



MODELO EDUCATIVO

AÑO 2022

Índice

PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	4
VALORES INSTITUCIONALES	5
Los Valores Institucionales y sus alcances en el Modelo Educativo	5
Dimensión Filosófica	5
Principales dimensiones del Modelo Educativo	5
Elementos Centrales del Modelo.....	5
CONCEPCIÓN CURRICULAR DEL MODELO EDUCATIVO	5
Competencias genéricas Institucionales	8
Lineamientos Centrales	9
Propósitos Generales	11
Enseñanza para la Comprensión	12
NIVELES DE SUSTENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO	13
Sello y énfasis del Modelo Educativo	13
Principios Rectores del Modelo Educativo.....	14
Modelo Educativo. Articulación y coherencia entre los niveles de formación.....	15
Innovación del proceso formativo.....	17
Desarrollo Docente	18
Acompañamiento estudiantil	18
Apoyo a estudiantes en situación de discapacidad	20
Estructura curricular	20
Niveles de formación	24
Propuestas Pedagógicas	26
Enseñanza para la Comprensión	26
Discusión o Debate.....	28
Aprendizaje por descubrimiento	30
Aprendizaje basado en problemas.....	31
Método de caso	32
Aprendizaje Colaborativo.....	33
Método Expositivo.....	34
Evaluación de los Logros de Aprendizaje	35
Bibliografía	39



PRESENTACIÓN

El Modelo Educativo Institucional establece los marcos pedagógicos y curriculares que orientan la formación en la Universidad La República, manteniendo una formación centrada en los y las estudiantes.

Los currículum de formación de pre y postgrado establecen las condiciones para que cada estudiante se desarrolle de acuerdo con sus potencialidades personales y desarrolle sus capacidades y logre las competencias establecidas en los perfiles de egreso de las carreras y programas que imparte la Universidad.

El proceso formativo permite una interacción entre los estudiantes y los docentes, mediante recursos de aprendizajes y el uso pedagógico de las tecnologías, asegurando la calidad de la formación profesional de los y las estudiantes.

La arquitectura curricular articulada desde la formación técnica, profesional y de postgrado, está diseñada curricularmente para que los estudiantes tengan alternativas de formación flexibles para el desarrollo personal-profesional.

El Modelo Educativo Institucional permite integrar la formación presencial con la formación virtual, permitiendo el desarrollo de carreras y programas en modalidad presencial, semipresencial o virtual, permitiendo a los estudiantes formarse en diferentes contextos de aprendizajes.

El Modelo Educativo Institucional establece los valores que la Universidad desarrolla en sus estudiantes en forma transversal, lo que complementa la formación profesional con una formación personal sólida e integra, esta formación valórica y actitudinal es el “sello” que aporta la comunidad universitaria de la Universidad La República a la formación de jóvenes y al desarrollo de los profesionales del país.

Fernando Lagos Basualto
Rector
Universidad La República



INTRODUCCIÓN

El Modelo Educativo de la Universidad La República establece las condiciones que orientan el proceso formativo a nivel de carreras y programas de pregrado y programas de postgrado, como programas de educación continua.

Se establece como centro de la acción educativa los y las estudiantes, basándose en un enfoque curricular basado en competencias y resultados de aprendizaje, y la aplicación del sistema de crédito transferibles SCT-Chile para medir la acción educativa, estableciendo que un crédito es equivalente a 27 horas.

Se destaca la flexibilidad curricular y la articulación entre los diferentes niveles formativos, desde el nivel de técnico de nivel superior al nivel del doctorado, permitiendo que los y las estudiantes pueden determinar su ruta formativa. Establece que la formación puede ser presencial, semipresencial y virtual, manteniendo la calidad de la formación.

La Universidad establece las relación docente-estudiante mediante metodología activas, privilegiando la enseñanza para la comprensión y el debate para desarrollar habilidades cognitivas que favorezcan su desempeño profesional.

Sobre la evaluación de los logros de aprendizaje, se establece un proceso desde la detección de aprendizajes previos hasta los aprendizajes logrados, aplicando la evaluación formativa como un factor de feedback para reforzar los aprendizajes o mejorar los aprendizajes.

La orientación básica que se aplica en el proceso formativo es el mejoramiento continuo, reflejándose en la actualización e innovación permanente de los curriculum formativo y su relación con el proceso evaluativo de carácter dinámico.

Los lineamientos del Modelo Educativo permiten orientar en forma efectiva la formación profesional de los y las estudiantes de la Universidad La República.



VALORES INSTITUCIONALES

CONCEPCIÓN CURRICULAR DEL MODELO EDUCATIVO

La Universidad La República, con su sello institucional, como una institución laica, pluralista y tolerante, integra e imbrica al dinámico y progresivo Modelo Educativo, el paradigma denominado Reconstruccionismo Social. El contexto histórico, social y cultural en la cual se inserta la Universidad en la sociedad chilena, refuerza la integración de este paradigma al Modelo Educativo, en beneficio directo de la sociedad actual, que demanda un cambio en lo cultural, social y humano; fortaleciendo la formación profesional, la democracia y las libertades individuales.

La función de la Universidad es potenciar el sentido crítico y reflexivo de los estudiantes; basado en la inteligencia, la observación y el juicio ejercido respecto a propósitos.

Una de las tareas más importantes es desarrollar una educación crítica, de índole empírica, razón por la cual, el currículo debe vincularse con las preocupaciones, intereses y experiencias de los y las estudiantes.

Por lo tanto, una Enseñanza para la Comprensión promueve un período formativo capaz de convertir a nuestros estudiantes en pensadores críticos, estudiantes que sean capaces de plantear y resolver problemas y de sortear la complejidad de actuar sobre su entorno desde sus propios saberes con autonomía, que nos favorezca llevar la pedagogía a su centro más humano, donde la reflexión, la imaginación y la crítica, sean el fundamento sobre la cual se desarrolle la formación.

En el paradigma de la Reconstrucción Social, la pedagogía crítica accede interviniendo en la realidad social como forma de política cultural, permitiendo concretar una intervención necesaria en el ámbito del imaginario social.

La Universidad aspira a educar la esperanza, ya que, como necesidad ontológica del ser humano, podemos descubrir las posibilidades en nuestra existencia individual y social, a través, de una *pedagogía de la esperanza*, que sea capaz de anclarse en la práctica.



Una pedagogía de la esperanza que es consciente de la función crítica y reflexiva de la actividad formativa; el compromiso con la pedagogía crítica, como aquella en la cual el educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad

La Universidad La República, proyecta a través del paradigma de trabajo, su gestión formativa de profesionales con alto nivel de desarrollo científico, humano y ético; con vocación de servicio al país, reconstruyendo la sociedad, y estableciendo aportes de relevancia al progreso y a la cultura; a través de la movilidad social, la equidad y el diálogo permanente en pos de la libertad de expresión como fuente de alianzas y unidad entre las diferentes cosmovisiones de vida.

Los Estudiantes

Los estudiantes son agentes críticos que participan intelectual y activamente en las actividades curriculares que permiten favorecer y desarrollar su propia cosmovisión de vida, en la reconstrucción para el cambio social. Comprendiendo las desigualdades en la sociedad, se compromete en el desarrollo de las competencias profesionales, sociales, culturales, y éticas que le permiten insertarse en la sociedad con las habilidades y destrezas que esta requiere para producir una mejora social y engrandecer al país.

Los Docentes

Los docentes ejercen su accionar a través del diálogo pedagógico con sus estudiantes, posibilitando el pensamiento crítico tanto de los contenidos de la disciplina como de las propias prácticas o didácticas. Toda vez que la acción pedagógica no se agota en lo cognoscible, sino que se adelanta al sujeto creador para quien siempre es la prolongación del saber mismo. El docente es un agente activo y transformador del cambio; comprometido y motivado, e impulsor del cambio.

Métodos de Enseñanza

Los métodos de enseñanza, siempre flexibles y dinámicos están focalizados fundamentalmente para la comprensión de los saberes especializados, a través del enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión. los desempeños que él o la estudiante será capaz de realizar o actuar, utilizando sus conocimientos de manera crítica, reflexiva y creativa en el mundo real.

Para tales efectos, los métodos de enseñanza girarán en torno a la resolución de problemas, pensamiento crítico, planificación para el cambio, constructivismo, diálogo pedagógico, alfabetización crítica, trabajo en equipos, proyectos, desarrollo del pensamiento abductivo. Se dedica un fuerte componente al desarrollo de desempeños demostrables directamente por parte de los estudiantes.

Evaluación

La evaluación se focaliza fundamentalmente en la acción formativa continua, propiciando las competencias diseñadas en las dimensiones cognitivas, sociales, culturales y éticas. Se realiza, de igual forma, la autoevaluación y la coevaluación como medios para el desarrollo de la autocrítica reflexiva de mejora continua.

El Modelo Educativo se adscribe a una concepción desarrolladora y alternativa de la evaluación, pues permite a los y las docentes monitorear la calidad de los desempeños desarrollados por los estudiantes a través del seguimiento académico permanente. Por tanto, la evaluación es apoyada en una retroalimentación constante.

La evaluación institucional será desarrollada bajo lineamientos institucionales y culturales, donde todos los agentes son entendidos como agentes representativos y significativos, en la implementación de los procesos de mejora continua. Las concepciones evaluativas responder a su contexto situado, interactivo y permanente.



