaluación como un proceso que invita a los y las estudiantes a descubrir sus formas de aprender, reflexionar en torno a las actividades realizadas de tal forma que puedan autorregular sus procesos de aprendizaje; y a los y las docentes a realizar un trabajo colaborativo para implementar acciones constructivas sobre la base de la reflexión crítica de los instrumentos que usan, la práctica docente, los procesos de evaluación y resultados de aprendizajes de los y las estudiantes.

El contexto antes descrito demanda algunas características básicas que debe cumplir un proceso evaluativo para ser considerado también formativo, aun cuando se trate de una evaluación calificada, como lo gráfica la figura 5.

Figura 5: características de la evaluación como aprendizaje.



Fuente: elaboración propia, Sepúlveda, S., Albucco, J., Miranda, H. y Briceño, I.

Ahora bien, al referirnos a la evaluación, es necesario diferenciarla de la medición. Ésta se entenderá como la asignación objetiva y cuantitativa que se hace de la información recogida, susceptible de ser comparada con una escala. La evaluación, en cambio es una actividad valorativa e investigadora, que contempla el proceso de recogida de información, tanto de manera cualitativa como cuantitativa. La valoración que se desarrolla está orientada a la toma de decisiones, siempre orientada a la mejora del mismo proceso pedagógico.

Lo complejo de estas confusiones conceptuales, es que en la práctica se expresan de la misma forma y, entonces la evaluación se utiliza con muchos sentidos, con diversas finalidades y a través de medios muy variados. Sin embargo, en todos los casos, una actividad de evaluación responde siempre a la función sumativa o formativa, en donde la primera tiene un carácter social y la segunda, evidentemente un carácter pedagógico o regulador.

La función formativa de la evaluación se proyecta no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico. Sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo y constituye el punto de partida para decisiones de mejoras o perfeccionamiento. La función de la evaluación sumativa, la más comúnmente practicada y conocida desde siempre, tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico, constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, selección, promoción o repetición.

Es necesario advertir que la evaluación tiene que estar al servicio de la superación en la formación profesional docente, desde esta perspectiva es vital preparar a los futuras profesoras o futuros profesores para evaluarse a sí mismos, porque deben egresar de su formación inicial docente equipados para autoevaluarse a lo largo de su vida profesional. Los futuros profesores y las futuras profesoras necesitarán ser capaces de hacer juicios confiables acerca de lo que saben y lo que no saben: lo que puede y lo que no puede hacer. En este sentido Sanmartí (2007), caracteriza la autorregulación como una finalidad para conseguir que los y las estudiantes construyan su propio sistema de aprendizaje y lo mejoren progresivamente, lo anterior requiere aprender a autorregular las representaciones sobre los objetos, la anticipación y la planificación de la acción y la representación sobre los criterios de evaluación.

Si nos situamos en la perspectiva de la profesora o el profesor, la evaluación le debe servir para reflexionar sobre la enseñanza y en consecuencia mejorarla, por tanto, el dominio conceptual y práctico de los elementos asociados a la evaluación es necesario para el ejercicio de la docencia en cuanto permite tomar decisiones fundadas en las evidencias del proceso.

El MINEDUC con el propósito de orientar las prácticas evaluativas, promueve diez principios, a nuestro juicio transversales a todo proceso pedagógico. Cabe destacar entre ellos la evaluación considerada como una competencia clave de los y las docentes que integra la planificación efectiva, centrada en cómo aprenden las y los estudiantes y en las actividades realizadas en el aula, y como tal, reconoce todos los logros en el proceso formativo de cada estudiante. De este modo el reto para la formadora o el formador es prever el impacto que la evaluación tenga en la motivación de la aprendiz o el aprendiz, promoviendo compromiso con las metas de aprendizaje, estimulando la autoevaluación.