Competencias genéricas Institucionales

La Universidad a través del Modelo Educativo plantea competencias genéricas en tres dimensiones, las carreras y programas deberán seleccionar aquellas competencias genéricas de acuerdo con el área del conocimiento y disciplinar que sean las más adecuadas para la formación profesional.

Competencias Profesionales

1. Capacidad de análisis y síntesis, planificar y organizar.
2. Conocimientos básicos de la profesión y de una segunda lengua.
3. Habilidades en el manejo de tecnologías de la comunicación y de gestión de la información.
4. Comprensión sociohistórica de la disciplina.
5. Comunicación oral y escrita.
6. Resolución de problemas.
7. Toma de decisiones.
8. Pensamiento crítico
9. Pensamiento estratégico-científico.
10. Razonamientos inductivo, deductivo y abductivo

Competencias Sociales

1. Capacidad de trabajar en equipo.
2. Capacidad de comunicarse con otros.
3. Habilidades interpersonales y para trabajo en contexto internacional.
4. Capacidad para apreciar la diversidad y multiculturalidad.
5. Capacidad para trabajar en diversos contextos culturales.
6. Sentido de participación en la toma de decisiones por las condiciones sociales.
7. Sentido de cambio y mejora por la libertad de expresión.
8. Valoración por los derechos humanos y fortalecimiento de la democracia.

Competencias Éticas

1. Compromiso ético profesional.
2. Compromiso con la calidad.
3. Valoración de la cultura y costumbres de otros.
4. Valoración por las libertades individuales.
5. Pasión por aprender.
6. Compromiso con la investigación y la ciencia.



7. Amplitud de comprensión.
8. Valoración del sentido histórico de la disciplina.
9. Valoración por los principios de la tolerancia.

Lineamientos Centrales

El Modelo Educativo debe ser concebido como un marco orientador para el desarrollo del proceso formativo y asegurar las condiciones académicas y formativas a las carreras y programas de pregrado y programas de postgrado.

Las condiciones para la formación de pre y postgrado se definen y se orientan hacia los principios de la enseñanza para la comprensión con el fin de identificar mediante el pensamiento de las disciplinas aquellos saberes claves de ser fortalecidos en la formación y establecer un proceso formativo multidimensional y transdisciplinar.

El Modelo Educativo debe ser entendido como un conjunto de acciones destinadas a fortalecer la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones de la formación de profesionales. El modelo educativo posiciona la educación del conocimiento en todas sus áreas de desarrollo. El foco de interés de nuestro modelo educativo recae en el aseguramiento de condiciones pedagógicas capaces de promover un conocimiento generativo asociado a los campos de formación de:

- Retención del Conocimiento:
- Comprensión del Conocimiento:
- Uso Activo del Conocimiento:

La finalidad de la enseñanza para la comprensión consiste en determinar un conjunto de condiciones pedagógicas y académicas, centradas en la naturaleza de la comprensión de las disciplinas y en la investigación del potencial humano, asociado a las profesiones.

El valor que imprime la enseñanza para la comprensión en la formación profesional y en los estudios de postgrado, asume que “lo que aprenden los estudiantes tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades” (Stone Wiske, 2008:35).



La organización de un proceso formativo basado en la enseñanza para la comprensión tiene como finalidad organizar un currículo para la educación superior en base a temas generativos, altamente pertinentes a la naturaleza de la disciplina y basados en la demostración directa de un conjunto de capacidades elementales, para enfrentar los desafíos propios de cada profesión.

Principales aportes de la Enseñanza para la Comprensión en la formación pre y postgrado:

- Implementación de procesos formativos a partir del aseguramiento organizado, sistemático e incremental de temas que deben ser aprendidos y que son altamente generativos para cada profesión.
- Entrena a los estudiantes en hábitos disciplinarios de la mente con el propósito de fortalecer sus habilidades cognitivas a través de un criterio de uso flexible y dinámico en todos sus campos y contextos de desarrollo pre y post profesional.
- Organiza la formación en base a temas generativos y altamente especializados para cada disciplina, intentando responder a sus desafíos
- Su propósito más significativo y relevante para la formación de pre y postgrado, es lograr que “los estudiantes vayan más allá de los hechos, para convertirse en personas capaces de resolver problemas y en pensadores creativos que sean posibilidades múltiples en lo que están estudiando y que aprendan cómo actuar a partir de sus conocimientos” (Stone Wiske, 2008:35).
- Proporciona un marco conceptual y operacional para pensar y organizar el currículo desde las necesidades formativas y de investigación de cada disciplina, permitiendo monitorear el pensamiento y a su educación en la formación de pre y postgrado.
- Organiza el currículo de cada disciplina en base a grandes temas que deben ser aprendidos en la formación, bajo el aseguramiento de criterios de calidad y pertinencia curricular comprendidos en un conocimiento generativo, es decir, un conocimiento que no se acumula, sino que se actúa. Por tanto, su organización curricular será en base a la demostración directa de competencias o desempeños.



Las competencias son entendidas en el Modelo Educativo como desempeños de uso flexible, exigiendo no sólo un énfasis en la actuación, sino que una representación mental de lo que ha de comprenderse.

“...las competencias entendidas como desempeños flexibles exigen atención, práctica y refinamiento. Los desempeños indefectibles implican múltiples aspectos que necesitan de una coordinación cuidadosa y llena de sutileza. Por cierto, ésta es la principal implicación general de la teoría de la comprensión vinculada con el desempeño: desarrollar la comprensión debería concebirse como lograr un repertorio de desempeños complejos. Lograr comprensiones es sinónimo de aprender a actuar de manera flexible...”

El Modelo Educativo concibe la comprensión como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas.

Propósitos Generales

- Comprender la relación entre la especificidad de la formación brindada por el modelo educativo y la naturaleza de la comprensión que determina el estudio de cada una de las disciplinas
- Fortalecer la comprensión disciplinaria entre docentes, estudiantes y los desafíos de cada campo de desarrollo pre y post profesional, mediante un aprendizaje profundo, consciente y dirigido por el estudiante
- Es un modelo educativo que intenta fortalecer en cada uno de sus estudiantes cómo aprender y pensar para tener éxito en una época de constante cambio y reconstrucción permanente del saber y de sus campos de especialización y desarrollo profesional
- Es una herramienta de combate contra las campanas de alarmas, que afectan al pensamiento pobre y al conocimiento frágil que afectan el proceso de formación de numerosos estudiantes, con el propósito de organizar una arquitectura curricular desde temas que efectivamente valgan la pena aprender



- Es un modelo educativo que apela a la búsqueda de nuevas estrategias formativas para potenciar e incrementar el talento humano, a través de su paso por la formación de pre y postgrado.
- Es un modelo educativo que gira en torno a la educación del pensamiento, ubicando a éste, en el centro del proceso con el propósito de contribuir a la retención del conocimiento, la comprensión en uso de dicho saber y el uso activo del mismo, en diferentes instancias de desarrollo profesional.
- El modelo educativo desarrolla una sólida comprensión de las disciplinas que integran la arquitectura curricular de cada carrera y programa, especialmente, a través del aseguramiento de qué temas deben ser aprendidos y enseñados en la formación de pre y post grado.
- Es un modelo educativo con énfasis en la enseñanza para la comprensión, organizado a través de ciclos formativos cuya estructura curricular se focaliza en la transdisciplinariedad y en la demostración directa de competencias.

Enseñanza para la Comprensión

El origen de la metodología de Enseñanza para la Comprensión se remite al Proyecto Cero. Proyecto formado en 1988 por un grupo de investigadores de la escuela de Postgrados de la Universidad de Harvard, entre los cuales figuran Howard Gardner, David Perkins, Martha Stone Wiske y Vito Perrone quienes han estado investigando acerca del desarrollo del progreso de aprendizaje en niños, jóvenes y adultos durante casi 25 años. En la actualidad el Proyecto Cero se estructura sobre estas investigaciones para ayudar a crear comunidades de estudiantes reflexivos e independientes; para promover la comprensión profunda dentro de las disciplinas, a fin de fomentar el pensamiento crítico, creativo y divergente.

El marco de investigación de la Enseñanza para la Comprensión se basa en una visión detallada del desarrollo cognoscitivo del ser humano y del proceso de aprendizaje en las diversas disciplinas de estudios. Dentro de este enfoque, el estudiante es ubicado en el centro el proceso de educativo, respetando las formas diferentes en que un individuo aprende (estilos, enfoques y estrategias de aprendizaje) en las diversas etapas de su vida. A su vez, el docente se convierte en un profesional reflexivo sobre las intenciones



que orientan su desempeño, a través del ajuste de los esquemas de acción, que permitan una intervención más rápida para comprender y dominar otros problemas profesionales vinculados a su propia práctica.

El modelo de Enseñanza para la Comprensión en la Educación Superior asume casi literalmente las cinco partes más relevantes de su marco conceptual: **Hilos Conductores** (grandes temas u objetivos finales), **Metas de Comprensión** (temas u objetivos específicos), **Tópicos Generativos** (temas de estudios o contenidos), **Desempeños de Comprensión** (actividades o estrategias de enseñanza) y **Evaluación Diagnóstica Continua** (evaluación del proceso de aprendizaje).

Las tendencias actuales en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones, se orientan a despertar en los estudiantes un interés reflexivo sobre las materias que están aprendiendo; ayudándolos a establecer relaciones entre el contenido disciplinar en estudio y las múltiples situaciones, a las que se tendrá que enfrentar en su posterior desarrollo profesional.

NIVELES DE SUSTENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

“...el modelo educativo de la universidad se define como un modelo flexible, dinámico, holístico, contextual y ecoformativo...”

Sello y énfasis del Modelo Educativo

El Modelo Educativo explicita un fuerte sentido de lo demandante por la sociedad, basado en la comprensión de las disciplinas, en el entrenamiento y fortalecimiento de los hábitos disciplinarios y en la convergencia del pensamiento abductivo en docentes y estudiantes:

1. Fundamentos de la Enseñanza para la Comprensión
2. Fortalecimiento de la Estructura Curricular y de la Actividad Curricular
3. Rol y función del docente: caracterización, determinación de funciones
4. Rol y función del estudiantado: caracterización y determinación de rol
5. Política Institucional de aseguramiento del Modelo Educativo

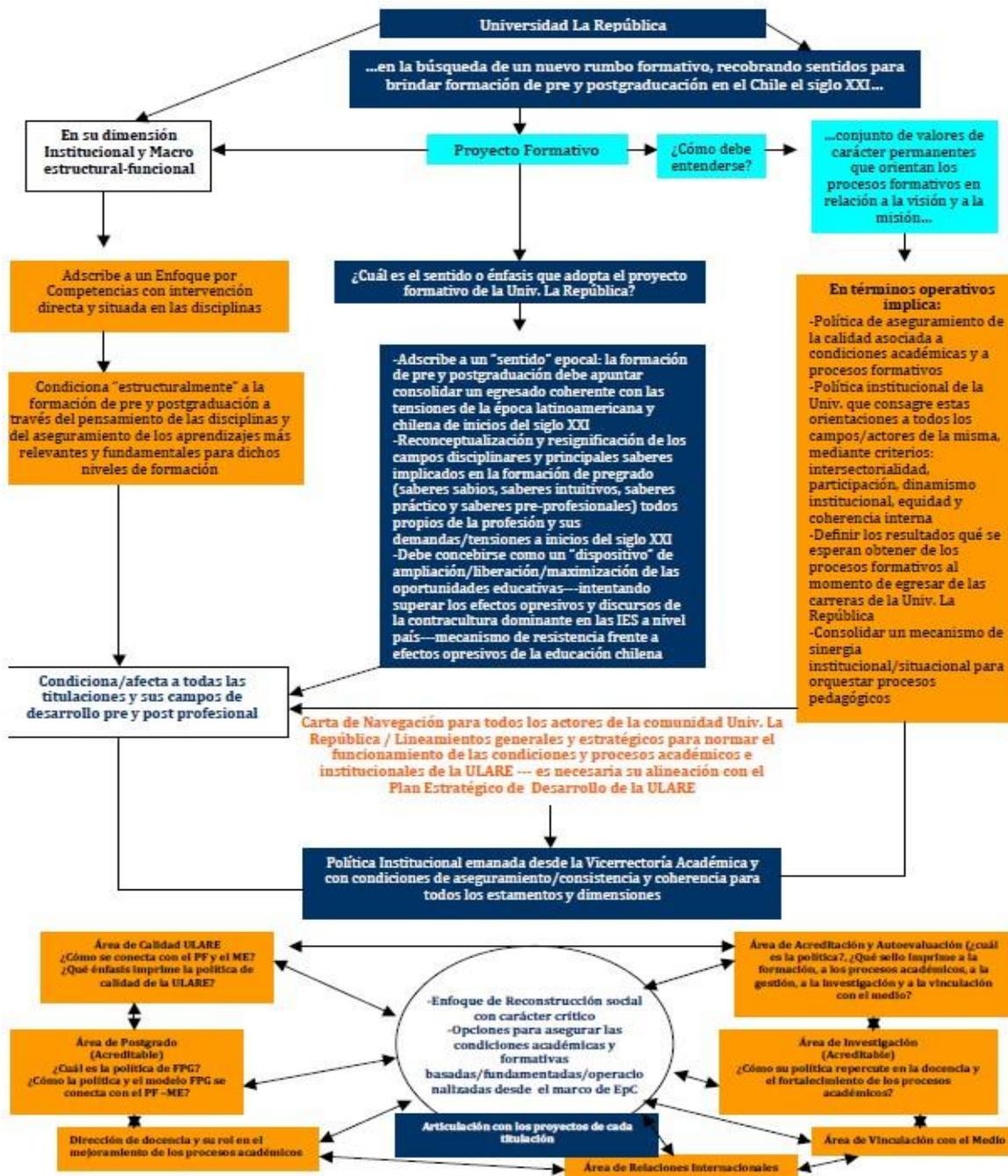


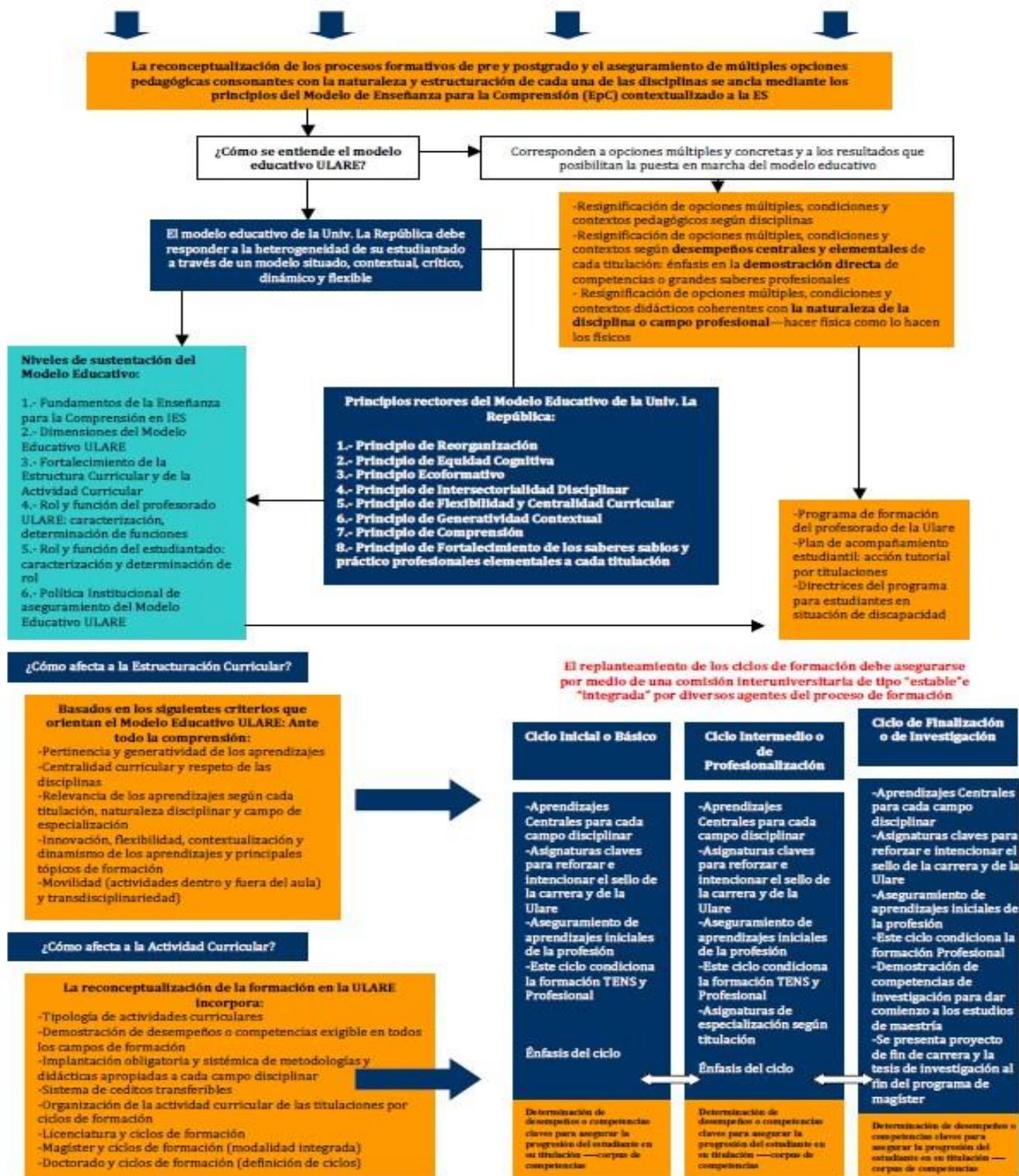
Principios Rectores del Modelo Educativo

1. Principio de Reorganización
2. Principio de Equidad Cognitiva
3. Principio Ecoformativo
4. Principio de Intersectorialidad Disciplinar
5. Principio de Flexibilidad y Centralidad Curricular
6. Principio de Generatividad Contextual
7. Principio de Comprensión
8. Principio de Fortalecimiento de los saberes teóricos y prácticos
9. Principio de desarrollo curricular presencial, semipresencial y virtual



Modelo Educativo. Articulación y coherencia entre los niveles de formación.







Innovación del proceso formativo

Los procesos de innovación y mejora del proceso formativo, tiene como propósito articular los ámbitos de la vida universitaria. La política institucional sobre condiciones, procesos o actividades referidas a la mejora e innovación de las dimensiones formativas, que vertebré el funcionamiento a nivel nacional del Modelo Educativo, en todos los ámbitos de la vida académica.