Al referirnos a la evaluación se asume la complejidad que este proceso tiene debido a su relación consustancial con la enseñanza y el aprendizaje, por tanto, la evaluación ha de ser congruente con el modelo de formación seleccionado. Para Rodríguez (2003) la realidad cotidiana en las aulas es muy diferente de las intenciones teóricas, desarrollándose la evaluación independiente de la enseñanza. Para el autor, debería producirse una integración total de ambos procesos, pues desde el principio de éste la enseñanza y la evaluación se desarrollan de forma paralela.

En definitiva, el diseño de la enseñanza incluye la planificación de la evaluación, posteriormente se desarrolla la actuación didáctica y la evaluación de forma simultánea, para finalmente reflexionar sobre la enseñanza según los resultados, dinámica que se repite y que conlleva al mejoramiento del proceso pedagógico. De este modo, la evaluación se entiende como planeación de actividades para la valoración del desempeño, que permitan tomar decisiones a quien aprende y al formador o formadora.

El diseño y la planificación del proceso de evaluación debe proporcionar oportunidades, tanto al y la estudiante como al profesor o la profesora para obtener información acerca del progreso en función de los resultados de aprendizaje. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los y las estudiantes comprendan los niveles de desempeño a demostrar y, los criterios que se utilizarán para evaluar sus trabajos. También debe planear cómo los alumnos y las alumnas recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar. En síntesis, debiera sustentarse en cómo aprenden los y las estudiantes.

Zabalza (2007), con el propósito de insistir en la relevancia de la docencia universitaria, estableció un decálogo de coordenadas respecto a cuestiones centrales de la formación. Desde esta propuesta destacaremos dos aspectos asociados a la evaluación y que son posibles de desarrollar si se asume el enfoque de la evaluación como aprendizaje. El primero, es el nivel de información previa y de feedback posterior suministrado a los alumnos y las alumnas en relación a la evaluación y a sus resultados en ella; el segundo, la incorporación de sugerencias u orientaciones ofrecidas a los y las estudiantes en función de

los resultados con vistas a mejorarlos. Éste último aspecto nos obliga a repensar en el uso que le damos a la información recogida para su valoración.

Otro aspecto medular en la evaluación de competencias es el uso complementario de diversos procedimientos e instrumentos, toda vez que una competencia se entiende como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes capaces de movilizar a una persona, de forma integrada, para que actúe eficazmente ante las demandas de un determinado contexto (Perrenoud, 2004). Ya no es sólo un tipo de saber el objeto de evaluación, sino un conjunto de saberes asociados.

Hoy el desafío de los formadores y formadoras de profesores y profesoras es el diseño y la planificación del proceso de evaluación de la mano con la enseñanza. De tal manera que las actividades de formación, que son también de evaluación, sean coherentes con el perfil y con las competencias definidas. En consecuencia, los criterios de evaluación tienen que responder a los propósitos de formación y al tipo de saber que se desea evaluar.

La actual formación de profesoras y profesores en Chile demanda a través de los estándares, saberes disciplinarios y pedagógicos, no obstante, se asume que existen otros tipos de conocimientos, que aunque no estén explicitados, son parte de los saberes que todo profesor o profesora debiera manejar (Schulman, 1987), a saber: conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura; conocimiento pedagógico general; conocimiento pedagógico del contenido; conocimiento curricular; conocimiento del contexto educativo; conocimiento de los y las aprendices y sus características; conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas.

Por consiguiente, las actividades de evaluación deben fortalecer este tipo de conocimientos, generando oportunidades para que él y la estudiante reflexione, proponga y actúe en el marco del desempeño profesional. Cabe destacar aquí, que los criterios de evaluación que se utilicen deben evidenciar un conocimiento aplicado del saber pedagógico y/o disciplinario por parte del o la estudiante de pedagogía.

Reafirmando que una competencia la constituyen aquellas capacidades que nos permiten actuar integralmente frente a problemáticas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el conocer, el saber hacer y el saber ser; se hace necesario que los instrumentos de evaluación permitan el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, desde las operaciones básicas hasta habilidades complejas.

Desde esta perspectiva, es relevante que las propuestas evaluativas en la formación de profesores y profesoras permitan vivenciar experiencias ejemplificadoras de desarrollo

de habilidades de diferente orden, así como se presenta en la siguiente secuencia (Casas, 2006):

- a) Actividades para el desarrollo de capacidades de memoria, discriminación y generalización.
- b) Generación de oportunidades para que la o el estudiante construya el concepto de un determinado contenido.
- c) Oportunidad para que la o el estudiante utilice la información asimilada a una situación diferente de su aprendizaje.
- d) Demostración por parte de la o el estudiante de la búsqueda del conocimiento, la demostración de la verdad, mediante experimentaciones, indagaciones, exploraciones, entre otros.
- e) Generación de procesos que le permitan extraer desde su repertorio cognitivo elementos de información para crear, inventar, diseñar, descubrir, producir, experimentar entre otros, respondiendo a una o más condiciones sin que haya existido asociación anterior.
- f) Generación de oportunidades para que el y la estudiante proponga respuestas a partir de un contenido o de una situación.

Desde un planteamiento crítico a la formación de competencias, Álvarez (2009) argumenta la posibilidad de aprender habilidades o competencias superiores con la evaluación. Expone que para alcanzar este propósito “es imprescindible convertir el aula en un espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a obtener información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla” (p. 228). Este autor sugiere carpetas de aprendizaje o portafolios pues permiten averiguar cómo aprenden y cuánto saben los alumnos y las alumnas, facilitando la reflexión y el diálogo.

Otro aspecto a considerar en el proceso evaluativo sería el agente evaluador. Si lo analizamos según las competencias profesionales de los docentes, no existe una única fuente, ni un instrumento exclusivo para evaluar las competencias de los profesores y las profesoras, en consecuencia, es necesario desarrollar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en relación directa con las actividades e instrumentos definidos en los programas de formación. Desde la perspectiva de la evaluación del desarrollo profesional docente, Tejada (2011) plantea que los agentes evaluadores hay que buscarlos en el propio escenario de actuación profesional, sugiere la integración de estos a través de procesos de triangulación que permitan desde distintas ópticas valorar las evidencias de desempeño. Así también advierte que habrá que determinar el papel, el valor y el significado de la información para la integración, valoración y toma de decisiones.

Si bien a partir de los modelos por competencias se han elaborado diversos planteamientos para abordar la formación y los procesos evaluativos, Tobón, Pimienta y

García (2010) presentan una propuesta de secuencias didácticas, concebida como un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación, que considera la mediación del o la docente y busca el logro de metas educativas considerando diversos recursos. Esta propuesta es destacable pues considera como punto de partida para el aprendizaje el contexto, es decir, sitúa al y la estudiante en un problema profesional por medio del cual intenciona la formación.

Entonces, la evaluación se caracterizaría por ser integral y comprensiva, tratando de abarcar las principales dimensiones del objeto a evaluar, en este caso competencias, para orientar y regular el proceso pedagógico, tanto desde la perspectiva de la profesora o del profesor como de la o el estudiante. En tal sentido, se constituye en una experiencia reflexiva y continua, desarrollada de forma cíclica durante todo el proceso. También transparente, dado que sus propósitos, modalidades y criterios son explicitados y comprendidos por quien aprende.

En síntesis, si los propósitos de la formación están al servicio del aprendizaje y del desarrollo profesional docente, resulta relevante hacer de la evaluación un medio que permita mejorar el proceso pedagógico en conjunto con los y las estudiantes. Nuestro mayor desafío en la formación inicial docente es disminuir la brecha entre el discurso teórico y nuestra práctica pedagógica.