Los procesos de innovación docente, debe asegurar la coherencia interna de los procesos de fortalecimiento académico, debe diseñarse a partir de un diálogo democrático con todos sus actores del proceso formativo.

La innovación del proceso formativo debe estructurarse a partir de los siguientes criterios:

- **Criterio de Participación-Acción:** involucra la participación activa y propositiva de todos los estamentos que componen de la comunidad universitaria. Este criterio reafirma la figura del estudiante, como ser cuyo empoderamiento contribuye fuertemente, a la mejora de sus procesos académicos, junto a la mediación constante de los docentes.
- **Criterio de Pertinencia Cultural:** responden a las necesidades, intereses y motivaciones, situacionales, sociopolíticas del entorno donde se emplaza la universidad para cumplir su fin ético a través del aseguramiento de prácticas de ética concretas. Respeto las culturas de bases instaladas en cada una de las regiones, las que, desde la dimensión de la libertad y el pluralismo, establecen los valores institucionales. Si bien, existe libertad para cada una de las sedes, éstas, a través de sus propuestas regionales, deben alinearse y cumplimentar coherentemente con las disposiciones del Modelo Educativo.



- **Criterio de Intersectorialidad y Multiestamental:** alude a la necesidad de convocar en el diseño, implementación y seguimiento de toda propuesta de mejora, a todos los actores. Se incluye la necesidad de conformar una comisión interuniversitaria compuesta por diversos actores sociales y universitarios relevantes.
- **Criterio de Interseccionalidad:** otorga un sentido de direccionalidad a toda propuesta de transformación de la vida universitaria, enfatizando en la necesidad de conectar todos los campos intra y extra-universidad.

Desarrollo Docente

Un aspecto clave de los procesos de aprendizaje y enseñanza en la Educación Superior, durante los últimos años, se ha dirigido a fortalecer la formación de los docentes a través de programas específicos ofrecidos por las propias instituciones. Un gran número de universidades nacionales y latinoamericanas, han entendido este mensaje y han oficializado programas de formación para sus docentes, los que en muchas ocasiones tienen como propósito conocer los grandes lineamientos de sus modelos educativos. No obstante, la investigación científica deja entrever que la formación del docente universitario va más allá de acciones perfeccionamiento; lo que significa asumir su naturaleza y relevancia para este nivel de formación.

En respuesta a estos desafíos, el Modelo Educativo, establece la necesidad de brindar formación altamente especializada a sus académicos, a través de un proceso sistemático, continuo y situado a sus necesidades. De acuerdo con esto, el programa de formación docente tiene como propósito, brindar herramientas oportunas y pertinentes para apoyar la gestión de la docencia, a través de la implementación del modelo educativo.

Acompañamiento estudiantil

Los procesos de innovación de las condiciones académicas y formativas, de acuerdo con el enfoque curricular basado en competencias y con la estrategia metodológica enseñanza para la comprensión, son coincidentes al señalar que debe existir un



seguimiento académico de los estudiantes. Un programa de seguimiento académico de los estudiantes debe orientarse a programas tutoriales, para orientar la formación del estudiante en función de sus talentos e intereses futuros, los que repercuten positivamente en la calidad de su formación.

El seguimiento académico permite mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los y las estudiantes. El seguimiento académico se establece en tres hitos: i). Establecimiento y comunicación de metas de comprensión, ii). Proceso de seguimiento: logros y dificultades en los estudiantes respecto de los contenidos, iii). Valoración del proceso y esclarecimiento de capacidades alcanzadas.

Fase 1. Establecimiento y Comunicación de Metas de Comprensión: se definen las metas y se comunican a los estudiantes, reflexión sobre estas y sobre la relevancia para su formación.

Fase 2. Proceso de seguimiento: logros y dificultades en los estudiantes respecto de los contenidos: Durante esta fase, el objetivo es lograr que tanto el docente como los y las estudiantes compartan información y experiencias sobre el aprendizaje, que ayude a identificar logros y evidenciar aspectos a mejorar. Esta información será clave para la toma de decisiones de los y las estudiantes, sobre qué estrategias son más pertinentes y qué planes de acción son más adecuados para alcanzar los resultados de aprendizaje.

El conocimiento de estos aspectos relacionados directamente con el aprendizaje permitirá al estudiante:

1. Conocer mejor sus posibilidades de éxito académico y sus debilidades en cuanto a las capacidades necesarias para su desarrollo integral como persona y profesional.
2. Comprender también sus fortalezas y el modo de aplicarlas, para mejorar no sólo el rendimiento académico sino también para saber cómo adaptarse al entorno universitario y optimizar la relación con sus compañeros y docentes.
3. Desarrollar una alta autonomía en la planificación de sus metas académicas al inicio, durante y al finalizar sus estudios universitarios.



Fase 3. Valoración del proceso y esclarecimiento de capacidades alcanzadas: Durante esta etapa, el seguimiento de los logros de aprendizaje puede realizarse en función del grado y nivel de complejidad y profundidad que se hayan alcanzado los estudiantes, en la definición de las competencias, la evolución de su rendimiento académico o grado de motivación e implicación (Benito y Cruz, 2005).

Apoyo a estudiantes en situación de discapacidad

La universidad debe asegurar las condiciones básicas de progresión formativa para los estudiantes que presenten alguna discapacidad, además, un programa de asesoramiento pedagógico a docentes y a estudiantes, con el propósito de cumplir el principio de equidad e intersectorialidad del modelo educativo.

Estructura curricular

Las múltiples dimensiones del currículo. Aunque de manera diferente en y dentro de las diversas regiones, se reconoce cada vez más que el currículo representa más que la gama de planes y programas de estudio por ciclos educativos. Pero dicho reconocimiento generalmente no ha ido acompañado de una percepción clara de qué considerar bajo el término “currículum”. Un primer aspecto para plantear es que el currículo tiene que ver con la suma de procesos que se inician con el diálogo social sobre “contenidos” y finalmente se materializan en logros de aprendizaje y desempeño. Las diversas dimensiones del currículo (pretendida, implementada, oculta, lograda y experimentada) deben ser tenidas en cuenta a la hora de examinar los procesos de diseño y desarrollo curricular desde un punto de vista integral. (UNESCO 2015)

La estructura curricular de las carreras y programas se estructura a partir de los siguientes principios pedagógicos:

Pertinencia y generatividad de los aprendizajes: establece un conjunto de parámetros para pensar y evaluar la pertinencia de los aprendizajes de cada ciclo formativo. El carácter de pertenencia está determinado por el grado de respuesta que el contenido imprime a cada una de las disciplinas. Mientras que el carácter generativo



nos interpela sobre la capacidad, los contenidos deben aplicarse en un contexto amplio y funcional de relaciones formativas.

Centralidad curricular de las disciplinas: el carácter de centralidad curricular determina la potencialidad del contenido para cada nivel y ciclo formativo, evitando repeticiones o superposición de contenidos dentro de su progresión formativa. Un contenido es central para una disciplina cuando ofrece a los estudiantes y a sus docentes, el desarrollo de comprensiones más profundas en un dominio o ámbito de una disciplina. Son centrales pues, temas invariables o de gran generatividad para dicho campo disciplinar o profesional.

Modalidad curricular: se establece que el curriculum de formación se puede impartir en una relación docente-estudiante de forma presencial, semipresencial y virtual. La modalidad presencial establece que el curriculum se desarrolla en una relación directa en un espacio determinado. La modalidad semipresencial se establece que parte del curriculum se debe impartir en forma virtual, ya sea el plan de estudios o parte de un programa de estudio. La modalidad virtual establece que la totalidad del curriculum formativo se imparte online o virtual.

Innovación y flexibilidad.

Movilidad y transdisciplinariedad: organización de los programas de estudio y sus ciclos de formación a través de créditos académicos del Sistema Transferible de Créditos SCT, que sean considerados en las actividades del proceso formativo, independiente del lugar donde se realicen. La estructura curricular se define en **ciclos de formación**, con el propósito de ir consolidando un progreso de comprensión desde lo disciplinar (naturaleza de su profesión), pasando por la interdisciplina (relaciones y aportes de otros campos); para llegar a la transdisciplinar (a través de las disciplinas) y fortalecer una visión profesional amplia, situada y multidimensional.

El Modelo Educativo establece ciclos formativos, como períodos de formación gradual, sistemática e incremental transversal. Constituye el marco organizativo de los planes de estudios y de los procesos académicos, considerando criterios de centralidad y flexibilidad curricular.



La estructura curricular debe demostrar un proceso académico, formativo y pedagógico que se base en desempeños o resultados de aprendizajes definidos en cada línea y ciclo de formación.

La organización en ciclos de formación se establece para carreras y programas que imparte la universidad: Técnico de Nivel Superior o Técnico Universitario, Licenciatura, Título Profesional, Diplomado, Postítulo, Magíster y Doctorado.

La estructura curricular, establece 3 ciclos de formación:

- I. Ciclo Inicial
- II. Ciclo Intermedio o Profesionalizante
- III. Ciclo de Finalización o Investigación

La estructura curricular en tres ciclos de formación determina que las carreras y programas organiza su actividad curricular, relevando las asignaturas sellos y las competencias a desarrollar en cada ciclo de formación.