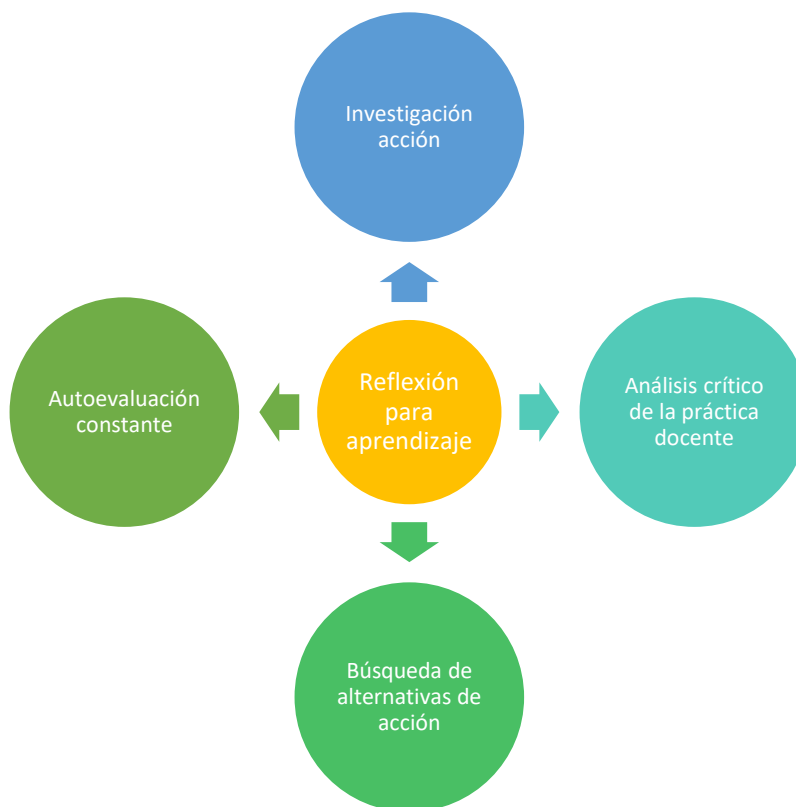
Por último, es necesario advertir, al igual que en el diseño e implementación de la docencia, la evaluación debe orientar, guiar y generar oportunidades para articular el conocimiento pedagógico y disciplinarios de las distintas asignaturas o actividades curriculares. De esta manera, la evaluación que vivan las profesoras o profesores en formación inicial servirá de modelamiento para las prácticas de evaluación que implementen en el ejercicio de su profesión.

### **3.5. Reflexión y desarrollo docente para el aprendizaje**

La capacidad reflexiva es inherente a todo ser humano, pero existen algunas diferenciaciones que vale la pena mencionar, por un lado, está la práctica reflexiva espontánea que surge cuando existe algún problema que necesita de solución y por otro, una práctica más metódica, personal y colectiva que se da en el ámbito profesional, incluso cuando las cosas caminan bien, puesto que este proceso reflexivo persigue una mejora continua del trabajo desempeñado (Perrenoud, 2004).

Algunas características a considerar para llevar a efecto una reflexión con miras a la mejora constante de la práctica docente son las que se presentan en la figura 6.

Figura 6: Características de la reflexión para el aprendizaje.



Fuente: elaboración propia, Sepúlveda, S., Albucco, J., Miranda, H. y Briceño, I.

Dentro del contexto de la reflexión como elemento de mejora, en la pedagogía existe un diseño metodológico denominado “investigación-acción”, cuyo propósito fundamental consiste en mejorar la práctica docente y no en generar conocimientos científicos. La utilidad de este movimiento permite que los docentes analicen interacciones, critiquen creencias, teorías, además de evaluar alternativas que conduzcan a cambiar una realidad existente. Este tipo de investigación reflexiva se caracteriza por ser abierta, participativa, democrática y se fundamenta en la mejora de la enseñanza considerando los problemas concretos de los y las docentes y que conducen a la necesidad de innovar y generar cambios (Blázquez, 1991; Elliott, 1993).

Cuando se está frente al concepto de práctica docente se puede decir que son todas las acciones pedagógicas que él profesor y la profesora realiza en el aula, pero esta definición es débil y limitada si pensamos que no solo involucra elementos técnicos propios de la profesión, también se considera al y la docente como persona que siente, piensa e interactúa en un determinado contexto social. La práctica docente según Muñoz, J., Villagra,

C. & Sepúlveda, S. (2016) posee diversas dimensiones que involucran lo personal, institucional, interpersonal, social, didáctico y valórico.

La práctica docente es de carácter social, objetiva e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo. También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada institución, delimitan el rol del profesor y la profesora. Es decir, la práctica docente supone una diversa gama de relaciones entre personas.

La relación educativa con los y las estudiantes es el vínculo fundamental, alrededor del cual se establecen nexos con otras personas: los demás maestros y maestras, las autoridades universitarias y la comunidad en general. Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999). El desempeño del educador y la educadora está situado en el punto de equilibrio entre el sistema educacional imperante y los grupos sociales particulares que debe atender (Rojas, 2012).

Todas las dimensiones de la práctica pedagógica confluyen en la formación y desarrollo profesional que el profesor y la profesora va construyendo a través del tiempo, lo importante de rescatar al respecto tiene relación con la capacidad que debe tener el y la docente de reconocer las fortalezas y debilidades de su labor diaria y potenciar sus competencias por medio de la capacitación y formación continua (Muñoz, J., Villagra, C. & Sepúlveda, S. 2016).

Por lo tanto, la mejora de una práctica se refiere no solamente a lo técnico sino también a su concepción valórica y social. Esta involucraría tanto los procesos como los resultados finales. Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas corresponde a lo que se ha llamado práctica reflexiva (Elliott, 1993). El valor de la práctica reflexiva se juzgaría según la calidad de las regulaciones que permite realizar y según su eficiencia en la identificación y resolución de problemas profesionales (Perrenoud, 2004).

La reflexión en el desarrollo de la docencia en Facultad de Educación de la UCSH, también es entendida como un proceso ético y filosófico. En cuanto proceso ético, la reflexión se orienta hacia la elección de un curso de acción para llevar a la práctica los propios valores. Respecto al carácter filosófico, la reflexión implica la interpretación de los valores que se traducirán en la práctica. En este sentido, la reflexión sobre los medios es inseparable de la reflexión sobre los fines (Gorodokin, 2005).



Una característica fundamental de la práctica reflexiva es que no admite una postura en la cual los y las docentes son concebidos como un grupo de individuos que actúan en forma independiente y aislada, sino como sujetos que, permanentemente, construyen y reconstruyen sus significados al compartir sus reflexiones con otros colegas. Cuando los y las profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre preocupaciones comunes e implican a la comunidad en este proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares y evaluativas que subyacen a sus propias prácticas y logran la convicción y fuerza necesaria para generar cambios dentro del sistema que las sustenta (Elliott, 1993; Nocetti, 2008).

Se espera que el proceso de reflexión pedagógica que pongan en práctica los profesores y las profesoras en formación de la UCSH, se transforme en una herramienta o el vehículo para determinar las debilidades del quehacer pedagógico y que serán susceptibles de mejora en el futuro, para así lograr mejores aprendizajes de los estudiantes que atienden. Se intencionan características de la práctica reflexiva donde la mejora aparece tanto en los procesos como en los resultados, optimizando una situación particular desde dentro de la universidad, involucrando a los individuos que serán los encargados de solucionar los problemas y provocar los cambios. Por otro lado, esta reflexión debe caracterizarse por ser colectiva y cooperativa, dado que los aportes, visiones y opiniones enriquecen la discusión y la idea a futuro es lograr la convicción y la fuerza para mejorar (Elliott, 1993; Perrenoud, 2004).