Ciclo Inicial: corresponde al nivel de introducción a los conocimientos de la disciplina y profesión. Se nutre de procesos de alfabetización académica. Se aplica desde las carreras técnicas a las de título profesional y al grado de licenciatura, corresponde a un año de formación.

Ciclo Intermedio o Profesionalizante: corresponde al nivel de especialización disciplinar y profesional de la disciplina, corresponde a 2 años de formación. Se aplica de técnicos y a los títulos profesionales y programas conducentes al grado de licenciatura.

Ciclo de Finalización o Investigación: se aplica a carreras de título profesional, enfatiza en el aseguramiento de competencias y desempeños de investigación. Se espera en este ciclo que los estudiantes sean capaces de consolidar un conjunto de habilidades de investigación y síntesis profesional, las que posteriormente aseguran la concreción al grado de magíster directamente en 1 año o en 1 año y medio. Las líneas de investigación definidas por cada escuela y carrera constituirán la base para el diseño de los programas de postgrado.

Esta orientación basada en ciclos de formación establece que los estudios de postgrado se organicen de la siguiente forma:

- a. Competencias específicas elementales de la disciplina
- b. Competencias académicas
- c. Competencias profesionalizantes o de investigación

La articulación de los planes de estudios y de los programas de estudio deben terminar desempeños básicos que todo estudiante debe lograr y demostrar, para ser promovido al siguiente nivel o ciclo de formación.

La alternativa de una reestructuración de ciclos y niveles sobre la base de currículos y enfoques educativos comunes se expresa cada vez más a través de los marcos curriculares. (UNESCO. 2015)

Del mismo modo, la organización micro curricular basada en desempeños o resultados de aprendizaje establece una cuestión epistémica referida a la naturaleza que adoptarán las líneas de formación en cada una de las carreras de pregrado y programas postgrado.

La estructura micro curricular y los ciclos de formación permiten definir líneas de formación que complementan, inciden y definen una formación profesional gradual y sistemática, se desarrollan en forma transversal en las carreras y programas de pre y postgrado:

- Línea de Formación General
- Línea de Formación Disciplinar
- Línea de Formación Profesionalizante
- Línea de Formación de Investigación
- Línea de Formación Práctica



La estructura micro curricular determina ciclos formativos, definidos como períodos de formación que aportan a la formación de cada estudiante en forma sistemática y gradual al logro de las competencias del perfil de egreso.

Las **asignaturas sello** que otorgan un sentido altamente especializado, sobre los rumbos y énfasis hacia donde se dirige la formación específica en la universidad. Una asignatura sello es un conjunto de actividades cognitivas, no cognitivas y prácticas, que aseguran formativamente el sentido y la identidad de la carrera y de sus profesionales. Las asignaturas sello son claves para la determinación, evaluación y vigencia de los perfiles de egreso de cada carrera y programa. Por cada ciclo formativo debiesen existir 1 a 2 asignaturas sello.

Niveles de formación

Institucionalmente se establecen tres niveles de formación: Pregrado, Postgrado y Educación Continua.

Nivel de Pregrado: Está estructurado por carreras de técnico nivel superior o técnico universitario, carreras profesionales y universitarias, y programas conducentes a licenciaturas.

Las carreras de técnico de nivel superior o de técnico universitario, corresponde a un nivel inicial de pregrado, orientadas a una formación basada en conocimientos teórico-prácticos que le permiten desempeñarse en el campo laboral en un área específica.

Las carreras profesionales forman profesionales con conocimientos teóricos y prácticos avanzados de una profesión y conocimientos generales de las disciplinas.

El grado de licenciado corresponde a una certificación de pregrado, orientada al ámbito académico y a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de un área disciplinar.

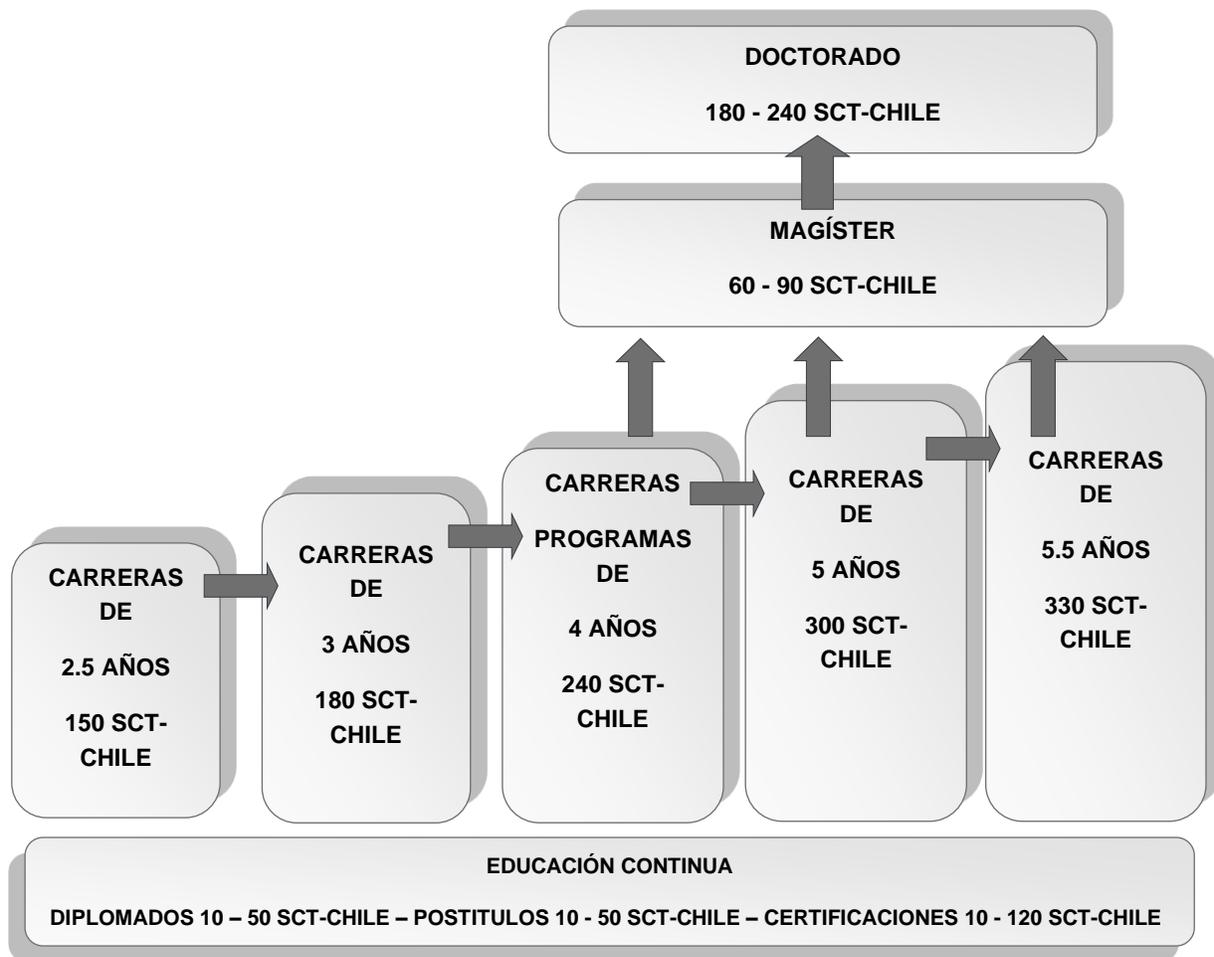
Nivel de Postgrado: Esta conformado por programas de Magister académicos y profesionales y programas de Doctorado académicos y profesionales.

El grado de magíster se caracteriza por ser programas de estudios de profundización en un área de una disciplina, conocimientos teórico-prácticos disciplinar y preparación académica e investigativas.



El grado de doctor son estudios focalizados en un proceso de investigación que permite formular una tesis que aporta nuevos conocimientos en una disciplina o ciencia.

Niveles de formación.





Propuestas Pedagógicas

Enseñanza para la Comprensión

Como una metodología de enseñanza supone una reflexión del docente, reflexión que supone analizar en la acción los resultados esperados en nuestros estudiantes.

La idea de la Enseñanza para la Comprensión no supone solamente el desarrollo de actividades centradas en el estudiante, sino más bien, el desarrollo de marcos procedimentales que promuevan la cultura del pensamiento, de la reflexión e indagación en el aula.

Organizar el aprendizaje de los estudiantes alrededor de temas que les generen gran interés y motivación, concentrarse en metas de comprensión explícita, ofrecer muchas oportunidades de aplicar lo que los estudiantes están aprendiendo, y realizar una evaluación continua que constituye una retroalimentación constructiva, son elementos efectivos en el desarrollo profesional.

Interacción didáctica.





La Enseñanza para la Comprensión, al promover el desarrollo de conexiones generativas en los temas de enseñanza. Las motivaciones y expectativas del estudiantado en la Enseñanza para la Comprensión se vinculan a una predisposición cognoscitiva de logros de contenidos y a otras dimensiones del crecimiento, las cuales proyectarán grandes expectativas y forjarán la confianza y compromiso de los estudiantes con su proceso de formación.

¿Enseñar a transferir en la enseñanza para la Comprensión?

De acuerdo con los planteamientos de la ciencia cognitiva, la transferencia se define como la capacidad de aprender algo en una situación determinada y luego aplicarlo a otra muy diferente. En el caso de la Educación Superior esto debe ampararse desde la propuesta de Perrenoud, la cual sostiene que toda experiencia formativa debe estar vertebrada en torno a los saberes sabios o práctico - profesionales; es decir, el conocimiento debe estar en directa relación con el campo profesional de aplicación de cada titulación.

Perkins y sus colaboradores han identificado tres tipos de transferencia:

- **Transferencia Lejana:** aparece cuando la aplicación del saber aprendido se traslada a situaciones inéditas o completamente diferentes, suscitando un desafío cognitivo de gran significación para cada estructura cognitiva.
- **Transferencia Cercana:** implica realizar conexiones con situaciones muy similares las del aprendizaje original
- **Transferencia Negativa:** se produce cuando algo que un sujeto ha aprendido en un contexto determinado inhibe el desempeño o aprendizaje en otro. Es la más común de las tres.



Discusión o Debate

Método que permite el intercambio de ideas entre estudiantes, es el mejor proceso de aprender y enseñar unos de otros. También se le conoce como método de discusión de enseñanza y aprendizaje.

La discusión es la mejor manera de promover un aprendizaje propicio y una situación de enseñanza conveniente. Método que brinda a los estudiantes la oportunidad de expresar sus puntos de vista u opiniones oralmente sobre ciertos temas. Un o una estudiante habla a la vez, mientras los demás escuchan. No siempre implica la presentación de nueva información y conceptos. Permite compartir ideas y experiencias, resolver problemas y promover la tolerancia. comprensión.

El método de discusión es adecuado para muchas situaciones y puede usarse en muchas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Existen diferentes formas de discusión que se pueden utilizar en el aula. Existen dos tipos principales de discusión que son las formales e informales. Las discusiones informales se rigen por un conjunto predeterminado de reglas e incluyen debates, paneles, simposios, etc.

Preparación del método de discusión, La planificación es muy importante para el éxito de cualquier técnica, se sugiere:

- i. El docente debe crear un entorno de clase en el que todos los estudiantes puedan intercambiar libremente sus ideas.
- ii. Se debe hacer una disposición adecuada de los asientos para los estudiantes. La disposición adecuada es tal que los estudiantes puedan verse entre sí y los docentes también puedan ver a los estudiantes.
- iii. El contenido del debate debe ser claro para los estudiantes.
- iv. Para prepararse para el debate, los estudiantes deben ser informados con anticipación.



Factores didácticos del método de discusión:

- **Líder:** El líder de cualquier debate en la clase es el docente. Como líder, el docente debe preparar el debate. Por ejemplo, decidir sobre el tema a estudiar y cómo planificarlo. Animar a todos los estudiantes a participar en el debate y dar la orientación adecuada para que los estudiantes expresen sus puntos de vista.
- **Grupo:** Hay un grupo de estudiantes en una discusión. El grupo está formado por estudiantes con diferentes temperamentos y pensamientos, que difieren entre sí en inteligencia, interés, temperamento e ideas. Es deber del docente animar a todos los estudiantes a participar en el debate.
- **Problema:** El tema de debate debe ser tal, que los estudiantes lo entiendan como propio. El problema ser acorde a la asignatura y naturaleza de la disciplina. El docente también puede pedir la cooperación de los estudiantes para elegir el problema.
- **Recursos:** Recursos necesarios para el estudio o preparación de los estudiantes, como libros, revistas, periódicos, fotografías, mapas y otro tipo de material. El docente tiene que asumir la responsabilidad de indicar estos recursos a los estudiantes.
- **Evaluación:** El objetivo principal del debate es lograr cambios deseables en los estudiantes. Se hace necesario evaluar ese cambio deseado. La evaluación de los cambios deseados puede ser realizada tanto por los estudiantes como por el docente.

Conducción de la discusión.

El debate puede ser iniciado tanto por el o la estudiante como por el docente. El o la estudiante o docente puede iniciar el debate contando una historia, creando un problema, mostrando un objeto, mostrando una imagen o describiendo un evento.



Cómo iniciar un debate depende del propósito del debate. Necesita alcanzar sus objetivos una vez que comience el debate. Para ello es necesaria una operación eficiente. La conducta debe hacerse de tal manera que todos los estudiantes que participen en el debate puedan expresar sus ideas con facilidad, libertad, voluntad y éxito.

El docente siempre debe tener en cuenta los objetivos predeterminados para el debate. Se puede hacer preguntas para llevar la discusión hacia los objetivos y al final también se puede hacer un resumen de todo el debate. De esta manera, los siguientes cuatro puntos son fundamentales en la conducción del debate: Comienzo, Análisis, Explicación y Resumen.

Aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento es un método de enseñanza en el que los estudiantes exploran conceptos de forma activa. Fomenta el pensamiento crítico, las habilidades para resolver problemas y el aprendizaje autodirigido. Los docentes actúan como facilitadores, guiando y apoyando a los estudiantes a medida que hacen sus propios descubrimientos.

Los principios fundamentales del aprendizaje basado en el descubrimiento incluyen la resolución de problemas, la gestión del estudiante, la integración y la conexión y la retroalimentación. Estos principios lo ayudarán a alentar a los estudiantes y guiarlos hacia los resultados deseados.

El aprendizaje basado en el descubrimiento, o en su defecto el aprendizaje por descubrimiento estimula un entorno de aprendizaje interactivo debido a las características que posee. Tales características hacen que este enfoque sea único y lo diferencie de otros métodos.

- **Actividades prácticas.** El aprendizaje basado en el descubrimiento incorpora enfoques de aprendizaje práctico. Por lo tanto, el docente debe diseñar o elegir actividades prácticas. Las actividades prácticas sirven como medio para aplicar los



conocimientos teóricos a situaciones prácticas. En consecuencia, permiten una comprensión más profunda del tema.

- **Preguntas.** Se alienta a los estudiantes a hacer preguntas y participar activamente en las discusiones. Esto es centro del aprendizaje basado en el descubrimiento. Dado que los estudiantes son los que se hacen cargo de su aprendizaje.
- **Mínima participación del docente.** Aprendizaje basado en el descubrimiento es un enfoque centrado en el estudiante. Esto significa que solo será un facilitador en lugar de un líder durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Menos memorización.** El aprendizaje por descubrimiento implica baja memorización, los estudiantes adquieren nuevos conocimientos al observar, hacer conexiones y sacar conclusiones.
- **Centrarse en la resolución de problemas.** Los estudiantes trabajan de acuerdo con los principios de deducción cuando intentan encontrar una solución. Al participar en actividades que requieren resolución de problemas y toma de decisiones, desarrollan habilidades analíticas, que son importantes en las actividades profesionales.

Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (PBL) es un método de enseñanza en el que se utilizan problemas complejos del mundo real como medio para el aprendizaje de conceptos y principios.

Además del contenido puede promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas y habilidades de comunicación. También puede brindar oportunidades para trabajar en grupos, encontrar y evaluar materiales de investigación y aprendizaje permanente (Duch et al, 2001).



Cualquier área temática se puede adaptar a aprendizaje basado en problemas. Si bien los problemas centrales variarán entre disciplinas, existen algunas características de los buenos problemas de PBL que trascienden los campos disciplinares (Duch, Groh y Allen, 2001):

- El problema debe motivar a los estudiantes a buscar una comprensión más profunda de los conceptos.
- El problema debe requerir que los estudiantes tomen decisiones razonadas y que las defiendan.
- El problema debe incorporar los objetivos del contenido de tal manera que se conecte con cursos/conocimientos previos.
- Si se utiliza para un proyecto de grupo, el problema necesita un nivel de complejidad para garantizar que los estudiantes trabajen juntos para resolverlo.
- Si se utiliza para un proyecto de varias etapas, los pasos iniciales del problema deben ser abiertos y atractivos para atraer a los estudiantes al problema.

El método para distribuir un problema de aprendizaje basado en problemas se enmarca en tres técnicas de enseñanza estrechamente relacionadas: estudios de casos, juegos de roles y simulaciones. Los estudios de casos se presentan a los estudiantes en forma escrita. Los juegos de roles hacen que los estudiantes improvisen escenas basadas en las descripciones de los personajes dadas.

Método de caso

Estrategia en la que los estudiantes analizan situaciones profesionales presentadas por el docente, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.



Los estudios de casos en la enseñanza son narrativas que facilitan la discusión en clase sobre un tema o de gestión. Los casos de enseñanza están destinados a estimular el debate entre los estudiantes en lugar de promover un punto de vista particular o guiar a los estudiantes en una dirección específica.

Los estudios de casos, basados en decisiones o demostrativo, brindan a los estudiantes la oportunidad de ponerse en el lugar de un protagonista. Con la ayuda del contexto y los datos detallados, los estudiantes pueden analizar qué harían y qué no harían en una situación particular, por qué y cómo.

Aprendizaje Colaborativo

Estrategia de enseñanza que utiliza el trabajo conjunto de los miembros de pequeños grupos de estudiantes, para maximizar el aprendizaje, siendo evaluados según la productividad del grupo. El núcleo del aprendizaje cooperativo consiste en que los estudiantes trabajen juntos, para completar una tarea donde se preocupan tanto de su propio aprendizaje, como de sus compañeros. del aprendizaje colaborativo

Beneficios del aprendizaje colaborativo:

Desarrolla habilidades de autogestión y liderazgo

Cuando a los estudiantes se les asigna la tarea de trabajar juntos para lograr un aprendizaje, se les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de alto nivel.

Mientras tienen que organizar, asignar y enseñar, están aprendiendo cómo administrarse a sí mismos y a los demás mientras lideran de manera positiva.

Aumenta las habilidades y el conocimiento de los estudiantes

Cuando los estudiantes participan en el aprendizaje colaborativo, están desarrollando una amplia gama de habilidades y conocimientos.

No solo fortalecerán sus habilidades existentes al tener que enseñar a otros, sino que a su vez aprenderán nuevas habilidades de otros estudiantes.



Mejora las relaciones entre los estudiantes

Cuando los estudiantes tienen contacto limitado entre equipos, es difícil fomentar las conexiones y el trabajo en equipo.

El aprendizaje colaborativo entre equipos obliga a los estudiantes a desarrollar nuevas conexiones y encontrar formas de trabajar juntos.

Mejora la adquisición y retención de conocimientos

Los estudios han demostrado que utilizar el aprendizaje colaborativo puede conducir a una mayor participación y una mejor retención del conocimiento.

El proceso de aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes alcanzar niveles más altos de pensamiento y la información se retiene por mucho más tiempo que cuando se aprende en un entorno no colaborativo.

Método Expositivo

La clase expositiva o clase magistral, se orienta a presentar de manera organizada información nueva que los estudiantes necesitan saber, si se van a comprometer con los desempeños de comprensión de un nuevo tópico.

Para ello será necesario hacer uso del conocimiento declarativo, al introducir las nuevas ideas y contenidos que orientan la discusión.

Para que la clase expositiva no se torne reproductora y mecanicista, es necesario que la información suministrada involucre a los estudiantes en constantes espirales de reflexión e indagación guía; a su vez, tales contenidos deberán vincularse directamente a los aprendizajes esperados. Se sugiere:

- Fomentar el aprendizaje autónomo y reflexivo para abordar un tema o resolver un problema.
- Utilizar estrategias de razonamiento para combinar y sintetizar la información presentada en la situación en una o más hipótesis explicativas.



- Utilizar estrategias de razonamiento para combinar y sintetizar la información presentada en la situación en una o más hipótesis de trabajo.

Evaluación de los Logros de Aprendizaje

Tradicionalmente, la evaluación se ha dirigido hacia la certificación de los estudiantes. En la actualidad, el modelo de Enseñanza para la Comprensión promueve un estilo de evaluación, cuya finalidad se basa en acompañar al estudiante en la construcción de su conocimiento y en los niveles de logro que éste debe alcanzar. Con ello se intenta potenciar el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes a través de las nuevas metodologías de enseñanza, que contribuyen a la utilización de nuevos métodos de evaluación de los conocimientos y de las capacidades adquiridas.

¿Cuáles son los tipos de evaluaciones compatibles con la Enseñanza para la Comprensión?

La evaluación en la Enseñanza para la Comprensión se orienta a la valoración de los procesos desarrollados por los estudiantes y a las capacidades alcanzadas. Este tipo de evaluación supone encontrar evidencias para que los estudiantes y docentes conozcan dónde se encuentra el o la estudiante en relación con su aprendizaje, dónde necesita estar y cuál es el camino más apropiado, para alcanzar las metas de comprensión y los tópicos generativos, establecidos en cada asignatura y ciclo formativo.

En este sentido, la evaluación del aprendizaje adquiere un carácter “procesual”, “auténtico”, “para el aprendizaje” y “formadora”. A continuación, se especifican las principales características por las cuales estas modalidades evaluativas se muestran coherentes al modelo de la Enseñanza para la Comprensión.

Evaluación Auténtica: concepción que sugiere diseñar procedimientos y espacios evaluativos (pruebas, escalas, rubricas, etc.) directamente vinculados con los contenidos y situaciones reales de aprendizaje. Enfatiza en la aplicación



real de los contenidos aprendidos. Para Cano García (2005), supone evaluar desde el desempeño en función de los casos reales.

Evaluación Formadora: es una modalidad de evaluación dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje, su objetivo es que el estudiante desarrolle un componente metacognitivo de su proceso de aprendizaje, ya que se espera que éste tome conciencia de lo que aprende, cómo ejecuta su aplicación y qué caminos debe seguir para continuar aprendiendo.

La evaluación formadora es coherente con el proceso de visibilidad del pensamiento, ya que invita a los docentes a basar sus desempeños de comprensión en evidencias y secuencias de aprendizaje.

Evaluación para el Aprendizaje: se refiere a la capacidad del docente para conseguir que el estudiante desarrolle las capacidades propias de su disciplina, a través de la regulación de su aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida (educabilidad).

Evaluación Formativa: la finalidad de este estilo de evaluación está en mejorar sobre los procesos del aprendizaje-enseñanza. Este tipo de evaluación “sirve para que el el o la estudiante aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el docente aprenda a trabajar mejor (perfeccionando su práctica docente)” (López, V. 2009: Pp.35).

Evaluación Desarrolladora: El propósito fundamental de este estilo de evaluación es juzgar las capacidades de los estudiantes en un desempeño de comprensión, que sea continuo y tenga diversos descriptores de progreso, para identificar las experiencias de aprendizaje apropiadas para cada grupo de estudiantes.



¿Qué nos aporta la evaluación en el marco de la Enseñanza para la Comprensión?

El desarrollo de un sistema de evaluación centrada en los desempeños alcanzados por los estudiantes nos permitirá tener consciencia sobre cómo los estudiantes comprenden, hacen conscientes el conocimiento, y cómo visibilizan el pensamiento. Entre los principales aportes que supone este estilo de evaluación destacan:

- Una revisión constante sobre el desempeño actual del estudiante. Para ello, será necesario comprender su desempeño anterior y el alcanzado en la actualidad, determinando a dónde debe llegar o qué debe alcanzar.
- Un seguimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes, para apostar por una formación más integral y significativa dentro de cada profesión.
- Aumenta la capacidad de investigación del docente en el aula. La evaluación continua en la enseñanza para la comprensión supone incrementar el desarrollo reflexivo del docente en la acción y sobre la acción, ya que le permite intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje y enseñanza, debido a que entrega una visión detallada sobre las dificultades y fortalezas de los estudiantes.
- Reflexionar críticamente sobre su propia práctica pedagógica y emprender cambios que impliquen la construcción de aprendizajes profundos y conectados con la vida del estudiante.

¿Cuáles componentes son importantes en la evaluación por capacidades y desempeños de comprensión?

Al evaluar por capacidad y desempeños de comprensión, es importante que el docente considere 5 aspectos al momento de diseñar su procedimiento evaluativo. Las ideas descritas a continuación adquieren un carácter transversal, ya que son aplicables tanto a procedimientos formales como alternativos en la evaluación. Es necesario que los docentes constantemente tengan en cuenta estas ideas, ya que les permitirá identificar los puntos críticos que están afectando a su proceso de aprendizaje-enseñanza. Entre los principales aspectos para evaluar por capacidades y desempeños de comprensión encontramos:



Los procedimientos que empleemos para evaluar deben considerar todos los aspectos del conocimiento y de las capacidades que buscamos desarrollar, a través del planteamiento de desafíos cognitivos que aumenten el compromiso reflexivo de los estudiantes.

La evaluación debe desarrollarse a través de evidencias de aprendizaje que sean auténticas, quedando de manifiesto el aprendizaje que se pretende conseguir.

Los criterios de evaluación deben ser conocidos, compartidos y comprensibles para los estudiantes, de manera que sean conscientes de aquello que se les evalúa, cómo se les evalúa y para qué son evaluados.

Los procedimientos evaluativos deben diseñarse en consideración de los niveles y rasgos de la comprensión, tomando como marco de referencia el conocimiento y capacidades implicadas en cada saber.

Al término de cada instancia evaluativa, el docente debe efectuar una retroalimentación de los resultados obtenidos por los estudiantes. Para lo cual, es necesario identificar en qué dimensiones los estudiantes muestran mayores fortalezas y debilidades. Así también, explicar cómo podrían alcanzar óptimamente las capacidades que no han sido desarrolladas efectivamente.

En este sentido, una evaluación por capacidades y por desempeños de comprensión sólo cobra sentido, cuando el procedimiento evaluativo es capaz de confirmar la capacidad una vez que se ha puesto a prueba. Por tanto, la evaluación en la Enseñanza para la Comprensión supone diseñar espacios, estrategias y evidencias de aprendizaje, en las que, los estudiantes puedan demostrar el grado en que han adquirido las capacidades, definidas para cada asignatura y campo disciplinar.

Bibliografía

Bilbao, F., (2014). Sobre la revelación del porvenir. En homenaje al 18 de septiembre de 1810, Aniversario de la Revolución de Chile. Tomado de la Ed. De Manuel Bilbao (MBII. 524-531) En Iniciativa de la América. Encuentro de filosofía de la historia latinoamericana. Tomo 4. Equipo. Santiago de Chile: Ed. Desconcierto. p.237.

Encina-Castedo (2000) Historia de Chile. 1832-1851. La República y el régimen conservador. Vol.IV. Santiago de Chile: S. Comercial y Editorial Santiago Ltda, p.88.

Letelier, V., (2013). El Estado y la educación nacional. Primera ed.” Discurso pronunciado en la sesión solemne celebrada por la Universidad de Chile, el 16 de septiembre de 1888. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, p.19.

Orrego Vicuña. E. (1953). Don Andrés Bello. Cuarta edición. Santiago de Chile: Zig-Zag, S.A., p.114.

Pérez, Vera. V. (2010). "Repensar Chile desde los Valores Republicanos". Discurso pronunciado por el rector de la Universidad de Chile. Ceremonia de firma de desempeño para la iniciativa Bicentenario “revitalización de las humanidades, las artes, y las ciencias sociales y de la comunicación” entre el gobierno de Chile-Ministerio de Educación y la Universidad de Chile. Santiago de Chile, 28 de enero, p.23. En www.uchile.cl/.../discurso-repensar-chile-desde-los-valores-republicanos-

Rojas, L.E. (1997). Historia y crisis de la educación chilena. Santiago de Chile: Editorial Cantaclaro, p.112.

Cerda, Aguirre, P. (1934). Una carta y un discurso político del Presidente del Partido Radical Don Pedro Aguirre Cerda. Discurso pronunciado el 19 de diciembre en la Junta Central del Partido, al asumir la Presidencia del Partido Radical. Santiago de Chile: Imprenta la República. p.7.

Véase en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0012770.pdf>

Koschützke, A. (2012). “Chile frente a sí mismo. Los límites del fundamentalismo de mercado y las protestas estudiantiles”. N° 237. Buenos Aires: Revista Nueva Sociedad, p.26.

Apple, M.W. (1982). “Educación y poder”. Barcelona: Paidós, p.18.

Tironi, E. (2002). “El cambio está aquí”. Santiago de Chile: La Tercera, Mondadori, p.123.



Munizaga, R. (1954). "Principios de educación". 2° Ed. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, Valenzuela y Bastersica y CIA. p.82.

Gilbert, J. (2011). "La construcción social del científico. Identidad intelectual y social de comunidades científicas en universidades chilenas". Santiago de Chile, En Estudios Sociales, CPU, N° 119, p182.

Orellana, V. (2011). "Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile de mañana" En Nueva Geografía de la Educación Superior de los Estudiantes. Santiago de Chile: Ed. Universidad San Sebastián, p.133.

Dewey, J. (1964). "Experiencia y educación" 8° Ed. Buenos Aires: Ed. Losada S.A. p.73.

Apple, M.W. (2002). "Educar como Dios manda. Mercado, niveles, religión y desigualdad". Barcelona: Paidós, p.245.

Perrone, V. (2005). "¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?" Cap.I, En Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica" PAIDÓS, 2° reimpresión, Buenos Aires, p.66.

Ocampo, González, A. (2015). "La enseñanza para la comprensión en el aula de educación superior y su complejidad para una construcción pedagógica más oportuna a las necesidades de sus estudiantes". Praxis Investigativa ReDIE.Vol.7,N°13, julio-diciembre. Véase en URL:<http://www.academia.edu/15554445/>

Palma, S. (2015). "El currículum y los procesos de semiosis: pedagogías, contenidos e interpretantes" Ponencia efectuada en las VI Jornadas "Peirce en Argentina". Argentina: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 20-21 de agosto. Véase en URL: www.unav.es/gep/VIJornadasStefanPalma.pdf

Mac Laren, P. (1998). "Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo". Rosario Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, p. 68

Freire, P. (2011). "Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido" Traducción de Stella Mastrangelo, segunda edición, México DF.: Siglo XXI Editores, p.136.

Fernández-Salinero Miguel, C. (2006). "Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos" Encounters on Education Volume 7, Fall. pp. 131 – 153. Véase en URL:

<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/viewFile/603/3500>



Segovia, J.D. y Fernández M.C. (1999). "Técnicas para el desarrollo personal y formación del docente" En cuadernos monográficos del ICE, N°10. Universidad Deusto, Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, p.15.

Polo, L. (1993). "Presente y futuro del hombre". Madrid: Ed. RIALP, p.134.

Maturana, H. (1997). "Formación humana y capacitación" 2° edición, Santiago de Chile:

Dolmen Ed. S.A. 2edición, p.13.

Kuhn, T.S. (2004). "La estructura de la revoluciones científicas", Cuarta reimpresión. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, p.80.

Haack, S. (2008). "¿La ciencia como fenómeno social? Sí y no" Primera edición, En Ciencia, Sociedad y Cultura. Santiago de Chile, Ed. U. Diego Portales, p. 197.

Laborda, A.P. (2002). "Filosofía de la ciencia: una introducción". Madrid: Ed. Encuentro. p. 24. Vicente Rodríguez, P.S. (2003). "Cultura e iniciación profesional del docente" En A.M. Rivilla, y

F.S. Mata. (coords) "Didáctica general", Madrid: Prentice Hall, p. 384.

Tuning- América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007. Editado por P.Beneitone,C. Esquetini,J. González, G. Siufi,R.Wagenaar. U. Deusto y U. Groningen. p.229 Véase en http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Torres, J. (1992). "El currículum oculto". Tercera Edición, Madrid: Ed. Morata. p. 200.

Hunkins, F.P. (1980). "Curriculum Development. Program Improvement". Bell & Howell Company, p.15.

"La filosofía positivista en Chile (1873- 1949)".

Véase en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-690.html>

Giddens, A. (1999). "Consecuencias de la modernidad". Primera edición, Madrid: Alianza Editorial, p.46.

Giddens, A. (1997). "Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea". Barcelona: Ed. Península, p. 46.



Luhmann, N. (1997). "Sociedad y sistema: la ambición de la teoría". Barcelona: Ed. Paidós, p. 41.

Grondin, J. (2005). "El sentido de la vida. Un ensayo filosófico" Trd. Jorge Dávila, Barcelona: Herder, p. 116.

Artigas, M. (1990). "Introducción a la filosofía". Segunda Edición, Pamplona, EUNSA, p.25. Benito, A., Cruz, A. (2005). Nuevas Claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.

Blythe, T. (1998). "La Enseñanza para la Comprensión. Guía del Docente". Buenos Aires: Paidós.

Goodrich, H. (2006). Understanding Rubrics. Disponible en:

<http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>.

Honey, P., Munford, A. (1986). The Manual of Learning Styles. Maidenhead, Berkshire: P.Honey, Ardingly House.

Klenoswki, V. (2007). "Desarrollo de Portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación". Madrid: Narcea.

Ocampo González, A. (2015). "En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI en ALAC", en Libro: Memorias del I Congreso Internacional de Inclusión Educativa. Neiva: Uniminuto Ediciones, 34 pp.

Ocampo González, A. (2015). "Los desafíos de la Inclusión en la Educación Superior Latinoamericana del siglo XXI". Revista digital universitaria: docencia, investigación e innovación. Univ. de Nariño, Colombia. ISSN-2322-9292. Pp.65-85. Vol. 3, (1). Edición en red accesible a través

<http://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2162> y en http://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2162/pdf_32

Ocampo González, A. (2012). "Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior: Desafíos y oportunidades". Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva. Escuela de Educación Diferencial. Universidad Central de Chile y Red RINACE. Septiembre, 2012. I.S.S.N.: 0718-7378. Pp. 227-239. Santiago de Chile. Número 6, (2). Publicación catalogada/resumida en LATINDEX-Directorio Edición en red accesible a través de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art10.pdf> y en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2.html>

Perkins, D. (2003). “La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente”. Barcelona: Gedisa.

Perkisin, D. (2010). “El Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación”. Buenos Aires: Paidós.

Perreneud, P. (2007). “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Madrid: Graó.

Schön, D. (1998). “La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”. Madrid: Paidós.

Stone Wiske, M. (2006). “La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica”. Buenos Aires: Paidós.

Stone Wiske, M., Rennebohm, K., Breit, L. (2006). “Enseñar para la Comprensión con nuevas tecnologías”. Buenos Aires: Paidós.

Talanaquer, V. (2010). “¿Cómo piensan nuestros estudiantes?” Conferencia presentada en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Disponible en formato pdf:

http://www.ciie2010.cl/docs/doc/conferencias/ppt_ciie2010_conferencias_talanquer.pdf (consultado el 25 de enero de 2015).

Tishman, S., Palmer, P. (2005). “Pensamiento Visible”. En Leadership Compass. Disponible en formato pdf:

http://www.fod.ac.cr/pdf/epc/2009/es/pensamiento_visible.pdf (consultado el 01 de marzo de 2014).

Ocampo González, A. (2012). Nuevas conciencias para la legitimización de la diversidad y la mejora escolar: una reflexión desde la desigualdad socioeducativa. Extra-Muros en Línea, UMCE. p. 42. En http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/extramuros/2012/extramuros_2012_35-54.pdf

Barrena, S. (2007) La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C.S. Peirce. Madrid: RIALP, p.90.



**UNIVERSIDAD
LA REPÚBLICA**
LAICA PLURALISTA TOLERANTE

Agustinas 1831 - Fono +56 2 2706 8140
(Correo@ulare.cl)



**UNIVERSIDAD
LA REPÚBLICA**
LAICA PLURALISTA TOLERANTE

Agustinas 1831 - Fono +56 2 2706 8140
(Correo@ulare.cl)



**UNIVERSIDAD
LA REPÚBLICA**
LAICA PLURALISTA TOLERANTE

Agustinas 1831 - Fono +56 2 2706 8140
(Correo@ulare.cl)