La reflexión docente debe conducir a generar estrategias de acción para un mejoramiento permanente de su trabajo, lo que implica, por ejemplo, desafiarse en desarrollar indagación de su propia práctica, implementar innovaciones que sean pertinentes, generar producción académica a partir del análisis de su ejercicio docente, etc. Todos estos constituyen elementos clave del desarrollo de un académico universitario o una académica universitaria que se desempeña en la formación inicial docente.

#### **4. Indicadores para el logro de las Dimensiones.**

##### **4.1. Diseño para el aprendizaje**

Diseña e implementa experiencias diversas innovadoras e inclusivas de aprendizaje, integrando intereses, contexto, conocimientos y experiencias de las y los estudiantes, favoreciendo la comprensión y desarrollo de habilidades de pensamiento, en base a componentes históricos, filosóficos, antropológicos y éticos del sentido cívico de las actividades curriculares.

##### **Indicadores:**

- 4.1.1. Aplica su conocimiento, habilidades y disposición para brindar experiencias de aprendizaje diversas con la finalidad que las profesoras y los profesores en formación construyan aprendizajes con actitud crítica y reflexiva.
- 4.1.2. Diseña e implementa experiencias de aprendizaje que intencionen procesos de activación de conocimientos previos y su relación con conocimientos nuevos para que, desde un análisis crítico, proyecte en el profesor o la profesora en formación el quehacer pedagógico.
- 4.1.3. Articula en el diseño para el aprendizaje el análisis de los contenidos de las actividades curriculares, promoviendo la comprensión de problemáticas, utilizando conocimiento, procedimientos y actitudes pedagógicas mediante procesos activos.
- 4.1.4. Aplica estrategias didácticas diversas que permitan abordar los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos de las actividades curriculares, coherentes con los propósitos emanados de sus resultados de aprendizaje.
- 4.1.5. Pone en práctica experiencias de aprendizaje inclusivas, integrando variados recursos, ideas previas, intereses y contexto de sus estudiantes, que permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en pos de una pedagogía transformadora.

## 4.2. Ambiente para el aprendizaje

Genera un ambiente de aprendizaje armonioso, formal, informal y virtual centrado en el respeto y confianza, apropiado para el aprendizaje de conocimiento, habilidades y actitudes, mediante estrategias y recursos multimodales contextualizados a las características e intereses de las y los estudiantes, **favoreciendo** el diálogo y la participación.

### Indicadores:

- 4.2.1. Diseña estrategias didácticas en la que las y los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido.
- 4.2.2. Propone actividades de aprendizaje cuyo contexto requiere ambientes o espacios diversos, como lo pueden ser de tipo áulico, real y virtual donde se puedan integrar las experiencias e intereses de los y las estudiantes.
- 4.2.3. Integra en la planificación secuencias didácticas que involucren experiencias o vivencias para estimular habilidades y actitudes hacia el aprendizaje, cuyas condiciones requieren normas, hábitos y predisposiciones para el éxito del trabajo.
- 4.2.4. Utiliza estrategias de comunicación efectiva para orientar y retroalimentar la ruta de aprendizaje de los y las estudiantes con la finalidad de tributar al desarrollo de habilidades profesionales.
- 4.2.5. Crea ambientes de aprendizaje variados –presencial- virtual- formal en el desarrollo de propuestas didácticas acordes a los distintos tipos de aprendizaje que permitan apoyar, para enriquecer, de manera diferenciada, el aprendizaje de todos y todas sus estudiantes.

### 4.3. Expectativas para el aprendizaje

Desde una perspectiva operativa las expectativas de aprendizaje se asocian con la calidad esperada del quehacer docente como una de las claves de la propuesta formativa de la Universidad Católica Silva Henríquez. Ahora bien, parece oportuno clarificar el contexto en el cual se inserta la definición de calidad de nuestro Modelo de Formación, a saber, como aquel proceso de transformación que experimentan los estudiantes a lo largo de su experiencia formativa para la realización de su labor profesional.

#### Indicadores:

- 4.3.1. Diseña experiencias que le permiten explicitar fielmente su convicción de altas expectativas en relación a un potencial desempeño docente de cada estudiante, relevando sus fortalezas y desafiando la superación de debilidades que el estudiante presente.
- 4.3.2. Implementa y evalúa acciones para desarrollar y valorar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo del y la estudiante, considerando situaciones reales del sistema educativo, donde dicho estudiante pueda elaborar propuestas significativas en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.
- 4.3.3. Significa los aportes que los y las estudiantes realizan, en especial aquellos que emergen de sus propios contextos, de tal modo permita valorar sus espacios socioculturales de origen como fuente en la construcción de conocimiento (Saber hacer, saber, saber ser y saber convivir).
- 4.3.4. Genera experiencias que permitan fomentar la reflexión y la proflexión en el estudiante y la estudiante (con sentido y significado), con la finalidad que éste potencie los elementos que contribuyen a su formación tanto profesional como personal y que aporten permanentemente a la consolidación de su proyecto de vida.
- 4.3.5. Plantea acciones que desafían al autocuestionamiento (autoevaluación) de su propio quehacer, de tal modo que internalice la necesidad de una reflexión permanente de su propia práctica para asumir como normal el desafío de superación continua.

#### **4.4. Evaluación como aprendizaje**

Implementan procesos evaluativos de forma continua y pertinente al conocimiento didáctico del contenido y propósitos de la enseñanza y aprendizaje de las actividades curriculares, desde los enfoques que sustentan una educación ecléctica, crítica y contextualizada para observar el progreso, identificar dificultades y retroalimentar a la diversidad de estudiantes y su propia práctica docente.

Indicadores:

- 4.4.1. Diseña individual y colaborativamente procedimientos evaluativos que permitan orientar y evidenciar el dominio del contenido disciplinario y pedagógico para los diferentes momentos del proceso aprendizaje.
- 4.4.2. Aplica procedimientos evaluativos innovadores para identificar las ideas previas de los y las estudiantes como ideas preconcebidas o teorías implícitas y las considera como punto de partida para el aprendizaje.
- 4.4.3. Aplica evaluaciones formativas sobre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para propiciar la progresión sobre ideas estructurantes, habilidades de pensamiento crítico y actitudes considerando la diversidad de estudiantes.
- 4.4.4. Aplica procedimientos de evaluación diversos e innovadores apropiados con apoyo de herramientas Tic para valorar los aprendizajes de los distintos tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales en los y las estudiantes.
- 4.4.5. Utilizan los resultados de la evaluación de aprendizajes de los distintos contenidos para retroalimentar a los y las estudiantes respecto de su progreso y la propia práctica pedagógica en virtud de un avance y mejora continua.

#### **4.5. Reflexión y desarrollo docente para el aprendizaje**

La reflexión en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en Facultad de Educación de la UCSH, también es entendida como un proceso ético y filosófico. En cuanto proceso ético, la reflexión se orienta hacia la elección de un curso de acción para llevar a la práctica los propios valores. Respecto al carácter filosófico, la reflexión implica la interpretación de los valores que se traducirán en la práctica.

Indicadores:

- 4.5.1. Reconoce la reflexión como un elemento fundamental de la persona humana e indispensable para el proceso de aprendizaje, con el propósito de desarrollar en sus estudiantes una persona integral.
- 4.5.2. Distingue su labor docente como social, objetiva e intencional orientada al aprendizaje, para efecto de que sus estudiantes entiendan el proceso educativo como complejo e interpersonal.
- 4.5.3. Critica la práctica de su labor docente para el aprendizaje, como una formación y desarrollo profesional, con el fin de que sus estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades para su discernimiento y formación continua.
- 4.5.4. Implementa una planificación y procesos de producción académica para su gestión estratégica en un aprendizaje valórico social, con la finalidad de acompañar a sus estudiantes deontológicamente su futura práctica docente.
- 4.5.5. Formula semestralmente su reflexión y desarrollo de su práctica docente para el aprendizaje con la comunidad educativa, con el fin de que sus estudiantes enriquezcan su convicción de mejora continua e innovación en su futuro laboral.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. REOP. Volumen 20. N°3. Tercer trimestre.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Aylwin, M. (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva*. Santiago: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Blázquez, F. (1991). La Investigación – Acción, Métodos y técnicas de investigación cualitativa, en O. Sáenz (Coord.) *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación – acción*. Marfíl, Alcoy. 75 -99
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Cachón, Sánchez Sanabrias & Zagalaz. (2020). *Análisis de las expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física escolar*. Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado, 95(34.1), (pp. 11-28).
- Casas, L. (2006). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica*. Santiago: Arrayán Editores.
- Costamagna, A. M. (2008). Las prácticas de Evaluación de un Grupo de Profesores de Ciencias Naturales. *Aula Universitaria*, 1(10), 65-74.
- Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ellis. R. y Hogard, E. (Ed.). (2018) *Handbook of quality assurance for University Teaching*. Londres: Society Research into Higher Education.
- Fernández, R., González, L., Fernández, N., & Segura, M. J (2010). Calidad universitaria: expectativas de los estudiantes recién incorporados. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 17-30.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Freire, P. (1991). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Editorial Paz y Tierra.
- García, A. (2011). *Estrategias de evaluación formativa en el aula. Resultados de una investigación nacional en las primarias mexicanas*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 15. Procesos de Formación / Ponencia.
- González, A. (2007). Formación Inicial basada en Competencias. *Horizontes Educativos*, vol12, N° 2 (pp.37-41).

- González, P., Romero, H. y Armijos, J. (2018). La Calidad docente universitaria en base a la evaluación: caso Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Indicadores de la evaluación. *Revista electrónica Calidad de la Educación Superior*. 9, 31-54.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-9.
- Herrera, L., Souza, M. y Soares J. (2018). Evaluación de la calidad de la educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cuadernos de Pesquisa*. 25(2), 71-89.
- Hidalgo, C., Valladares, L. y Holzapffel, C. (2017)- Análisis comparado de sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Estudio Técnico N° 30. Universidad de Chile
- Jerez, O.; Orsini C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506.
- Ministerio de Educación (2009). *Evaluación para el Aprendizaje*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Muñoz, J., Villagra, C. & Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (epja). *Colombia; FOLIOS*. 44, 77-91.
- Nocetti, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Revista Pensamiento Educativo*. 271 -283.
- Otero, I. y Nieves, Z. (2007). Demandas integradoras como alternativa evaluativa en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°. 56/2.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). México: Graó.
- Pozo, C., Bretones, B, Martos, M. y Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el espacio europeo: Un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista española de pedagogía*. Año LXIX, n 248.
- Rodríguez, J. (2003). La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. (pp. 161-179). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rojas M. (2012). *La Investigación Acción y la Práctica docente*. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Santiago: CIDE.
- Sanmartí, N. (2007): *Evaluar para aprender. 10 Ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.
- Santos Guerra, M. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2 N°1. (pp. 369-392).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, vol. 57 N°1, (pp. 1-22).



- Soto, J. L. & Torres, C. A. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 51- 67.
- Tejada, J. (2011). Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias. En C. Marcelo (Coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente*. (pp. 23-47). Barcelona: Editorial Davinci.
- Universidad Católica Silva Henríquez (2018) Política de Personal Universidad Católica Silva Henríquez
- UCSH (2018). Reglamento del académico Universidad Católica Silva Henríquez
- Universidad Católica Silva Henríquez (2019)- Modelo de Formación
- UCSH (2017). Modelo de Formación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México D.F.: Pearson-Prentice Hall.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA.