

MANUAL DE RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Dirección General

Jorge Arias Garrido
Vicerrector Académico

Coordinación y Edición

Mónica Aravena Navarro
Directora de Docencia

Natacha Sagredo Carrera
Encargada de Perfeccionamiento y Desarrollo Docente, CREA

Catalina Villagra Sánchez
Jefa del Centro de Recursos de Enseñanza y Aprendizaje, CREA

Participantes en la elaboración de las fichas

Evelyn Acuña Orellana
Coordinadora Unidad de Análisis y Seguimiento, DFI

Paula Araneda Gómez
Coordinadora Programas de Apoyo Estudiantil, DFI

Katiuska Azólas Pérez
Coordinadora Unidad de Formación General, DFI

Carlos Aguilera Riquelme
Apoyo Técnico Proyecto FDI 20102, DFI

Sonia Bravo Rojas
Encargada Programa de Lectura y Escritura (LEA), DFI

Andrea Brondi Marino
Psicóloga, DFI

Sonia Cárdenas Begazo
Coordinadora Curricular

Valentina Espinoza Carrasco
Encargada de Medición y Evaluación del Aprendizaje

Lucía Guiñez Santelices
Directora General de Desarrollo Académico

Eduardo Herrera Aliaga
Director Hospital de Simulación y Laboratorios

Bernarda Hormazábal Morales
Encargada Unidad de Gestión Curricular

Jocelyn Leiva Mondaca
Encargada Programa de Psicoeducación, DFI

Andrea Lobos Cortés
Coordinadora Curricular

Lorena Maluenda Parraguez
Jefa Departamento de Idiomas

Carolina Pérez González
Directora de Formación Integral

Catherine Pontigo Galarce
Encargada Programa de Reforzamiento, DFI

Marco Salazar Aedo
Encargado de Aseguramiento de la Calidad VRA

Marcela Zubiaguirre Bergen
Encargada Programa de Psicopedagogía, DFI

Diseño gráfico

Bastián Palma Urra

Presentación

Desde sus inicios la Universidad Bernardo O'Higgins está comprometida con la calidad de sus procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en aras de una significativa formación de sus estudiantes, respondiendo a los múltiples desafíos de la educación superior.

En línea con los principios rectores de la Universidad, su Modelo Educativo y el Modelo de Diseño Instruccional, la organización convoca a la comunidad académica a la reflexión permanente y crítica de la práctica pedagógica, acompañando este desafío con una serie de instancias y recursos de apoyo para su correcta implementación, brindando oportunidades de mejora que resguarden la seriedad y calidad que nos caracteriza institucionalmente.

Desde el año 2016, en nuestra Universidad se ha gestado un proceso de tránsito de un currículum por objetivos, hacia un currículum por resultados de aprendizaje, lo que ha intensificado la relevancia del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, logrando que docentes medien o faciliten el mismo, mientras que las y los estudiantes se construyen como verdaderos protagonistas del proceso.

Entre las herramientas que se ponen a disposición para apoyar la práctica docente y con ello la formación, se presenta el "Manual de Recursos de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación", instrumento que ha sido actualizado desde su primera versión publicada el año 2015, y que ha contado con la participación de distintas Unidades de la Vicerrectoría Académica, entre las que se encuentran: la Dirección de Formación Integral, el Departamento de Idiomas, la Dirección del Hospital de Simulación y Laboratorios, y la Dirección de Docencia, a través de su Unidad de Gestión Curricular, su Unidad de Medición, Evaluación de Aprendizajes y Aseguramiento de la Calidad, y el Centro de Recursos de Enseñanza y Aprendizaje, que actuó como agente coordinador y editor de este trabajo.

El "Manual de Recursos de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación" proporciona a la comunidad académica un marco orientador con herramientas concretas, orientadoras del quehacer pedagógico-formativo, facilitando la función de las y los docentes de la Universidad. En tal sentido, este instrumento se encuentra subdividido en 3 áreas de desarrollo: en primer lugar, los "Modelos didácticos", compuestos por 20 fichas que buscan facilitar y fortalecer la implementación de estos en el desarrollo de las clases; en segundo lugar, el área de "Habilidades", que presenta 7 fichas en las que se despliegan los contenidos fundamentales que caracterizan a las habilidades de la formación general de nuestra Universidad; y por último, el área de "Procedimientos de evaluación", consistente en 8 fichas de desarrollo sobre la base de los principios de la evaluación auténtica, que entrega información elemental para el fortalecimiento y coherencia de los procesos formativos en su conjunto.



JORGE ARIAS GARRIDO
VICERRECTOR ACADÉMICO
UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS

Santiago, marzo de 2022

Haz click en un botón para ir al manual que desees



**MODELOS
DIDÁCTICOS**

HABILIDADES

**PROCEDIMIENTOS
DE EVALUACIÓN**

Manual de Recursos Educativos para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación

MODELOS DIDÁCTICOS | HABILIDADES | PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

MODELOS DIDÁCTICOS

Participantes en la elaboración de las fichas:

Sonia Cárdenas Begazo

Coordinadora Curricular

Lucía Guíñez Santelices

Directora General de Desarrollo Académico

Eduardo Herrera Aliaga

Director Hospital de Simulación y Laboratorios

Bernarda Hormazábal Morales

Encargada Unidad de Gestión Curricular

Andrea Lobos Cortés

Coordinadora Curricular

INTRODUCCIÓN	4
MODELOS DIDÁCTICOS	5
CUADRO RESUMEN MODELOS DIDÁCTICOS	6
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE APLICADOS A MODELOS DIDÁCTICOS	8
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	9
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	10
CUADRO RESUMEN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	12
EJEMPLO DE APLICACIÓN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	13
FICHAS DE DESARROLLO	14
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EXPOSITIVA DIALOGADA	15
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE SITUADO	17
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA TUTORIAS	20
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA CLASE INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)	23
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA MÉTODO DE CASOS	26
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA TALLER EDUCATIVO	29
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PRÁCTICA ESPECIALIZADA	31
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLOQUIO EN PEQUEÑOS GRUPOS	33
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO	35
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTO (ABP)	38
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEBATE	41
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)	44
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE MAPA CONCEPTUAL	47
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE MAPA MENTAL	50
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ENSAYO	53
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	54
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN INVESTIGACIÓN (ABI)	57
SIMULACIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROCEDIMENTALES	60
SIMULACIÓN CON PACIENTE ESTANDARIZADO	62
SIMULACIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CLÍNICAS	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

INTRODUCCIÓN

Los nuevos paradigmas educativos apuntan a una enseñanza centrada en las y los estudiantes, donde se fomente la colaboración entre pares, la participación activa y el desarrollo de habilidades comunicativas y de razonamiento de orden superior (Mestre, 2001). En este sentido, se presenta en el documento un conjunto de orientaciones de apoyo que permitirán a los y las docentes desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque por resultados de aprendizaje.

Se propone un marco conceptual centrado en los modelos didácticos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, seguido de un conjunto de estrategias aplicadas a modelos didácticos, con la finalidad de que la información presentada facilite la implementación de estas en el desarrollo de las sesiones de clase de la o el docente de la Universidad Bernardo O'Higgins.



Los modelos didácticos o de enseñanza presentan esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por quienes educan, los más significativos son los motores que permiten la evolución de la ciencia, representada por los paradigmas vigentes en cada época.

Un paradigma es entendido como una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica (Kuhn, 1975).

CLASIFICACIÓN

Según diferentes autores (Fernández, J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J.F.; Moreno, T., 1997; García Pérez, 2000; Páez, 2006) los modelos didácticos se pueden agrupar en cuatro, principalmente:

- **Modelo didáctico tradicional o transmisivo:** Este modelo se centraba en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el estudiantado, quedaban en un segundo plano. El conocimiento sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios.
- **Modelo didáctico espontaneísta-activista:** En este modelo se busca como finalidad educar a la comunidad estudiantil en la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por el cuerpo estudiantil ha de ser expresión de sus intereses y experiencias, y se halla en el entorno en que vive. Se considera más importante que los y las estudiantes aprendan a observar, a buscar información y a descubrir, que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como la curiosidad por el entorno, la cooperación en el trabajo común, entre otras.
- **Modelo didáctico-tecnológico:** En este modelo se combina la preocupación de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas. Existe preocupación por la teoría y la práctica, de manera conjunta.
- **Modelos didácticos alternativos o integradores:** Dentro de este modelo, se pueden incluir otros modelos didácticos empleados en la práctica docente, como son: el modelo **didáctico de investigación en la escuela**. En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso de “investigación estudiantil”, es decir, no espontáneo, desarrollado por parte del estudiantado, con la ayuda de sus docentes, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la “construcción” del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de “problemas” (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas.

Bibliografía

- Coll, C. (1999) “Psicología de la Instrucción. La Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Secundaria”. Barcelona, ICE/HORSARI.
- García, J.M y Pérez, (2000) R. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. 1era Edición, Rialp, 1-123, Madrid, España (1989)
- García, F.F. los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. ISSN 1138-9796. Revista, Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales 207 (5), 55-78.
- Mayorga M.J. y Madrid, D. (2010) Modelos didáctico y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior, ISSN 1989-8614. Revista. Tendencias Pedagógicas, 15 (1), 91-111
- Moreno, C., Molina, Y. y Chacón, J. (2014) Impacto del estilo pedagógico integrador en los estudiantes de licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia, DOI: 10.4067/S0718-50062014000600005. Revista, Formación Universitaria, (en línea), 7 (6), 37-44.



CUADRO RESUMEN MODELOS DIDÁCTICOS

DIMENSIONES	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTANEÍSTA	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO
PARA QUÉ ENSEÑAR	Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Obsesión por los contenidos.	Proporcionar una formación “moderna” y “eficaz”. Obsesión por los objetivos. Se sigue una programación detallada.	Educar a los y las estudiantes imbuyéndolos de la realidad inmediata. Importancia del factor ideológico.	Enriquecimiento progresivo del conocimiento del o la estudiante hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. Importancia de la opción educativa que se tome.
QUÉ ENSEÑAR	Síntesis del saber disciplinar. Predominio de las “informaciones” de carácter conceptual.	Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por el profesorado. Importancia de lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas.	Contenidos presentes en la realidad inmediata. Importancia de las destrezas y las actitudes.	Conocimiento “escolar”, que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”.
IDEAS E INTERESES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES	No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de las y los estudiantes.	No se tienen en cuenta los intereses de los y las estudiantes. A veces se consideran sus ideas, pero se abordan como “errores” que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.	Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los y las estudiantes. Sin embargo, no se tienen en cuenta las ideas de la comunidad estudiantil.	Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de las y los estudiantes, tanto en relación con el conocimiento propuesto, como en relación con la construcción de ese conocimiento.



DIMENSIONES	MODELO DIDÁCTICO TRADICIONAL	MODELO DIDÁCTICO TECNOLÓGICO	MODELO DIDÁCTICO ESPONTANEÍSTA	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO
CÓMO ENSEÑAR	<p>Metodología basada en la transmisión del o la docente. Actividades centradas en la exposición del profesorado, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso. El papel de las y los estudiantes consiste en escuchar atentamente, “estudiar” y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. El papel del profesorado consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase.</p>	<p>Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo). El papel del alumno/a consiste en la realización sistemática de las actividades programadas. El papel del profesor/a consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden.</p>	<p>Metodología basada en el “descubrimiento espontáneo” por parte del alumno/a. Realización por parte de las y los estudiantes de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. Papel central y protagonista de la comunidad estudiantil (que realiza gran diversidad de actividades). El papel de la comunidad docente no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo.</p>	<p>Metodología basada en la idea de “investigación (escolar) del o la estudiante”. Trabajo en torno a “problemas” con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. Papel activo del estudiantado como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. Papel activo del profesorado en la coordinación de los procesos y como “investigador o investigadora en el aula”.</p>
EVALUACIÓN	<p>Centrada en “recordar” los contenidos transmitidos. Atiende, sobre todo al producto. Realizada mediante exámenes.</p>	<p>Centrada en la medición detallada de los aprendizajes. Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final). *Realizada mediante test y ejercicios específicos.</p>	<p>Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes. Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática. Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de los y las estudiantes (sobre todo de grupos).</p>	<p>Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los y las estudiantes de la actuación del profesorado y del desarrollo del proyecto. Atiende de manera sistemática a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los y las estudiantes, diario de la o el docente, observaciones diversas).</p>

Bibliografía

- García Pérez. F (2000) Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796] Nº 207



Estrategias de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza
<p>Características</p> <p>El o la estudiante selecciona las estrategias que utilizará para abordar un contenido. El o la docente brinda apoyo para que el o la estudiante aprenda a utilizarlas.</p> <p>Clasificación</p> <ul style="list-style-type: none">• Estrategias de ensayo• Estrategias de elaboración• Estrategias de organización• Estrategias de control de la comprensión• Estrategias de apoyo o afectivas	<p>Características</p> <p>Corresponden a estrategias que el o la docente planifica de manera consciente, de manera previa con el objetivo que el o la estudiante aprenda a utilizar recursos en sus procesos de aprendizaje.</p> <p>Clasificación</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivos o propósitos de aprendizaje• Ilustraciones• Organizadores previos• Preguntas intercaladas• Pistas tipográficas y discursivas• Resúmenes• Analogías• Mapas conceptuales y redes semánticas• Uso de estructuras textuales

La labor del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprende el orientar, guiar, facilitar y ser un mediador de aprendizajes significativos en sus estudiantes, teniendo como base el “aprender a aprender”. De esta manera, el aprendizaje será autónomo y no dependerá de las situaciones específicas de enseñanza. Para poder realizar esta labor, el o la docente debe adoptar diversas estrategias, de acuerdo a las necesidades que su trabajo pedagógico le plantee, así como las intenciones y objetivos de aprendizaje que se haya propuesto. Lo importante es poder atender a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de contenidos e indicadores de logro; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita, lo cual es responsabilidad del o la docente, y en el segundo caso, la responsabilidad recae en quien aprende.

Bibliografía

- Monereo, C.; Castello, M. y otros (1998). “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje”. Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado.
- Universidad Andrés Bello. (2017). Estrategias de aprendizaje: Clasificación y Enseñanza.



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Constituyen apoyos que se proporcionan a los y las estudiantes para facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva. Son planeadas por los y las docentes, por lo que constituyen estrategias de enseñanza.

DEFINICIÓN

Se definen como procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

UTILIDAD PRÁCTICA

Para lograr aprendizajes que perduren y puedan generalizarse, es importante tener en cuenta las Estrategias de Enseñanza que el o la docente diseña para lograr sus fines. Las Estrategias de Enseñanza son experiencias o condiciones que el o la docente crea para favorecer el aprendizaje del estudiantado, dichas estrategias se centran en el rol instructivo de la docencia, mientras que las Estrategias de Aprendizaje se orientan hacia el rol del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CLASIFICACIÓN

Dentro de muchas clasificaciones que existen de las estrategias de enseñanza, se encuentra la propuesta por Frida Díaz Barriga, la cual presenta relación con un enfoque constructivista de la enseñanza.

Cada una de estas estrategias llevan implícitas la potenciación de habilidades cognitivas que permiten y generan aprendizaje significativo.

- Objetivos y propósitos del aprendizaje
- Ilustraciones
- Organizadores Previos
- Preguntas Intercaladas
- Pistas tipográficas y discursivas
- Resúmenes
- Analogías
- Mapas Conceptuales y Redes Semánticas

Bibliografía

- Monereo, C.; Castello, M. y otros (1998). "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje". Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado.
- Universidad Andrés Bello. (2017). Estrategias de aprendizaje: Clasificación y Enseñanza.



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Enseñar estrategias de aprendizaje significa enseñar a los y las estudiantes sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones mentales y decisiones que realizan con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción. Significa también, enseñarles a conocerse mejor identificando sus dificultades, habilidades y preferencias al momento de aprender, construyendo así, su propia identidad cognitiva.

CARACTERÍSTICAS

Según Díaz Barriga (2002), hay una gran variedad de definiciones, pero todas tienen en común los siguientes aspectos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).

CLASIFICACIÓN

Dentro de muchas clasificaciones que existen de las estrategias de enseñanza, se encuentra la propuesta por Frida Díaz Barriga, la cual presenta relación con un enfoque constructivista de la enseñanza.

- Estrategias de Ensayo.
- Estrategias de Elaboración.
- Estrategias de Organización.
- Estrategias de Control de la Comprensión.
- Estrategias de Apoyo o Afectivas.

SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS

Citando a Newman & Wehlage (1993), las estrategias usadas se deberán orientar al aprendizaje auténtico que está caracterizado por cinco indicadores:

- Pensamiento de alto nivel.
- Profundidad del conocimiento.
- Conexiones con el mundo real.
- Diálogo sustantivo.
- Apoyo social para el aprovechamiento de los y las estudiantes.

Las y los estudiantes deben seleccionar de entre su repertorio, la estrategia de aprendizaje más adecuada en función de varios criterios:

- Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad).
- Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje.
- Las condiciones de aprendizaje (tiempo disponible, la motivación, las ganas de estudiar, etc.)
- El tipo de evaluación que se le aplicará.

Bibliografía

- Monereo, C.; Castello, M. y otros (1998). “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje”. Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado.
- Universidad Andrés Bello. (2017). Estrategias de aprendizaje: Clasificación y Enseñanza.



¿CÓMO ENSEÑAR LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?

Si bien no está en discusión la utilidad y la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje, uno de los desafíos es cómo enseñarlas.

Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículo general, en el seno de cada asignatura, con los mismos contenidos y actividades que se realizan en el aula.

El método más usual para estimular la enseñanza directa de las estrategias, es el moldeamiento seguido de una práctica guiada:

- **En el moldeamiento se entiende que va más allá de la imitación; se trata de que el control y dirección, que en un principio son ejercidos por los y las docentes, sean asumidos por el estudiantado. El medio utilizado para conseguir esto es la verbalización.**
- **El o la docente enseña la forma adecuada de ejecutar la estrategia. En esta fase, quien marca qué hacer, selecciona las técnicas más adecuadas y evalúa los resultados. Lo puede realizar a través de:**
 1. Explicitar una guía concreta.
 2. Ejemplificar cómo utilizar la estrategia a través de un modelo (que puede ser el mismo docente).
 3. Exponer en voz alta las decisiones que deben tomarse para la aplicación.
 4. La o el estudiante aplica la estrategia enseñada por su docente con su constante supervisión: en esta fase, el o la docente vigila el trabajo del estudiante y puede ir guiándole.
 5. La interrogación guiada, es decir, ir haciendo preguntas al grupo de estudiantes sobre el trabajo, es una buena técnica (¿qué han hecho primero?, ¿qué han hecho después?, ¿qué pasos han llevado a cabo?, ¿por qué han hecho eso?).

6. Se practicará la estrategia en temas y contextos distintos: el o la estudiante debe enfrentarse a tareas que requieran reflexión y toma de decisiones para ir asumiendo el control estratégico.
7. Una vez consolidada la ejecución de la estrategia, se debe comprender en qué circunstancias se puede utilizar y en cuáles no se recomienda su uso.
8. Aquí, el o la docente comienza a responsabilizar a sus estudiantes, de las decisiones que deben tomarse al extender la estrategia a distintas áreas. En este caso, el o la docente puede, para aprovechar a las y los estudiantes más aventajados, facilitar la práctica en pequeños grupos heterogéneos y ofrecer retroalimentación continua ante los problemas que vayan surgiendo.
9. Se facilitará que la o el estudiante generalice la estrategia a otros temas y tareas de mayor complejidad, con la mínima ayuda de su docente. Se van retirando las ayudas y promoviendo que la o el estudiante practique la estrategia de forma autónoma, en entornos de aprendizaje tan reales como sea posible.

Bibliografía

- Díaz-Barriga A. Frida, Gerardo Hernández Rojas (2002). "Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención". En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México, pp.231-249.
- Monereo, C.; Castello, M. & otros. (1998). "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje". Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado.
- Universidad Andrés Bello. (2017). Estrategias de aprendizaje: Clasificación y Enseñanza.



CUADRO RESUMEN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

INDICADOR DE LOGRO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Actividades didácticas		
			INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Desarrolla el Examen Clínico Kinésico.	<p>Estrategias de Ensayo</p> <p>Tomar Notas literales</p> <p>Uso de reglas Mnemotécnicas</p>	Resumen Cuadro Sinóptico.	<p>El o la estudiante desarrolla una atención de salud a un paciente con acompañante, en un contexto de simulación clínica. Considerando el uso de reglas Mnemotécnicas de atención como: AP – AR (Anamnesis próxima, Anamnesis remota). El o la estudiante muestra calidez, proximidad afectiva, transmitiendo a la o el consultante que es bienvenido y que desea comunicarse con él o ella. Utiliza lenguaje técnico durante la entrevista clínica. Luego de ello, debe tomar notas literales en la Ficha Clínica sobre los hallazgos recopilados de la anamnesis próxima y remota.</p>	<p>Posterior a ello, la o el docente muestra un cuadro sinóptico, les comenta para qué sirven y los objetivos de estos, les enseña a realizar un cuadro sinóptico paso a paso.</p> <p>Luego, solicita que con los hallazgos encontrados en la evaluación kinésica, elaboren un cuadro sinóptico.</p>	<p>Los y las estudiantes exponen sus cuadros sinópticos, la o el docente facilita la reflexión del estudiantado, a través de preguntas dirigidas y realiza un resumen de la clase.</p> <p>Evaluación: Se evalúa la actividad con una rúbrica.</p>

Elaborado por Unidad de Gestión Curricular, Dirección de Docencia Universidad Bernardo O'Higgins, 2022.



EJEMPLO DE APLICACIÓN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS DE ENSAYO	ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN	ESTRATEGIAS DE CONTROL DE LA COMPRENSIÓN	ESTRATEGIAS DE APOYO O AFECTIVAS
<p>Son aquellas que implican la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo) o permiten centrarse en partes claves de él.</p>	<p>Implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar.</p>	<p>Agrupar la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura al contenido de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías.</p>	<p>Estas son las estrategias ligadas a la Metacognición. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas, y adaptar la conducta en concordancia. Si se utilizara la metáfora de comparar la mente con un computador, estas estrategias actuarían como un procesador central del ordenador. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del estudiante, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario.</p>	<p>Estas estrategias no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. Tienen como misión fundamental, mejorar la eficacia del aprendizaje y las condiciones en que se produce.</p>
EJEMPLOS				
<p>Repetir términos en voz alta. Reglas mnemotécnicas. Copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado.</p>	<p>Parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse la o el estudiante), describir cómo se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.</p>	<p>Resumir un texto, esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, árbol ordenado.</p>	<p>Entre las estrategias metacognitivas están: la planificación, la regulación y la evaluación.</p>	<p>Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, controlar el tiempo de manera efectiva, etc.</p>

Elaborado por Unidad de Gestión Curricular, Dirección de Docencia Universidad Bernardo O'Higgins, 2022.



ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EXPOSITIVA DIALOGADA

¿En qué consiste?

Corresponde a una presentación de la o el docente que genera procesos de interacción, análisis, indagación y reflexión en los y las estudiantes. El elemento central son las conversaciones que sostienen estudiantes y docentes, promoviendo el desarrollo del pensamiento disciplinar, y el diálogo activo de los y las estudiantes.

Las clases pueden estar apoyadas por textos y/o medios audiovisuales. En la clase expositiva dialogada, se propone contemplar los siguientes tipos de preguntas:

Retórica: formulada sin intención de obtener una respuesta de parte del estudiantado. Esconde en sí misma una afirmación. Sirve como forma de reafirmar ciertos enunciados o para llamar la atención sobre lo que se está por decir. En sí mismas no buscan establecer un espacio de intercambio con los y las estudiantes.

De respuesta corta: exigen respuestas referidas a aspectos puntuales del contenido activando procesos memorísticos. Puede servir para estudiantes que han perdido la concentración en lo que se trabaja, o para comprobar la existencia de determinados conocimientos respecto a un tema.

Con fines constructivos: requieren respuestas que partan de la construcción e interpretación de los y las estudiantes. Generan inquietud cognoscitiva y exigen análisis y expresión del propio pensamiento reflexivo en torno al contenido. Este tipo de preguntas, sin dudas, puede hacer un aporte cualitativo importante en relación a la participación activa y significativa de los y las estudiantes.

¿Cómo se evalúa?

A través de la formulación de preguntas vinculadas a los resultados de aprendizaje que se abordan en la sesión y conforme a las unidades temáticas. Estas interrogantes se presentan al azar, con respuestas breves indicadas por el o la docente para responder de forma anónima por las y los participantes de la clase. Pueden responder en 60 segundos o los que se estime, al intermedio o al final de una clase expositiva.

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación

Estrategias de evaluación

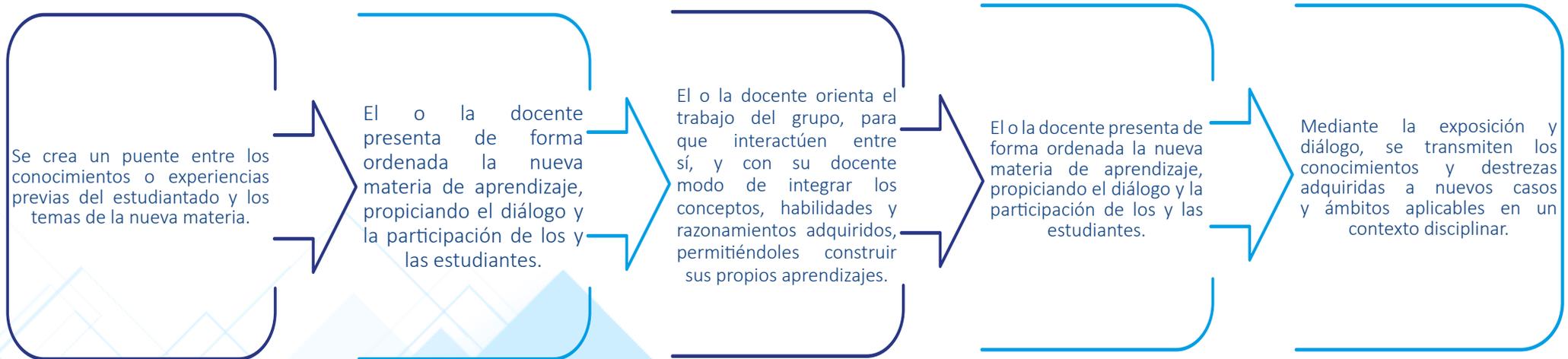
- Preguntas orientadoras: Literales o exploratorias.
- Preguntas en 1 minuto: permite a los y las docentes tener acceso a información en “tiempo real” sobre el progreso de aprendizaje del estudiantado.
- Estrategia SQA (Qué sé, qué quiero saber y qué aprendí).

Recursos:

Se requiere un espacio que permita mantener diálogos entre pares y con la o el docente. El uso de materiales didácticos queda a selección del docente.



¿Qué pasos se deben seguir?



Sugerencias:

- Es relevante establecer una estructura de tareas de aprendizajes para la clase, considerando cierto grado de flexibilidad, en virtud de las dinámicas espontáneas que puedan desarrollarse en la sesión.
- Se presenta a los y las estudiantes, un grupo de tareas seleccionadas y se les invita a participar en ellas de manera individual o formando pequeños grupos.
- Es preciso manejar los tiempos de exposición para que se pueda realizar efectivamente el diálogo sin interrupciones imprevistas.
- Se sugiere que la exposición docente no supere los 20 minutos.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

- Los y las estudiantes intercambian experiencias, que les permiten desarrollar desempeños sociales y valores democráticos.
- Los y las estudiantes desarrollan habilidades comunicativas, ya que los diálogos educativos están dirigidos hacia el desarrollo de la conciencia de los problemas y al conocimiento de sí mismos.
- Explicar, argumentar y sintetizar ideas propias y en relación a ideas de otras personas.

Rol docente:

- El o la docente guía la clase facilitando el aprendizaje, actúa como conductor del diálogo, dominando las reglas específicas del juego y orientando el desarrollo de la conversación mediante la participación alternada de las y los participantes.
- Promueve el diálogo entre pares, a partir de preguntas orientadoras o dirigidas; o presentación de situaciones contextualizadas.

Rol estudiante:

- El o la estudiante tiene un rol activo dentro de la clase, pueden realizar preguntas y/o interrumpir con propuestas.
- El éxito de la enseñanza expositiva - dialogada depende, finalmente, de lo que se le ocurra a los y las estudiantes, de la pertinencia de los ambientes de aprendizaje, de la adecuada selección de la información y de los propios conocimientos y experiencias de sus participantes.

Bibliografía

- Díaz-Barriga A. & Hernández, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México, pp.231-249.
- Monereo, C., Castello, M. & otros. (1998). "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje". Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado.
- UNAB (2017), Estrategias de aprendizaje: Clasificación y Enseñanza.
- Paim, A., Iappe, Nadine, T & Rocha, D. (2015). Teaching methods used by teachers of nursing: focus on questionable methodology. Enfermería Global, 14(37), 136-152. Recuperado en 24 de enero de 2022, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412015000100007&lng=es&tlng=en.



¿En qué consiste?

Corresponde al aprendizaje que se obtiene cuando los contenidos que se estudian en el aula se articulan con el entorno cultural local de las personas, en lugar de presentarse como ajeno a su realidad, a su interés o a su necesidad. Con ello, los y las estudiantes encuentran un sentido y utilidad a los aprendizajes, ya que los pueden aplicar a situaciones concretas de su vida diaria. Promueve el aprendizaje en el mismo entorno en el cual se pretende aplicar el aprendizaje que precisa ser desarrollado en los y las estudiantes.

¿Cómo se evalúa?

Considerando el modelo, se puede evaluar la realización de tareas y/o situaciones de desempeño. Según los criterios elaborados para la evaluación a través de:

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación

Estrategias de evaluación

- Portafolios digital
- Elaboración de proyectos
- Bitácora

Recursos:

- Los recursos dependen de los objetivos planteados por la exploración, ya que puede ser realizada en un espacio abierto o cerrado, según los requerimientos previamente determinados por la actividad.
- Aplicaciones digitales multiplataforma.



¿Qué pasos se deben seguir?



 **Sugerencias:**

- La selección del campo de exploración y su información debe ser minuciosa.
- Se debe considerar el uso de manuales o protocolos que guíen la actividad.
- Resulta fundamental contar con instrumentos para recolectar y almacenar datos.
- También son útiles aquellos de observación y medición.
- La información debe ser registrada en informes escritos, los cuales pueden ser bitácoras, cuadro de notas, aplicaciones digitales de multiplataforma, fotografías de proceso, entre otros.

 **Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:**

Los y las estudiantes se familiarizan con los elementos de la realidad, tratando de apreciar el lugar observado y la estructura del ambiente. Según sea el caso, desarrolla capacidades comunicativas (a modo de ejemplo, realizando entrevistas) o metodológicas (mediante la aplicación de instrumentos de observación y medición) identificándose los siguientes didácticos.

- Aprendizaje a través de experiencias directas relativas a un propósito y un ambiente determinado.
- Aprendizaje orientado, por las sensaciones que genera el lugar, las situaciones o institución y la estructura de observación.

 **Rol docente:**

El o la docente guía la actividad en las tres fases iniciales, luego contribuye a establecer los intereses y evaluar los resultados de la interacción de los participantes. En este caso, es importante que el o la estudiante se contacte con personas del campo (expertos y expertas, funcionarios y funcionarias, trabajadores y trabajadoras, entre otros).

 **Rol estudiante:**

El o la estudiante tiene un rol de observador pasivo, no obstante, es un actor activo, ya que determina lo que quiere saber y por qué razón. Para ello requiere ciertos conocimientos previos y una planificación guía que estime la necesidad de colaboración, apoyo e incluso los riesgos implicados.

Bibliografía

- Monereo, C.; Castello, M. y otros (1998). "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje". Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado.
- Pimienta, J (2012) Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012 ISBN: 978-607-32-0752-2



¿En qué consiste?

Las tutorías constituyen un proceso de orientación y acompañamiento académico personalizado que tiene por objetivo prevenir o solucionar problemas de adaptación a la vida universitaria. El tutor interactúa sistemáticamente motivando, guiando y asesorando en métodos y herramientas para desarrollar hábitos de estudio y trabajo para evitar la reprobación, el rezago y el abandono de su trayectoria formativa.

El o la estudiante aprende a través del enseñar. Para ello adquiere ciertos conocimientos que le permiten ayudar a estudiantes que están en un nivel de aprendizaje menos avanzado.

¿Cómo se evalúa?

En este tipo de didáctica, cuyo foco de aprendizaje es la formación de competencias personales en el estudiante, se recomiendan los siguientes instrumentos y procedimientos evaluativos:

- Para registrar y evaluar la realización de tareas: lista de cotejo, rúbricas.
- Para procedimientos evaluativos de situaciones de desempeño: portafolio y exposición.

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación

Estrategias de evaluación

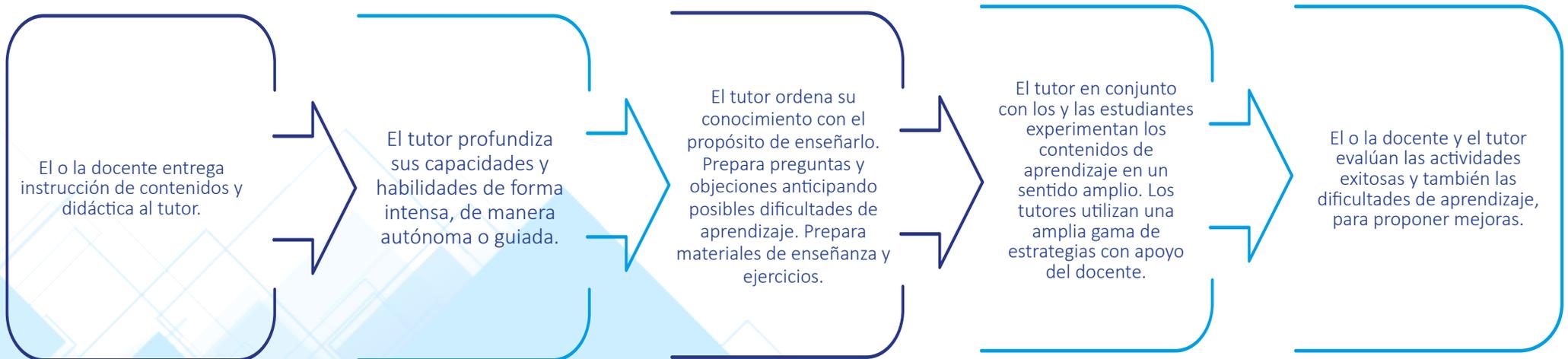
- Portafolios digital
- Elaboración de proyectos
- Bitácora

Recursos:

Se necesita un manual de las tutorías (texto escrito), que contenga toda la información importante para el tutor, las descripciones de los ámbitos del conocimiento, y las funciones didácticas y organizacionales. Se necesitará de reuniones de ejercitación y reuniones de tutoría con profesores o supervisores. Finalmente, necesitará lugares de clases estandarizados y equipados de acuerdo a los contenidos a tratar.



¿Qué pasos se deben seguir?



Datos anexos:

El adecuado desempeño del tutor requiere que conozca muy bien los contenidos principales de las actividades que guíe, por lo que es muy importante que la o el docente se asegure de definir un nivel de conocimiento mínimo sobre conceptos y actividades. Se sugiere apoyar continuamente al estudiante tutor, tanto en conocimiento como en la forma que comunica las ideas. Esta estrategia favorece el desarrollo de habilidades de comunicación de los estudiantes.



Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

Las capacidades a desarrollar son las de adquirir competencias didácticas, especialmente, las de diagnosticar, presentar (pre-hacer), aclarar (explicar), preguntar (“tomar la lección”), apoyar, reinformar (retroalimentar) y evaluar el aprendizaje. Es por lo anterior que los tutores deben dominar muy bien las competencias de contenido y metodologías con las que deben ayudar a sus estudiantes. Ellos y ellas deben disponer de competencias específicas de comunicación, para ganarse la confianza de estos últimos.



Rol docente:

Tiene un rol de guía, al cual están subordinados los tutores. Es un organizador y orientador responsable, entrena, y supervisa las distintas actividades que realicen los tutores.



Rol estudiante:

Tiene un rol de ayudante o conductor de ejercicios que se realizan en un marco dado previamente y bajo la responsabilidad de un docente. El o la estudiante no desempeña el rol de un docente, sino que es un estudiante activo y aventajado que maneja su propio proceso de aprendizaje, elaborando y profundizando por sí mismo sus conocimientos.

Bibliografía

- Monereo, C.; Castello, M. y otros (1998). “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje”. Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado.
- Pimienta, J (2012) Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012 ISBN: 978-607-32-0752-2
- Rubio, Perla Patricia, & Martínez, José Francisco. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Perfiles educativos, 34(138), 28-45. Recuperado en 27 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400003&lng=es&tlng=es.
- Universidad Andrés Bello. (2017). Estrategias de aprendizaje: Clasificación y Enseñanza.



¿En qué consiste?

La clase invertida propone la revisión de contenidos e información fuera del salón de clases. Uno de los aspectos a considerar, es que se trata de un método que crea un ambiente colaborativo, permitiendo liberar tiempo en el aula con el fin de que los y las estudiantes tengan mayor participación.

El o la estudiante asume un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje, donde estudiarán por sí mismos los conceptos teóricos que el o la docente les facilite. Por lo tanto, el tiempo de clase será aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido. En tal sentido, esta estrategia permite que gran parte de la obtención de conocimiento se produzca mediante el aprendizaje autónomo con el estudio fuera del aula y que la realización de tareas y prácticas se hagan en el aula con el apoyo del grupo curso y el o la docente, optimizando el uso del tiempo en el aula.

¿Cómo se evalúa?

Se puede evaluar durante el proceso y al finalizar, permitiendo realizar una coevaluación y autoevaluación de los aprendizajes. Para ello sugerimos lo siguiente:

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación
- Rúbricas.

Estrategias de evaluación

- Portafolios digitales.
- Preguntas abiertas.
- Preguntas de desarrollo.
- Estudio de casos.
-

Recursos:

Los recursos dependen de los objetivos planteados para el desarrollo de la sesión de clase. A modo de ejemplo, se pueden requerir textos, medios audiovisuales, objetos materiales y herramientas.



¿Qué pasos se deben seguir?



 **Sugerencias:**

Es necesario utilizar herramientas que faciliten el intercambio de información entre el docente y el estudiantado, tanto dentro como fuera del aula, y para el desarrollo o preparación previa de las clases.

 **Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:**

Este tipo de estrategia promueve el manejo y empleo de recursos tecnológicos, la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo en las actividades propuestas. Además, incrementa el interés, la participación, la comunicación y la motivación, por lo que se desarrolla la valorización del aprendizaje en entornos colaborativos.

 **Rol docente:**

El o la docente es un facilitador del aprendizaje quien entrega la información para ser estudiada antes de la sesión de clase y, además, es quien formaliza conceptos en relación a información entregada y actividades propuestas en la sesión de clase.

 **Rol estudiante:**

Los y las estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje.

Bibliografía

- Hernández-Silva, Carla, & Tecpan Flores, Silvia. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(3), 193-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Aguilera-Ruiz, Cristian, & Manzano-León, Ana, & Martínez-Moreno, Inés, & Lozano-Segura, Mª del Carmen, & Casiano Yanicelli, Carla (2017). EL MODELO FLIPPED CLASSROOM. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1),261-266.[fecha de Consulta 20 de Enero de 2022]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>.

¿En qué consiste?

El Método de Casos es un modo de enseñanza en el que los y las estudiantes construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real.

Consiste en presentar situaciones problemáticas de la vida real para su estudio y análisis. De esta manera, se pretende entrenar a los y las estudiantes en la generación de soluciones. El caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa. Su aplicación como estrategia de aprendizaje reside en que no proporciona soluciones, sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles soluciones al problema que presenta.

Los y las estudiantes trabajan en pequeño grupo para analizar, comparar y contrastar sus posibles soluciones con las soluciones de otros u otras; se entrena en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en grupo.

¿Cómo se evalúa?

Considerando el modelo y sus cinco fases de aplicación, se sugiere la aplicación de una rúbrica como instrumento de evaluación, ya que el Método de Casos permite entregar un informe en donde el estudiante realiza una tarea y desarrolla un desempeño.

Instrumentos de evaluación

- Rúbrica
- Lista de cotejo
- Escala de apreciación

Estrategias de evaluación

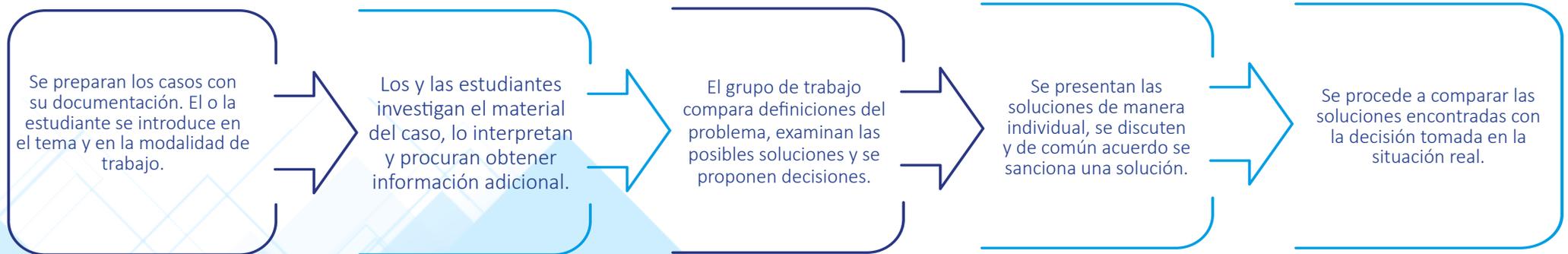
- Portafolios digital
- Elaboración de proyectos
- Bitácora

Recursos:

Se necesita documentación del caso a examinar: documentos escritos, evidencias materiales, antecedentes y la mayor cantidad de información posible para la indagación, levantamiento de información, preparación de la presentación, búsqueda de soluciones.



¿Qué pasos se deben seguir?



Sugerencias:

La selección de los casos a estudiar es fundamental y en lo posible, debe ser lo más cercano a la realidad. Del mismo modo, el desarrollo de la actividad debe contemplar protocolos establecidos con anterioridad donde se describen cada una de las acciones según fase de aplicación.

Datos anexos:

Los estudios de casos son utilizados preferentemente para transmitir conocimientos de acción y decisión en el campo de la práctica jurídica, económica, política, administrativa y técnica. Es importante tener una base de conocimientos en el ámbito de las decisiones. Para obtener resultados positivos se sugiere trabajar con casos que describen un real interés profesional con una limitada complejidad, mientras más elementos de la realidad consideren factores temporales, locales o financieros, mayor asertividad tendrá el ejercicio.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

Se desarrollan capacidades de acción y decisión mediante la presentación de propuestas resolutorias argumentadas sobre determinada área de especialización, mediante tres principios didácticos.

Aprendizaje a partir de descripciones de la práctica, los aprendizajes se producen analizando descripciones de circunstancias complejas y actuales según el caso presentado.

- Aprendizaje en la solución de problemas, los aprendizajes surgen de los ejemplos de alternativas de decisión abiertas que se construyen con los elementos del caso.
- Aprendizaje sin objetivos explícitos, vale decir, motivado por las características del caso donde el estudiante puede explorar de acuerdo a sus intereses personales.
- Aprendizaje aplicado, una vez la realización de tareas de aprendizajes formuladas por escrito con la adquisición de conocimientos previos.

Rol docente:

Asume un rol de organización o coordinación de la práctica asignando o exigiendo tareas o labores a realizar, para ello debe proporcionar la orientación necesaria para la búsqueda de información, documentación o materiales para la resolución del caso. El o la docente puede moderar guiando el desarrollo de la actividad.

Rol estudiante:

El o la estudiante adopta el rol de personaje real (actor o afectado en el caso) o de quien toma las decisiones. En algunas ocasiones, pueden desempeñar un rol de evaluador (árbitro), de las soluciones o decisiones de los demás. Los y las estudiantes deben “estar” en la situación, dominar el ambiente y obtener la información pertinente.

Bibliografía

- Pimienta, J (2012) Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012 ISBN: 978-607-32-0752-2
- PDHD, (Método de Casos Técnicas Didácticas. Dirección de Investigación e Innovación Educativa, TEC de Monterrey, México. https://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Metodo_de_Casos.pdf
- Estrada Cuzcano, Alonso, & Alfaro Mendives, Karen Lizeth. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. Investigación bibliotecológica, 29(65), 195-212. Recuperado en 27 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000100009&lng=es&tlng=es.



¿En qué consiste?

El o la estudiante ya es experimentado en una actividad y adquiere mayores conocimientos o genera un producto a través de los aportes individuales de los otros participantes. Es una actividad organizada, que busca elevar la calidad de desempeño del estudiante. Además, es de carácter presencial y persigue un objetivo específico y preciso.

¿Cómo se evalúa?

Se puede evaluar a través de los siguientes instrumentos y estrategias:

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación

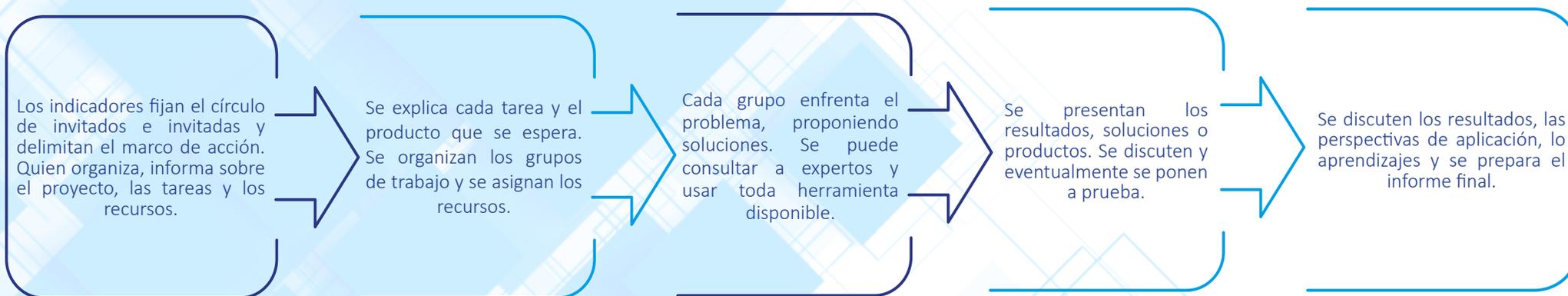
Estrategias de evaluación

- Portafolios digital
- Elaboración de proyectos
- Bitácora

Recursos:

Los recursos dependen del objetivo y marco teórico de la actividad. Se requiere un espacio físico donde los y las integrantes de los grupos se puedan mover, utilizar los materiales disponibles y diseñar soluciones al problema o contexto planteado.

¿Qué pasos se deben seguir?



Sugerencias:

Asegurar la disponibilidad de diversos recursos y fuentes de información. Organizar de tal forma que los participantes contribuyan como pares a la solución o proyecto.

Datos anexos:

El espacio en el que se realiza el taller suele contar con amplios recursos, estructurado de forma compleja pero flexible. Se usan elementos avanzados y se orienta hacia necesidades de la sociedad. Un ejemplo es una reunión de médicos o un taller de música clásica para músicos. Se organiza como un curso compacto (3 a 10 días), con dedicación exclusiva. Puede también funcionar por un largo periodo de tiempo, donde diversas personas contribuyen a un fin común.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

Desarrolla capacidades creativas y prácticas. El o la estudiante aplica sus conocimientos previos en un proceso creativo, a través de tres principios didácticos:

- Aprendizaje orientado a la producción, el taller se organiza y funciona orientado por el interés de los participantes de producir un resultado relativamente preciso.
- Aprendizaje colegial, el aprendizaje se produce gracias a un intercambio de experiencias con participantes que tienen un nivel de práctica similar.
- Aprendizaje innovador, el aprendizaje se logra desarrollando sistemas, procesos y productos.

Rol docente:

El o la docente suele organizar y moderar, gestionando y preparando las actividades. Sin embargo, no actúa como maestro y puede existir más de una persona que cumpla con el rol de organizador, quien eventualmente contacta a otras personas expertas que aporten conocimientos especiales.

Rol estudiante:

Cada estudiante es un actor responsable, que crea información para contribuir a la formulación de productos, de organizar el proceso de aprendizaje y de difundir los resultados. Debe utilizar su experiencia práctica previa y su capacidad de organización individual y grupal para favorecer el proceso creativo y para vincular sus conocimientos con la práctica.

Bibliografía

- Carrasco, Claudia, Baltar, María Julia, Bórquez, Mabel, Cuneo, Claudia, & De la Cerda, Cecilia. (2012). El Taller Educativo: sistematización de un modelo de formación de psicólogos/as, en dos universidades de la quinta región. *Calidad en la educación*, (37), 129-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200005>
- Monereo, C.; Castello, M. y otros (1998). "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje". Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado.
- Pimienta, J (2012) Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012 ISBN: 978-607-32-0752-2
- Universidad Andrés Bello. (2017). Estrategias de aprendizaje: Clasificación y Enseñanza.



¿En qué consiste?

La Práctica Especializada requiere que los y las estudiantes adquieran conocimientos especiales, apropiados y de la más alta calidad, al desempeñarse junto a un maestro o maestra, trabajando a su lado durante un largo período de tiempo.

¿Cómo se evalúa?

La práctica especializada se puede evaluar utilizando las siguientes estrategias e instrumentos, como:

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Rúbrica

Estrategias de evaluación

- Portafolios
- Elaboración de proyectos
- Bitácora
- Estudio de casos

Recursos:

Para implementar el método de Prácticas Especializadas se requiere de una logística institucional ya implementada, en términos de contratos y acuerdos preestablecidos que sirvan como guía orientadora al momento de acceder a esta etapa del aprendizaje. No obstante, se debe resaltar la importancia de la relación personal establecida entre aprendiz y maestro.

¿Qué pasos se deben seguir?

El o la estudiante busca el lugar apropiado donde interactuar con la persona experta, discute las expectativas de ambos lados y se puede acordar un contrato de trabajo.

El o la estudiante emprende las actividades según lo acordado con el experto o la experta, es aconsejado y advertido sobre los pasos o transcurso de las actividades y, al mismo tiempo participa en actividades siendo observado y apoyado.

El o la estudiante reflexiona individualmente al finalizarla práctica especializada o sostienen una conversación con la persona experta.

Sugerencias:

Planificar las actividades que desarrollará el o la estudiante, para lograr un progreso de aprendizaje sólido.

Considerar en planificación el nivel de estudios del estudiantado, para rescatar efectivamente los conocimientos previos.

Datos anexos:

La práctica especializada permite desarrollar al estudiantado tres tipos de tareas: de observación, de asistente y de experto o experta, bajo la supervisión de un mentor o una mentora. En el inicio de las prácticas prevalece la tarea de observación. Las tareas de la persona experta significan un juego de rol, donde los y las estudiantes son parcialmente responsables.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

Desarrolla capacidades complejas de acción y decisión mediante la interacción con el mentor o la mentora en un ambiente especializado, mediante dos principios didácticos:

- Aprendizaje a través de la práctica supervisada, durante el ejercicio de las actividades los estudiantes son asistentes de la persona experta, por lo que tienen responsabilidades, oportunidades de aprender y de conocer mientras ejercita complejas capacidades o recibe adiestramiento o capacitación.
- Aprendizaje a través del modelo, el o la estudiante aprende por el ejemplo personal (desde la mentoría) y en las diversas relaciones de intercambio.

Rol docente:

Es quien cumple el rol de mentoría o maestría y quien, además, domina competencias prácticas y teóricas. Debe estar activo o activa en su ámbito laboral y demostrar interés en compartir sus conocimientos. En sus actividades se deja observar y recibir ayuda, al mismo tiempo que explica sus acciones, evalúa las acciones del estudiante criticando.

Rol estudiante:

El o la estudiante observa activamente, cumple un rol de asistente y de practicante responsable parcialmente. Debe contar con competencias básicas en su ámbito, iniciar una relación personal con su mentor o mentora y estar preparado para aceptar y hacer prevalecer las reglas.

Bibliografía

- Flechsig, K. H., & Schiefelbein, E. (2003). 20 modelos didácticos para América Latina. Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (OEA), 8(13), 23-28.
- Simmonds, AH y Dicks, AP (2018). Tutoría y formación de identidad profesional para profesores de la corriente docente: un estudio de caso de un programa universitario de tutoría entre pares. Revista Internacional de Mentoría y Coaching en Educación .
- Dikilitas, K., Mede, E. y Atay, D. (Eds.). (2018). Estrategias de tutoría en la formación docente . IGI Global.



¿En qué consiste?

El Coloquio en pequeños grupos requiere que el estudiantado adquiera conocimientos a través de conversaciones estructuradas en pequeños grupos, donde intercambia información y opiniones sobre experiencias personales, valoraciones y propuestas con los demás participantes.

¿Cómo se evalúa?

La orientación y el desarrollo de esta estrategia, permiten recomendar, especialmente en las fases de Interacción y valoración, instrumentos y estrategias de evaluación, cómo:

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación
- Rúbrica

Estrategias de evaluación

- Bitácora
- Trabajo colaborativo
- Estudio de casos

Recursos:

Para su aplicación, se requiere un mínimo de estudiantes para conformar los grupos de conversación, además de un espacio adecuado en donde éste pueda trabajar.

¿Qué pasos se deben seguir?



Datos anexos:

Se sugiere trabajar con grupos que no superen los 7 integrantes, donde la o el participante sea consciente de su intención de aprender. Con antelación, se debe elegir el tema del coloquio y las reglas a seguir por los y las participantes. Para obtener mejores resultados, se pueden asignar tareas de aprendizajes que orienten el transcurso de la conversación. Es posible elaborar registros de los resultados del coloquio con el propósito de continuar la actividad en el futuro. Según la temática abordada, se pueden utilizar recursos audiovisuales o tecnológicos.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

Esta técnica permite al estudiantado adquirir orientaciones sobre algún tema o problema complejo, además, de desarrollar habilidades comunicativas. Ambas habilidades se logran mediante tres principios didácticos:

- Aprendizaje a través del intercambio de experiencias personales, los contenidos de la conversación están focalizados en esta dinámica.
- Aprendizaje recíproco, cada participante aporta y recibe experiencias, aunque sean cualitativa y cuantitativamente distintas.
- Aprendizaje a través de conversaciones estructuradas, según reglas establecidas previamente.

Rol docente:

En esta actividad la o el docente puede moderar o dirigir la conversación, cautelando que se cumplan las reglas establecidas, así como las fases de resumen y evaluación del desarrollo de la conversación estructurada.

Rol estudiante:

La o el estudiante puede tener el rol de: actor lingüístico que aporta a la conversación moderando o dirigiendo al organizar las intervenciones de los participantes. Además, puede cumplir el rol de interlocutor significativo, al realizar mediaciones ante los aportes de los y las demás. Finalmente, puede actuar como árbitro y evaluador, al adquirir una perspectiva general de la conversación.

Bibliografía

- Casal Enríquez, Inés, & Granda Valdés, Mayra (2003). Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. *Tiempo de Educar*, 4(7),171-202. [fecha de Consulta 27 de enero de 2022]. ISSN: 1665-0824. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100707>
- Neuble, David & Robert Cannon, 1990. "Teaching in Small Groups," en: *Handbook for Teachers in Universities and Colleges*, Berwick upon Tweed, 34 Karl-Heinz Flechsig y Ernesto Schiefelbein (Kogan Page), pp. 39-56. Este capítulo del manual da indicaciones para la organización y aprendizaje en grupos pequeños



¿En qué consiste?

El Aprendizaje-Servicio es una actividad de aprendizaje comunitario planificada desde el liceo, con la participación de la comunidad educativa y al servicio, tanto de una demanda de la comunidad, como del aprendizaje de las y los estudiantes que la realizan.

El Aprendizaje-Servicio promueve y genera una nueva concepción de ciudadanía que integra la comprensión de la realidad social, la participación en la construcción y transformación de esa realidad. Al ser ciudadano se aprende y por lo tanto se enseña, no exclusivamente desde el discurso y la teoría, sino en el equilibrio entre el conocimiento fundado y el ejercicio real de relaciones y acciones ciudadanas en la escuela y la comunidad. Las iniciativas de Aprendizaje-Servicio tienen una fuerte vinculación con los valores de responsabilidad social, solidaridad y con el aprender- ciudadanía. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio beneficia tanto a las comunidades, como al estudiantado, cuerpo académico y educativo a través de tres procesos recíprocos clave: la transferencia de conocimientos, en la medida que se legitima y reconoce el saber de cada una de las personas que son partícipes; el empoderamiento o traspaso de capacidades, en la medida que todos y todas quienes participan de las decisiones y acciones que les afectan; y la integración social, en la medida que quienes se involucran desarrollarán esfuerzos solidarios conjuntos.

¿Cómo se evalúa?

La evaluación procesual o de monitoreo es un aspecto central de un proyecto de aprendizaje-servicio, presta atención a lo vivido, analiza aciertos y errores, considera si las acciones se van desarrollando de acuerdo con lo previsto, si los objetivos se van cumpliendo. La evaluación es un proceso permanente, planificado desde el primer momento. En el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio, su doble intencionalidad demanda la evaluación de los resultados, en lo que hace al cumplimiento de las metas fijadas para el servicio a la comunidad y el logro de los objetivos pedagógicos del proyecto, aprendizajes adquiridos y aplicados.

De acuerdo a lo expuesto y al proponer la evaluación o monitoreo de un proyecto de aprendizaje-servicio, se debe tener en cuenta lo siguiente:

Identificar instancias de evaluación posibles.

- Distinguir la evaluación de los aprendizajes y la del servicio.
- Indicar metodologías, responsables, participantes y rol de los mismos.
- Diseñar instrumentos de evaluación pertinentes (planillas de registro, entrevistas, cuestionarios de autoevaluación, etc.)

Instrumentos de evaluación

- Rúbricas
- Autoevaluación
- Encuestas De Satisfacción
- Bitácora de Reflexión Personal

Recursos:

Para implementar el método de Prácticas Especializadas se requiere de una logística institucional ya implementada, en términos de contratos y acuerdos preestablecidos que sirvan como guía orientadora al momento de acceder a esta etapa del aprendizaje. No obstante, se debe resaltar la importancia de la relación personal establecida entre aprendiz y maestro.



¿Qué pasos se deben seguir?

Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto, conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio. Conciencia de la importancia del protagonismo juvenil.

Identificación de necesidades, problemas y desafíos junto con la comunidad destinataria. Análisis de la factibilidad de respuesta desde la institución educativa.

En esta etapa es importante establecer los objetivos del servicio solidario y del aprendizaje, los destinatarios, las actividades contempladas y la coherencia interna del proyecto. Además, se deben considerar los contenidos, actividades de aprendizaje, los tiempos y un cronograma tentativo. Finalmente, es relevante planificar los lugares de desarrollo del proyecto, sus responsables y protagonistas, los recursos, además de establecer una reflexión y evaluación del diseño.

Establecimiento de alianzas institucionales, obtención de recursos, formalización de acuerdos, convenios y alianzas. Implementación y gestión del proyecto solidario y desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizaje asociados. Registro de lo actuado, reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios. Ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas.

Se discuten los resultados, las perspectivas de aplicación, los aprendizajes y se prepara el informe final.



Rol docente:

- Genera el contacto con el socio comunitario y guía, respecto de los alcances y compromisos de la intervención en relación al nivel de desarrollo de competencias esperado dentro de su proceso formativo (indicadores de desarrollo).
- Diseña y planifican la asignatura.
- Supervisa y orienta a los y las estudiantes.
- Cautela la entrega de un servicio de calidad.



Rol estudiante:

- Diagnostica necesidades.
- Planifica el servicio en el contexto de sus reales posibilidades de intervención.
- Ejecuta el servicio con calidad.
- Reflexiona sobre los resultados, su desempeño y el servicio.

Bibliografía

- De Monterrey, T. (2012). Aprendizaje colaborativo: técnicas didácticas. Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes.
- Chacana, R. A. (2019). Evaluación Curricular De Un Programa De Aprendizaje y Servicio: Aproximaciones Desde El currículum Prescrito Al currículum Implementado (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).
- Tapia, M. N., & Montes, R. (2016). Herramientas prácticas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio solidario.

¿En qué consiste?

El ABP es una metodología donde las y los docentes pretenden que el estudiantado adquiera conocimientos académicos y desarrollen habilidades cognitivas y socioafectivas, trabajando en el desarrollo un proyecto durante un período de tiempo extendido, investigando y respondiendo a una pregunta compleja.

¿Cómo se evalúa?

Para este tipo de estrategia de alta complejidad se recomienda el uso de instrumentos y procedimientos evaluativos orientados hacia el desempeño de los estudiantes.

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación
- Rúbricas.

Estrategias de evaluación

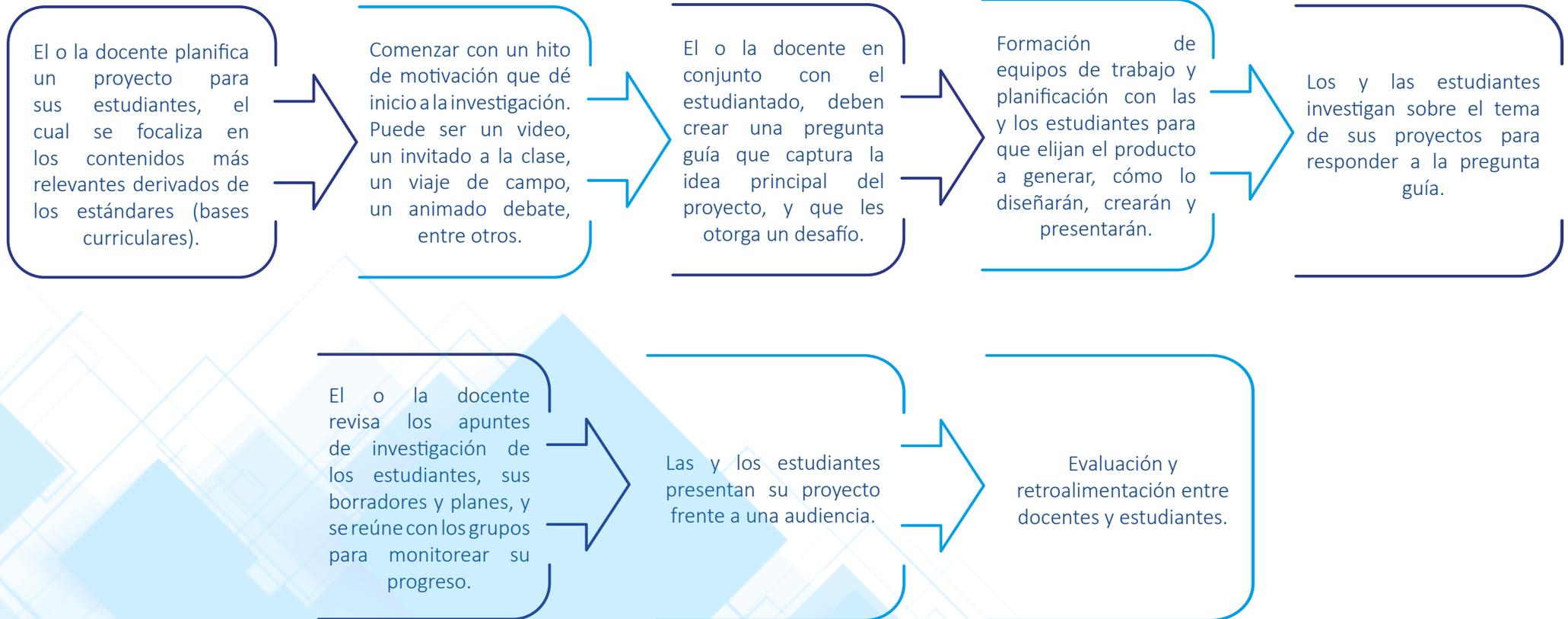
- Elaboración de proyectos

Recursos:

Los recursos dependerán del proyecto a ejecutar, sus objetivos y la metodología que se utilizará. Se debe analizar: capital humano, capital financiero, recursos de infraestructura, medios de transportes.



¿Qué pasos se deben seguir?



Sugerencias:

- Se sugiere comenzar socializando el uso del ABP con el equipo directivo para que comprendan qué estarán trabajando los estudiantes,
- El o la docente debe delinear un propósito claro para el proyecto, y comunicarlo a tus estudiantes y a la comunidad escolar con la cual trabajas.
- La planificación del proyecto es fundamental, se debe invertir tiempo en ella.
- La selección del tema del proyecto no puede ser dejada al azar.

Datos anexos:

La realización de un proyecto educativo busca generar prácticas innovadoras que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida, por lo tanto, no sólo permite el aprendizaje individual, sino que el colectivo en términos de los grupos de trabajo, organizadores y receptores de la intervención. Sin embargo, su implementación requiere de ciertas consideraciones tales como: tiempo, grado de responsabilidad asumido, capacidad de organización y planificación de las actividades al convocar diversas áreas del saber.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

- Permite el desarrollo de la capacidad de pensar “secuencias de actividades”, habilidades innovadoras y desempeños técnicos, sociales e individuales,
- Se desarrolla un aprendizaje integrador entre asignaturas,
- Se desarrolla el protagonismo de los estudiantes.

Rol docente:

El o la docente puede desempeñar una gran variedad de roles simultáneamente: organiza, modera y aconseja desde la experiencia en su materia. En algunos momentos, estos roles son compartidos por los y las estudiantes-integrantes del equipo.

Rol estudiante:

Los y las estudiantes, como miembros de un equipo, son actores responsables del proyecto.

Bibliografía

- Pimienta, J (2012) Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012 ISBN: 978-607-32-0752-2.
- Ausín, Vanesa, Abella, Víctor, Delgado, Vanesa, & Hortigüela, David. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. Formación universitaria, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Travieso Valdés, Dayana, & Ortiz Cárdenas, Tania. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. Revista Cubana de Educación Superior, 37(1), 124-133. Recuperado en 20 de enero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142018000100009&lng=es&tlng=es



¿En qué consiste?

El Debate requiere que la o el estudiante se desenvuelva participando en una conversación estructurada, según reglas acordadas previamente, presentando argumentos y contraargumentos de una tesis con el propósito de obtener una conclusión.

¿Cómo se evalúa?

Para este tipo de estrategia de alta complejidad se recomienda el uso de instrumentos y procedimientos evaluativos orientados hacia el desempeño de las y los estudiantes, que considere el contenido (ej.: desarrollo del contenido en forma secuencial y coherente), los estándares propuestos por el o la docente (ej.: utiliza a lo menos tres autores distintos para la argumentación) y las destrezas que se quieran evaluar (ej.: el lenguaje utilizado es técnico). Se sugiere que estos procedimientos evaluativos sean aplicados al final del proceso, en donde quien evalúa, puede ser la o el docente, el estudiantado (autoevaluación) y los y las integrantes del grupo de debate (coevaluación).

Instrumentos de evaluación

- Rúbrica

Estrategias de evaluación

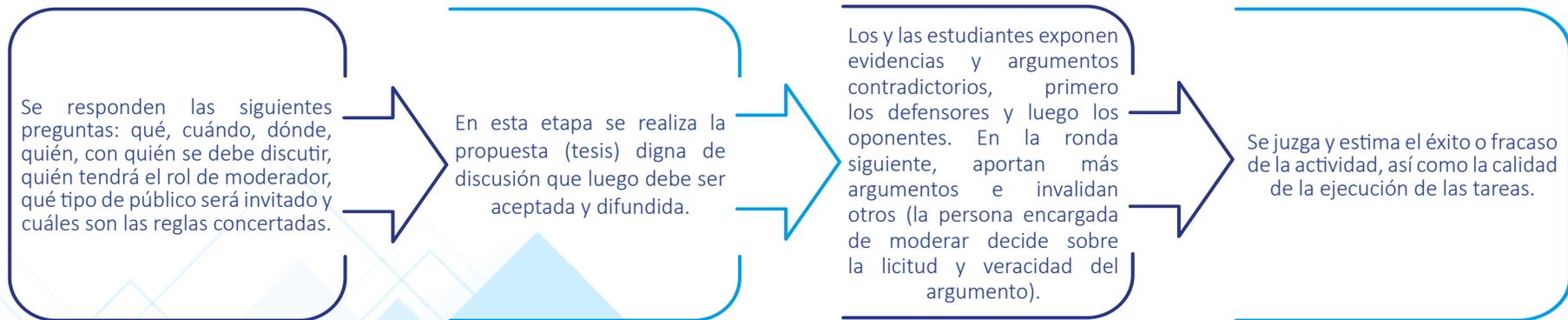
- Trabajo colaborativo.

Recursos:

Se necesitan recursos humanos: moderador o moderadora (docente), estudiantes (disputantes) y público. Se debe incluir también recursos materiales: salas con una superficie de proyección que permitan construir un ambiente de aprendizaje adecuado (si es necesario desplazar el mobiliario).



¿Qué pasos se deben seguir?



Sugerencias:

Para lograr resultados positivos en la aplicación del método, se sugiere una minuciosa preparación considerando la designación del tema, la posición de los estudiantes, las reglas del juego y las evaluaciones a realizar durante el proceso.

Datos anexos:

Esta estrategia favorece la superación del miedo a exponer en público, a proponer y defender ideas y a respetar opiniones distintas a las propias. Se sugiere seleccionar un lugar adecuado para realizar el debate, en el cual los y las exponentes y asistentes puedan desarrollar sus actividades con comodidad. En las semanas previas, es recomendado realizar acompañamiento a los y las estudiantes en la preparación del debate y socializar las pautas de evaluación con antelación.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

Desarrolla competencias comunicativas (retóricas) y habilidades de argumentación y juicio, a través de dos principios didácticos:

- Aprendizaje argumentado, aprender mediante el análisis de las fundamentaciones y premisas sobre posiciones propias y ajenas.
- Aprendizaje dialéctico, aprender al contrastar contenidos o posiciones contrapuestas entre las cuáles se decidirá según las reglas establecidas.

Rol docente:

Asume generalmente un rol moderador, organizando la presentación del debate. Es quien da inicio a la discusión, otorga la palabra, hace respetar las reglas acordadas y concluye la disputa. El público (auditorio) sigue la discusión, según sea el caso, puede participar emitiendo un voto.

Rol estudiante:

Es el o la disputante capaz de argumentar y defender su tesis mostrando un conocimiento avanzado sobre el tema a tratar (desarrolla la destreza de la acción hablada). Además, puede observar, aprendiendo de forma efectiva, con algún conocimiento previo y con cierto dominio de las reglas de la disputa.proyecto.

Bibliografía

- Bernardo, Vásquez González, Pleguezuelos Saavedra, Claudia, & Mora Olate, María Loreto. (2017). DEBATE COMO METODOLOGÍA ACTIVA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista Universidad y Sociedad, 9(2), 134-139. Recuperado en 27 de enero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200018&lng=es&tlng=es.
- Pimienta, J (2012) Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2012 ISBN: 978-607-32-0752-2
- Plantin, Christian. (2004). Pensar el debate. Revista signos, 37 (55), 121-129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500010>



¿En qué consiste?

El aprendizaje basado en problemas es una metodología en la que se investiga, interpreta, argumenta y propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias.

¿Cómo se evalúa?

Para este tipo de modelo didáctico de alta complejidad se recomienda el uso de instrumentos y procedimientos evaluativos orientados hacia el desempeño de los estudiantes.

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación
- Rúbrica

Estrategias de evaluación

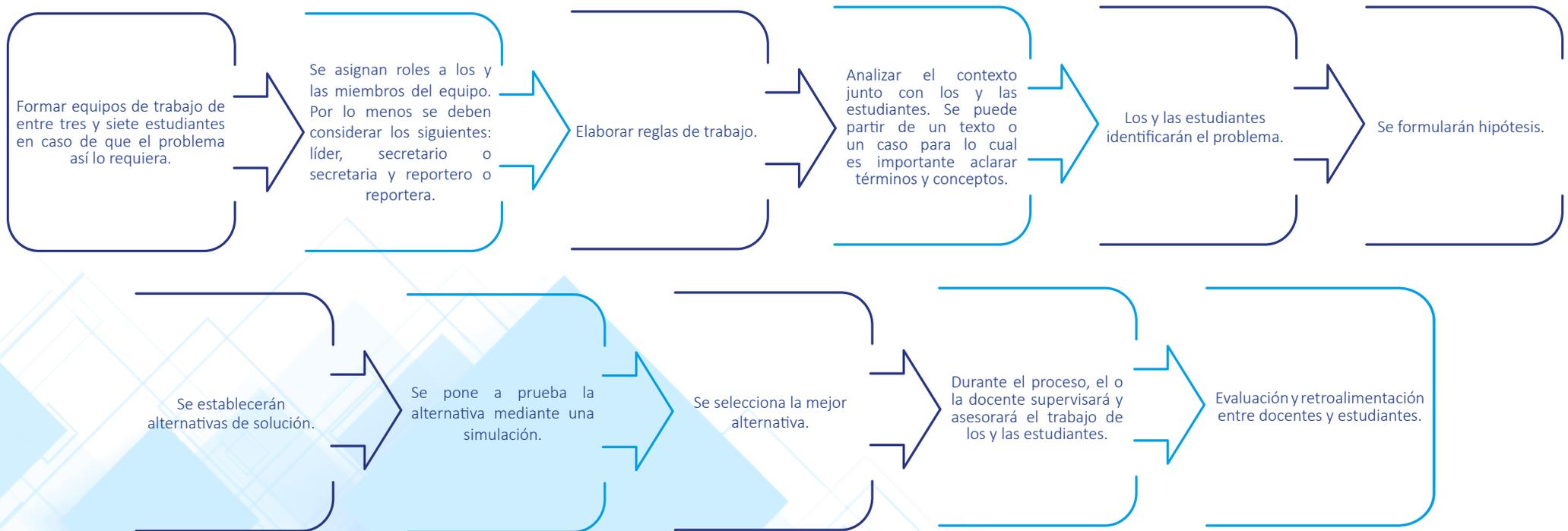
- Estudio de casos
- Trabajo colaborativo

Recursos:

Los recursos dependerán de la necesidad o de los problemas que se pretenda resolver, debe analizarse entre otros: capital humano, capital financiero, recursos de infraestructura, medios de transportes.



¿Qué pasos se deben seguir?



Sugerencias:

- Se sugiere que los problemas permitan alentar a los y las estudiantes a participar en escenarios relevantes al facilitar la conexión entre la teoría y su aplicación.
- Se puede trabajar con problemas abiertos o cerrados; los primeros resultan idóneos para el nivel universitario, pues son complejos y desafían a las y los estudiantes a dar justificaciones y a demostrar habilidades de pensamiento.

Datos anexos:

La realización de un proyecto educativo busca generar prácticas innovadoras que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida. Por lo tanto, no sólo permite el aprendizaje individual, sino también el colectivo, en términos de los grupos de trabajo, organizadores y agentes receptores de la intervención. Sin embargo, su implementación requiere de ciertas consideraciones tales como: tiempo, grado de responsabilidad asumido, capacidad de organización y planificación de las actividades al convocar diversas áreas del saber.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

- El o la estudiante desarrolla habilidades investigativas, argumentativas, toma de decisiones y de liderazgo.
- Favorece el aprendizaje cooperativo.
- Permite desarrollar la habilidad de toma de decisiones.
- Se puede desarrollar un aprendizaje integrador entre asignaturas,
- Se desarrolla el protagonismo de los y las estudiantes.

Rol docente:

El o la docente cumple el rol de guiar al estudiante para solucionar problemas.

Rol estudiante:

El estudiantado desempeña un papel activo en su aprendizaje, como actor responsable de dar solución los problemas.

Bibliografía

- Guevara Mora, Gabriela (2010). APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO TÉCNICA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA DE LA RECURSIVIDAD. InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, XI (20),142-167. [fecha de Consulta 20 de enero de 2022]. ISSN: 2215-2458. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66619992009>.
- Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. INNOVA Research Journal, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios Propósitos y Representaciones, 7(2), 353-383. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>



¿En qué consiste?

Los mapas conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual. Por medio de estas técnicas, se pueden representar temáticas de una disciplina científica, programas curriculares, explorar el conocimiento almacenado en la memoria de un o una docente o de un o una aprendiz, y hasta realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza.

Esta estrategia de enseñanza es útil para que los y las docentes puedan presentar al aprendiz el significado conceptual de los contenidos curriculares que se aprenderá, se está aprendiendo y se ha aprendido.

Un mapa conceptual está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace. Un concepto es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones. A cada una de estas clases, se les otorga un nombre que expresa el concepto. Al vincular dos conceptos (o más) entre sí, se forma una proposición. Esta se encuentra constituida por dos o más conceptos relacionados por medio de un predicado o una palabra de enlace. Tales palabras de enlace expresan el tipo de relación existente entre dos conceptos o un grupo de ellos. A su vez, cuando se vinculan varias proposiciones entre sí, se forman explicaciones conceptuales.

En términos gráficos, para construir un mapa conceptual, los conceptos son representados por círculos llamados nodos, y las palabras de enlace se expresan a través de líneas (relaciones de jerarquía) o flechas (relaciones de cualquier otro tipo) rotuladas. De este modo, se obtiene un pequeño mapa conceptual, formado por cuatro conceptos, con diferentes niveles de inclusividad estableciendo relaciones semánticas entre sí.

¿Cómo se evalúa?

Los mapas conceptuales pueden ser evaluados desde un punto de vista cualitativo, pues constituyen un valioso recurso para 'aprender a aprender', apoyan la reflexión sobre el pensamiento (metacognición) y permiten revelar los procesos de aprendizaje por los cuales atraviesan las personas (estudiantes o educadores) al llevar a cabo la elaboración de mapas. Adicionalmente, los mapas conceptuales pueden ser evaluados desde una perspectiva cuantitativa, ya que su construcción requiere combinar actividades tales como: definición de conceptos, búsqueda de información, elaboración del gráfico, revisión, análisis, síntesis, etc. Su elaboración es por tanto el resultado de un proceso.

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación
- Rúbrica

Estrategias de evaluación

- Casos de estudio
- Análisis de problemas
- Síntesis de análisis bibliográfico

Recursos:

Se sugiere el uso de recursos tecnológicos.

Plataformas y apps para crear mapas conceptuales y mentales:

- Miró
- Canva
- Lucidspark
- Mindly
- MindNode
- MindJet
- XMind
- MindBoard Classic



Clasificación de mapas.

Los mapas pueden ubicarse en varias categorías, según la aplicación a que se destinen. Considerando fundamentalmente las relaciones, pueden clasificarse en:

- Diagramas.
- Mapas mentales.
- Mapas conceptuales.
- Redes semánticas.
- Bases de conocimientos conceptuales.

¿Qué pasos se deben seguir?

El mapa conceptual se puede hacer de diversas formas, según el interés. Se pueden considerar cuadros más grandes o letras de mayor tamaño, si el concepto representado es más importante; siempre abarcando desde un centro hasta los extremos o laterales. Todo dependerá de cómo les resulte más apropiado a los y las estudiantes para su posterior estudio.



Sugerencias:

Un mapa conceptual está destinado a reflejar el estado actual del conocimiento de una o varias personas sobre un tópico específico. Cada persona puede crear un mapa conceptual diferente, que refleje su propio conocimiento personal. Ahora bien, como los elementos esenciales del mapa son los conceptos y las relaciones, los elementos básicos para su evaluación serán:

1. Los conceptos: ¿Han sido incluidos los más importantes en el mapa?.
2. Las relaciones: ¿Conectan correctamente los conceptos? Dicho de otra forma: ¿Las relaciones permiten establecer proposiciones válidas?.

En los mapas conceptuales, los conceptos y proposiciones se organizan formando jerarquías de diferente nivel de generalidad o inclusión. Esto quiere decir que se colocan los conceptos más inclusores o los que más abarquen en la parte superior del mapa, y en los niveles inferiores los conceptos subordinados a éstos. Por último, cada uno de los conceptos del mapa se vinculan entre sí por líneas con palabras de enlace.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

Es pertinente considerar la teoría acerca del aprendizaje significativo de David Ausubel:

- Estructura cognoscitiva: designa una organización jerárquica de conceptos que va de lo general a lo particular, es decir, de los conceptos más abarcadores a los más específicos.
- Establecimiento de nuevas relaciones: es lo que Ausubel llama la “diferenciación progresiva”, esto es, que el aprendizaje significativo de los nuevos conceptos es un proceso continuo, que va ganando en significado a medida que se van estableciendo nuevas relaciones.
- Reconciliación integradora: este principio se basa en que el aprendizaje significativo se promueve cuando las y los estudiantes identifican nuevas relaciones (proposiciones o conceptos enlazados) entre un grupo de conceptos o proposiciones.

El aprendizaje significativo se produce cuando una persona, a través de su interacción con conceptos existentes, les confiere significado y los incorpora a su estructura mental de forma personalmente elaborada, para alcanzar su diferenciación y estabilidad.

Rol docente:

El o la estudiante desempeñan un papel activo en su aprendizaje, construyendo el mapa conceptual.

Rol estudiante:

El o la docente es un mediador o mediadora que guía a los y las estudiantes. Puede utilizar esta estrategia como método de enseñanza, utilizando un mapa conceptual como guía de un nuevo aprendizaje o bien como estrategia de aprendizaje, en el cual enseña al estudiantado a elaborar un mapa conceptual, sus características y principios y luego, guía la construcción de uno, bajo propósitos establecidos ya sea por el o la estudiante o por el o la docente.

Bibliografía

- Daley BJ, Torre DM. (2010) Concept maps in medical education: an analytical literature review. Med Educ ;44(5):440-448.
- Ho V, Kumar RK, Velan G. (2014) Online testable concept maps: benefits for learning about the pathogenesis of disease. Med Educ; 48(7):687-697.
- Luna de la Luz, Verónica. (2014). Mapas conceptuales para favorecer el aprendizaje significativo en ciencias de la salud. Investigación en educación médica, 3(12), 220-223.
- Novak JD. (2010) Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. J e-Learning Knowl Soc; 6(3).
- Torre DM, Durning SJ, Daley BJ. (2013) Twelve tips for teaching with concept maps in medical education. Med Teach 2013; 35(3):201-208



¿En qué consiste?

Dentro de los organizadores visuales que sistematizan la información con elementos análogos al procesamiento cerebral, destaca los mapas mentales, creados por Tony Buzan. Ya que este organizador de información se emparenta con el proceso de sinapsis (unión de dendritas) en su disposición de ramajes tanto en el trazo como en sus bifurcaciones.

Los Mapas mentales son organizadores gráficos que representan y organizan de manera visual y estructural el conocimiento.

¿Cómo se evalúa?

Los mapas mentales pueden ser evaluados mediante:

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación
- Rúbrica

Estrategias de evaluación

- Definición de conceptos
- Búsqueda de información
- Elaboración del gráfico

Recursos:

Se sugiere el uso de recursos tecnológicos.

Plataformas y apps para crear mapas conceptuales y mentales:

- Miró
- Canva
- Lucidspark
- Mindly
- MindNode
- MindJet
- XMind
- MindBoard Classic



¿Qué pasos se deben seguir?

Considerar la idea central en el centro de la hoja, se pueden utilizar palabras o dibujos; si se decide esta última opción, se recomienda acompañarla de una palabra clave.

Ramifica los conceptos importantes que surgen a partir del tema central. Pueden ser tantos como se estime necesarios para explicar el tema. Por ejemplo: el tema de este artículo es mapa mental y los subtemas podrían ser: ¿Qué es?, características y ¿Cómo se hace?

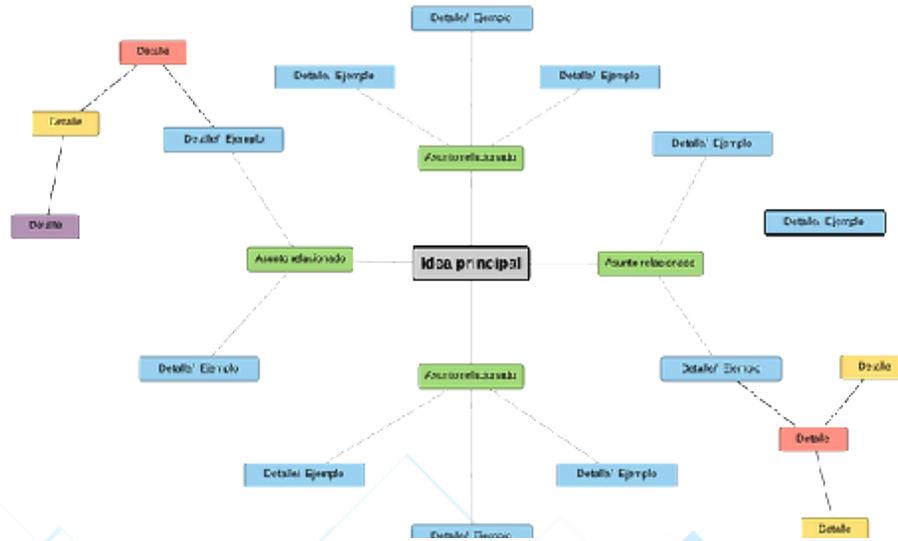
Establecer un orden jerárquico de las ideas. Para ello, se sugiere incluir las ideas en el sentido de las manecillas del reloj y de adentro hacia afuera.

Utilizar líneas para unir los conceptos. Establecer la relación entre el foco temático y el resto de las ideas desarrolladas.

Destacar las ideas enmarcándolas en alguna figura. Se pueden utilizar óvalos o cuadrados, o bien resaltarlas con colores, imágenes o cualquier elemento que permita diferenciarlas entre sí y comprender la relación que hay entre ellas.



Sugerencias:



Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

De acuerdo a lo establecido por González, Requena y Díaz (2015), citado por Núñez Lira, Luis Alberto, Novoa Castillo, Pedro Félix, Majo Marrufo, Helga Ruth, & Salvatierra Melgar, Ángel. (2019), esta estrategia didáctica está muy entroncada con el modelo de aprendizaje tipo holístico; que, a su vez entiende el uso total del cerebro.

La noción de holístico del pensamiento tiene relación con los tres niveles:

- Metacognición de tareas o autoconciencia.
- Metacognición de estrategias o autoconciencia de procedimientos.
- Metacognición personal o autoconciencia cognitiva, donde la interconexión de todas ellas lleva a la autoconciencia del aprendizaje total.

Rol docente:

El o la docente es un mediador que guía a los y las estudiantes. Puede utilizar esta estrategia como método de enseñanza, utilizando un mapa mental como guía o forma de entregar un nuevo aprendizaje; o bien como estrategia de aprendizaje, en el cual enseña a los y las estudiantes a elaborar un mapa mental, sus características y principios y luego, guía la construcción de uno, bajo propósitos establecidos ya sea por el o la estudiante y por el o la docente.

Rol estudiante:

El o la estudiante desempeñan un papel activo en su aprendizaje, construyendo el mapa mental.

Bibliografía

- Molina, L., & Martínez, M. B. (2016, October). El mapa mental: una estrategia didáctica que genera aprendizaje significativo. En, 3er Simposio Internacional y 4to Colóquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica. [Links]
- Monereo, C.; Castello, M. y otros (1998). "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje". Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65811489010.pdf>. Consultado el 13/05/2010.
- Montero, E. G., & De la Morena Taboada, M. (2015). Analizando el autoconcepto y la imagen: aplicación del mapa mental a la construcción de la marca personal. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (2), 396-424. Recuperado de: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/20398>
- Núñez Lira, Luis Alberto, Novoa Castillo, Pedro Félix, Majo Marrufo, Helga Ruth, & Salvatierra Melgar, Ángel. (2019). Los mapas mentales como estrategia en el desarrollo de la inteligencia exitosa en estudiantes de secundaria. Propósitos y Representaciones, 7(1), 59-82. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.263>
- Olivero D. Estrategias didácticas basadas en inteligencias múltiples para la optimización del desempeño docente en 4to y 5to año de educación media general [Internet]. Venezuela: Universidad de Carabobo; 2015. Disponible en: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/2110>
- Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina, A. & Luque de, A. (2006). Aprender con Mapas Mentales. Madrid: Narcea.

¿En qué consiste?

El ensayo es un texto escrito en prosa, generalmente breve, que expone la interpretación personal, análisis o evaluación del autor sobre un tema en específico (Alegría, Muñoz y Wilhelm, 2009). El ensayo es uno de los géneros más utilizados en la actualidad y existen diversos tipos de acuerdo a su enfoque y contenido. Como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se utiliza principalmente el ensayo argumentativo.

¿Cómo se evalúa?

Instrumentos de evaluación

- Lista de cotejo
- Rúbrica

¿Qué pasos se deben seguir?

- Inicialmente se debe escoger un tema específico acerca del cual se va a escribir el ensayo, teniendo en cuenta que en los ámbitos académicos la elaboración de este escrito usualmente está supeditada a una solicitud expresa por algún docente, quien se encarga de delimitar la escogencia de un tópico.
 - Una vez escogido el tema, se debe puntualizar la tesis que se defenderá. Posteriormente se puede hacer una lluvia de ideas y en esta medida se podrá buscar el orden lógico en que se desarrollaran.
 - A partir de la lluvia de ideas se puede realizar un esqueleto del texto que se piensa presentar. Esto ayudara a exponer todas las ideas, así como los argumentos centrales de un modo visual. Es necesario también que se precisen aquellos argumentos que están en contra de la postura planteada. Se debe recordar la revisión de fuentes bibliográficas confiables que sustenten la tesis.
 - Una vez realizados los pasos anteriores, se procede a escribir el primer borrador del texto, a partir del esqueleto de ideas que se realizó previamente.
 - Para finalizar, es conveniente que se realice una revisión minuciosa de la producción, teniendo en cuenta la precisión de cada una de las ideas, la articulación entre las mismas y su pertinencia para defender la tesis planteada. Es importante revisar los aspectos formales como la puntuación y la ortografía.
- Para facilitar esta estrategia de aprendizaje se debe proveer una estructura que considere:
 - **La introducción:** es la parte inicial del ensayo y es el lugar donde se presenta el tema que se va a tratar y la forma en que se piensa abordarlo, dando a conocer la corriente de pensamiento sobre la que se trabaja. Usualmente al final de este apartado se señala explícitamente la tesis que se pretende sustentar a lo largo del texto, aunque ella también puede aparecer implícita en el mismo.
 - **El desarrollo:** es el cuerpo del ensayo, donde se encuentra toda la información necesaria para defender la tesis planteada. Se debe procurar incluir información válida que sirva como referente teórico para fundamentar las apreciaciones personales. En el desarrollo se debe tener en cuenta que es imprescindible dar continuidad al tema sobre el que se está trabajando y, sobre todo, establecer un orden que puede ser estimado desde las necesidades del autor y del lector.
 - **La conclusión:** no necesariamente al final del ensayo debe aparecer una conclusión, pero si un cierre en el cual se pueden establecer ciertas soluciones y proponer algunas líneas de análisis para futuras reflexiones o investigaciones. En general, la conclusión debe abarcar todas las ideas que se expusieron para el desarrollo de la tesis.
 - Consignación de los recursos bibliográficos utilizados.

Bibliografía

- Zunino, C., & Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En carrera. La escritura y la lectura de textos académicos y profesionales, Los Polvorines, Bs. As.: ungs.
- Alegría, J., & Muñoz, C. Wilhelm (2009) La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación Universidad de Concepción: Concepción.



¿En qué consiste?

El aprendizaje colaborativo es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el estudiantado, basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia. Cada miembro del grupo de trabajo es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros y compañeras a aprender, creando con ello una atmósfera de logro. Los y las estudiantes trabajan en una tarea hasta que los miembros del grupo la han completado exitosamente.

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo podría definirse como aquellas metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir y ampliar la información que cada persona tiene sobre un tema. Estas metodologías pueden ser o no apoyadas con tecnología, así como estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social) donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes del grupo.

Son elementos básicos: La interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo.

Los términos de aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje grupal y en ocasiones aprendizaje basado en problemas, son considerados por algunos autores como conceptos semejantes, sin embargo, diversos investigadores los consideran diferentes. Zañartu Correa sostiene que se trata de conceptos diferentes y menciona que cada modelo representa un extremo del proceso de enseñanza–aprendizaje.

En el cooperativo, el o la docente es el responsable de estructurar el proceso mientras que, en el colaborativo, la responsabilidad recae en el estudiantado. Aun así, en ambos el enfoque radica en que el conocimiento es descubierto por los y las estudiantes y transformado a través de la interacción con el medio, para posteriormente reconstruirlo y ampliarlo con nuevas experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, ambos modelos de aprendizaje comparten aspectos, que en esencia tienden a que el aprendizaje surja de una correlación activa entre el profesorado y el estudiantado, aunque existen distinciones que caracterizan a ambos modelos. El aprendizaje colaborativo presenta como premisas: a) llegar al consenso a través de la cooperación entre los miembros del grupo; B) que la participación de los integrantes del grupo sea directa y exista entre ellos el compromiso y la voluntad de hacer. De tal manera que el aprendizaje colaborativo es una instancia de aprendizaje activo que se desarrolla en una relación de consenso, pero no de negociación, de discusión, de acuerdos y no de una competencia entre

sus integrantes. Fundamentalmente, el aprendizaje colaborativo se basa en estrategias pedagógicas apoyadas con la tecnología de comunicación e informática que generan verdaderos ambientes de aprendizaje interactivo donde el estudiante es el responsable de su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo el o la docente es quien incide de manera central en la estructuración del proceso enseñanza aprendizaje. En el aprendizaje cooperativo se da una división de tareas para posteriormente integrarlas para la consecución del objetivo, en cambio en el aprendizaje colaborativo se comparte la responsabilidad dándole mayor énfasis al proceso más que a la tarea, de tal forma que se construye el conocimiento a través de la colaboración grupal.

¿Cómo se evalúa?

Se contempla evaluación entre compañeros, la autoevaluación y la observación por parte del o el docente.

Instrumentos de evaluación

- Rúbrica
- Lista de cotejo

Estrategias de evaluación

Evaluación individual o autoevaluación: Los y las estudiantes pueden desarrollar un mayor entendimiento de su proceso de aprendizaje o sea una perspectiva meta-cognitiva a través de la reflexión sobre sus logros. Este tipo de evaluación también mejora las habilidades orales y de escritura, ya que las y los estudiantes tienen que demostrar su conocimiento sobre el tema, sus habilidades para resolver problemas y sus contribuciones al proceso del grupo.

Evaluación por los pares o coevaluación: Permitir la oportunidad de que las y los miembros del grupo se evalúen entre sí, ofrece una importante retroalimentación sobre los méritos relativos y contribuciones de cada integrante, así como también promueve la cooperación al reconocer en las y los estudiantes su responsabilidad frente al grupo y la manera como son percibidos. Sin embargo, la coevaluación es un proceso complejo que requiere definir cuidadosamente los criterios de evaluación. Además, requiere de evidencia que la sustente y asegurarse de que su propósito sea bien entendido.



¿Qué pasos se deben seguir?

Paso 1: Establece objetivos y/o metas grupales.

El o la docente explica a los y las estudiantes lo que se espera a través del desarrollo de la actividad. El aprendizaje colaborativo eficaz implica el establecimiento de metas grupales, así como la responsabilidad individual. Esto mantiene al grupo concentrado y establece un propósito inequívoco. Antes de comenzar una tarea, es mejor definir metas y objetivos para ahorrar tiempo.

Paso 2: Organiza grupos de estudio medianos.

Los grupos pequeños de 3 o menos carecen de suficiente diversidad y es posible que no permitan que ocurra un pensamiento divergente. Los grupos que son demasiado grandes crean un “aprovechamiento gratuito” donde no todos los miembros participan. Un grupo de tamaño moderado de 4-5 es ideal.

Paso 3: Dejar las normas claras.

La investigación sugiere que el aprendizaje colaborativo está influenciado por la calidad de las interacciones, pero para que la actividad se lleve a cabo en un ambiente de respeto hacia todos, es necesario poner normas para evitar discusiones o situaciones que puedan afectar la calidad del aprendizaje, incluso cuando el aprendizaje colaborativo se lleva a cabo de forma virtual.

Paso 4: Promueve la comunicación abierta.

Trata los problemas emocionales que surjan de inmediato y cualquier problema interpersonal antes de seguir adelante, generar confianza es fundamental. Considerar el Monitorear a los grupos durante la actividad, observa las acciones de los estudiantes e interviene en caso de ser necesario.

Paso 5: Generar debates y contrastar ideas.

A través de recursos como lecturas, clases virtuales, clases presenciales, películas o videos.

Paso 6: Crear herramientas de autoevaluación.

Al terminar la actividad cada estudiante recibe retroalimentación positiva acerca de su contribución al grupo. Es muy importante dar la retroalimentación positiva para generar motivación y mejorar el desempeño. Que ayuden a valorar y aprender a recibir valoraciones positivas y negativas bajo diferentes modelos y situaciones. Se debe analizar y reflexionar acerca de la retroalimentación que se recibió para detectar áreas de oportunidad. Del mismo modo, se debe considerar la mejora de metas: Tanto los y las estudiantes de manera individual como en grupos proponen metas para mejorar su trabajo. Pueden enfocarse en una habilidad que desean mejorar. Finalmente, el grupo celebra el logro y las nuevas propuestas de mejora. Las celebraciones proveen fuerza para seguir mejorando el trabajo del grupo.





Rol docente:

Supervisa activamente el proceso de construcción y transformación del conocimiento, es mediador o mediadora a la hora de trabajar en las tareas.

Para lograr esto, se requiere que se realicen funciones de observación, interactuando en los equipos de trabajo cuando sea apropiado, haciendo sugerencias acerca de cómo proceder o dónde encontrar información.

Se debe planear una ruta para los y las estudiantes en el aula y el tiempo necesario para observar a cada equipo para garantizar que todos sean observados durante las sesiones de trabajo, debe ser motivar y saber proporcionar al estudiantado experiencias concretas como punto de partida para las ideas abstractas.

Debe ofrecer a los y las estudiantes tiempo suficiente para la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje y ofrecer retroalimentación adecuada en tiempo y forma.



Rol estudiante:

Para asegurar su participación adecuada, activa y equitativa en los grupos de trabajo dentro de la técnica didáctica de AC, los y las estudiantes deben jugar roles dentro de los grupos en los que participen, dependiendo del tamaño del grupo, y del tipo de actividad, se permite cualquier tipo y combinación de roles. Algunos roles sugeridos son los siguientes:

- **Supervisor o Supervisora:** Es quien monitorea a las y los miembros del grupo en la comprensión del tema de discusión y detiene el trabajo cuando algún miembro del grupo requiere aclarar dudas. Lleva el consenso preguntando si todos están de acuerdo, si se desea agregar algo más, si están de acuerdo con las respuestas que se han dado hasta el momento.
- **Abogado o abogada del diablo:** Es quien cuestiona las ideas o conclusiones ofreciendo alternativas diferentes a las planteadas por el grupo, es quien duda de que si lo planteado funcionará o si las conclusiones presentadas por el grupo puedan ser realmente válidas.
- **Motivador o motivadora:** Es quien se asegura que todos los y las integrantes del grupo tengan la oportunidad de participar en el trabajo y elogia a los participantes por sus contribuciones.
- **Administración de materiales:** Es quien provee y organiza el material necesario para las tareas y proyectos.
- **Observador u observadora:** Es quien monitorea y registra el comportamiento del grupo con base en la lista de comportamientos acordada y emite observaciones acerca del comportamiento del grupo.
- **Secretaría:** Es quien toma notas durante las juntas de grupo y se asegura que la información sea clara para todos, leyendo y retroalimentando.
- **Control de tiempo:** Es quien monitorea el progreso del grupo en el tiempo y controla que el grupo trabaje acorde a estándares de límites establecidos de tiempo para terminar a tiempo sus actividades. La o el docente puede establecer más o menos roles dependiendo de la naturaleza de las actividades colaborativas.

Bibliografía

- Galindo Gonzalez, L. y Valenzuela González, E. (2012). Estrategias del aprendizaje colaborativo, de <http://www.educacion y cultura.Az.concepto15editores.com>
- Correa, L. M. Z. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto educativo, 28(7), 5-10.
- Ariño, M. L. (2017). Aprendizaje colaborativo y cooperativo.



¿En qué consiste?

El Aprendizaje basado en investigación (ABI) es un enfoque didáctico que tiene el objetivo de relacionar las enseñanzas que se brindan en el aula, con técnicas y metodologías de investigación que permiten que los y las estudiantes puedan, a la par de su formación, desarrollar competencias y habilidades de análisis, reflexión y argumentación. Esta herramienta de aprendizaje vincula los contenidos de las unidades de formación con información teórica y práctica recabada directamente por el estudiantado, permitiéndoles ser partícipes de la construcción del conocimiento, mediante la realización de ejercicios investigativos o investigaciones creativas.

A modo de síntesis, como elemento de innovación educativa, el ABI se define como una estrategia didáctica – pedagógica que permite conectar la investigación con la enseñanza mediante la necesidad de resolver problemas, apoyándose en el uso de estrategias de aprendizaje activas.

¿Cómo se evalúa?

Proceso de evaluación de logros.

La declaración y revisión de los resultados de aprendizajes esperados, proporciona el marco de referencia para el diseño de la actividad y también para el proceso de evaluación correspondiente. Evaluar los resultados de aprendizaje desarrollados a lo largo de un curso trabajado mediante ABI, requiere utilizar rúbricas que permitan observar con claridad entre otros, la capacidad de los y las estudiantes para la aplicación de métodos de investigación, acceso a diferentes recursos como biblioteca, utilización de referencias bibliográficas, creatividad, pensamiento crítico, entre otros.

La última etapa del trabajo debe considerar alguna forma de evaluación de los resultados obtenidos. Para ello, pueden elegirse distintos caminos de evaluación: autoevaluación (cada uno evalúa el nivel de su trabajo, interés, tiempo entregado, etc.); evaluación grupal (el propio grupo evalúa su trabajo colectivamente, independiente de lo excelente de alguno o malo de otros); evaluación del docente y evaluación de terceros (que pueden ser los compañeros o compañeras de curso u otras personas de la comunidad que puedan opinar del trabajo de los y las estudiantes).

- Creación de micro programas de audio o video.
- Charlas, paneles sobre la temática.
- Creaciones de teatro.
- Foros de discusión con integración de adultos, otros docentes, etc.

Es fundamental recordar que el proceso de desarrollo del proyecto es de vital importancia por lo que es clave establecer rúbricas y etapas de entregas parcializadas y diversas.

Recursos:

Espacios físicos adecuados para el trabajo en equipo, Biblioteca, acceso a recursos digitales y tecnológicos, o los que se necesiten de acuerdo al tipo de proyecto que se esté realizando.



¿Qué pasos se deben seguir?

1 Definir el QUÉ HACER del proyecto.

El o la docente en conjunto con los y las estudiantes analizan y seleccionan el tema o la situación que desean investigar o llevar a la práctica.

Criterios de selección del QUÉ HACER del proyecto:

- Debe surgir desde un contexto de libre expresión y participación: no hay ideas malas.
- La elección debe considerar la vinculación con la cotidianeidad del estudiantado, facilitando así la incorporación de las dudas, interrogantes e intereses de los y las estudiantes.
- El contenido a elegir no debe ser tan puntual y específico, sino que debe facilitar la convergencia e integración de diversos sectores, áreas o unidades de aprendizaje.
- El tema seleccionado debe permitir una amplitud adecuada, sin abarcar una gama amplia de contenidos, de tal forma que permita repartir las tareas y desarrollarlas en un tiempo prudente.

2 Definición de los SUBTEMAS a analizar.

Cuando el grupo ha definido la temática a investigar o la acción a realizar, debe analizar los componentes de la investigación o de la acción. Para ayudarse en esta acción puede utilizar algunas técnicas tales como:

- Dinámica de “lluvia de ideas”: cada miembro del grupo indica las acciones que le agradaría realizar o los temas que desearía investigar. Se anotan sin cuestionar. Luego, una vez que todas las ideas de han anotado, se inicia la selección de ellas (realizables, no realizables; pertinentes, no pertinentes) y la priorización (¿Cuáles van primero? ¿Cuáles continúan?).
- Mapa conceptual: se expresan ideas, conceptos y elementos relacionados con el tema o acción central.
- Preguntas claves: el grupo define las preguntas claves que buscarán responder mediante el proyecto.

3 Definición de tareas, tiempo y asignación de responsabilidades.

El grupo define las tareas que son necesarias para realizar el proyecto, junto a ello indica quiénes serán los y las responsables de ejecutarlas, como también el tiempo destinado para cada una.

4 Ejecución de las acciones.

Etapa de recolección de información.

El grupo realiza lo definido en los puntos anteriores mediante la investigación directa, viajes, encuentros, estudios bibliográficos, entre otros.

Las preguntas esenciales de esta etapa: ¿Qué se considera como medular en la realización del proyecto? ¿Qué fuentes se buscarán para recoger una información de calidad y confiable?.

Etapa de proyección de la experiencia.

Una vez que se han realizado las tareas definidas en el punto 3, el grupo tiene elementos para su análisis, especialmente para fortalecer sus habilidades de observación y de inferencia de la realidad. El grupo analiza, discrimina, discute, discierne, selecciona, confronta, juzga, concluye.

Las preguntas esenciales de esta etapa: ¿Qué aprendimos con el proyecto? ¿En qué se vincula con nuestra convivencia diaria? ¿En qué aspectos se vincula con el bien común, la realidad de la pobreza, la construcción de una sociedad más justa?

5 Diseño de Informe de realización del proyecto.

Una vez realizada la etapa anterior el grupo está capacitado para elaborar y presentar un informe final. En el ambiente educativo se pueden fomentar nuevas formas de la presentación, más allá del documento escrito.

Algunas de ellas podrían ser:

- Diseño de “instalaciones”; esta nueva forma del arte de intervenir un espacio público y mediante imágenes, elementos, artefactos, etc. muestra una realidad o denuncia una situación.
- Exposiciones grupales ayudadas de medios audiovisuales.
- Exposiciones de posters o afiches en ferias científicas.
- Debates.



Sugerencias:

Las aulas deben convertirse en laboratorios y escenarios que permitan el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje, por lo que se sugiere trabajar arduamente en la formulación de preguntas abiertas que desencadenen conflicto cognitivo y promuevan en los y las estudiantes la necesidad de buscar respuestas.

Rol docente:

- Trabajar en equipo de manera creativa y planificada.
- Identificar problemas o situaciones problemáticas que requieran investigación.
- Teorizar acerca de posibles soluciones.
- Escoger una metodología para investigar posibles soluciones.
- Generar evidencias de cada etapa del trabajo realizado.
- Analizar información y datos.
- Formular inferencias y conclusiones mediante un proceso de investigación realizado con rigor científico.

Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:

La práctica efectiva de esta técnica didáctica permite que cada estudiante logre identificar la fuente de la información que aprende, lo que finalmente desarrolla un interés genuino de las y los jóvenes por el aprendizaje (Rivadeneira y Silva, 2017). Adicionalmente, les permite descubrir nuevas ideas, explicar de forma argumentada sus opiniones, aplicar teorías adquiridas a problemas prácticos, así como descubrir nuevos y más efectivos caminos para su propio proceso formativo, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico y la autogestión del aprendizaje.

Rol estudiante:

La investigación en el aula se puede considerar como una herramienta fundamental para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, por ello, en este sentido el o la docente cumple un rol mediador, asesor, motivador y utiliza la investigación como una estrategia didáctica - pedagógica para que el o la estudiante observe, analice, realice preguntas para resolver problemas.

- Crea y planifica contextos de aprendizaje que permitan al estudiante la generación de nuevo conocimiento.
- Involucra a los y las estudiantes en el descubrimiento de nuevos contenidos a través de su propia investigación, no sólo con lecturas pre seleccionadas por él o ella.
- Valora el proceso de investigación con etapas claras previamente definidas y no sólo el producto.
- Trabaja en colaboración con Biblioteca y con otros profesores y profesoras, fomentando el uso de servicios y recursos.
- Incorpora en el diseño del curso, espacios donde los estudiantes tengan oportunidad de comunicar el resultado y los avances de sus trabajos.

Bibliografía

- Rivadeneira Rodríguez, Elmina Matilde, & Silva Bustillos, Ricardo José (2017). APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN EN EL TRABAJO AUTÓNOMO Y EN EQUIPO. *Negotium*, 13 (38) ,5-16. [fecha de Consulta 2 de Febrero de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78253678001>
- Tecnológico de Monterrey. (2020). Aprendizaje Basado en la Investigación. Obtenido de Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey: <https://innovacioneducativa.tec.mx/aprendizaje-basado-en-investigacion/>
- https://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Metodo_Aprendizaje_Basado_en_Investigacion.pdf



SIMULACIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROCEDIMENTALES

¿En qué consiste el método?

El o la estudiante se desenvuelve en entornos simulados con pocos elementos de la realidad (baja fidelidad). Permite el entrenamiento de habilidades cognitivas y psicomotoras. Además, se utilizan simuladores de partes como brazos de punción, tórax para auscultación. El nivel de instrucción es alto y los distractores son pocos.

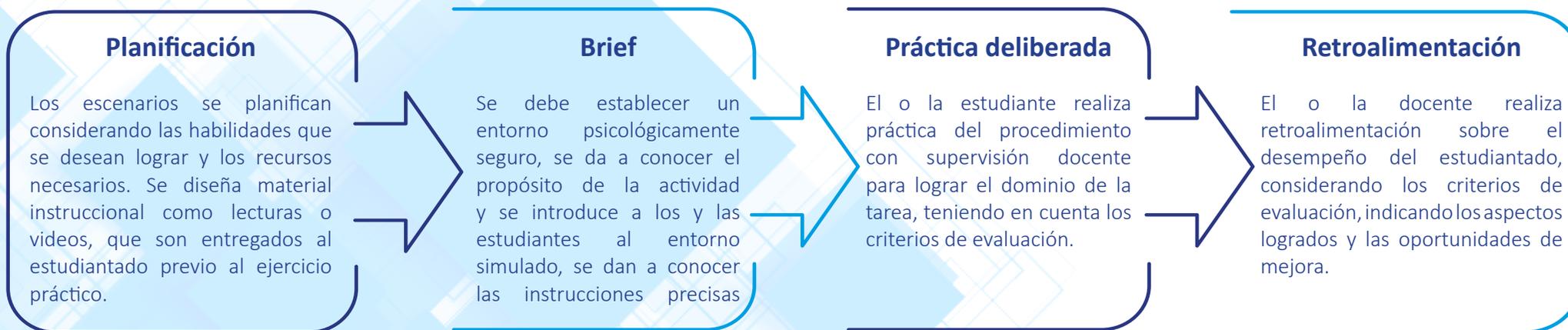
¿Cómo se evalúa?

La simulación de baja fidelidad se evalúa a través de listas de cotejo que contengan aspectos observables y objetivos del desempeño, se sugiere iniciar la evaluación formativa para avanzar luego a evaluación sumativa. También puede ser incluida la autoevaluación.

Recursos:

Se requiere simuladores de tareas e insumos específicos dependiendo de la habilidad que se requiere entrenar.

¿Qué pasos se deben seguir?



 **Sugerencias:**

Realizar una adecuada planificación de las actividades de modo que las habilidades que se deseen lograr estén alineadas con la metodología y los recursos. Muchos simuladores de tareas pueden ser incluso desarrollados por el o la docente a cargo. Es preferible una baja dosis de entrenamiento sumado a alta frecuencia.

 **Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:**

Se desarrollan habilidades cognitivas y psicomotoras. Permite un primer acercamiento a tareas complejas para el desarrollo de la memoria muscular y la automatización de algunas habilidades. Las tareas complejas pueden ser desagregadas en partes más sencillas para su ejecución.

 **Rol docente:**

Debe planificar la actividad, realizar Brief y motivar al estudiantado, supervisar el desempeño durante la ejecución de la tarea y retroalimentar.

 **Rol estudiante:**

El o la estudiante ejecuta la tarea comprometiéndose a realizar el ejercicio como si fuera real, debe realizar práctica repetitiva hasta lograr el dominio. Asimismo recibe retroalimentación y aplica aspectos de mejora en el próximo ejercicio.

Bibliografía:

- Massoth, C., Röder, H., Ohlenburg, H., Hessler, M., Zarbock, A., Pöpping, D.M., Wenk, M. (2019). High-fidelity is not superior to low-fidelity simulation but leads to overconfidence in medical students. BMC Med Educ. 19(1):29.



¿En qué consiste el método?

El o la estudiante se desenvuelve en entornos simulados, en los cuales realizará interacción con un o una paciente que simula signos y síntomas de una condición de salud.

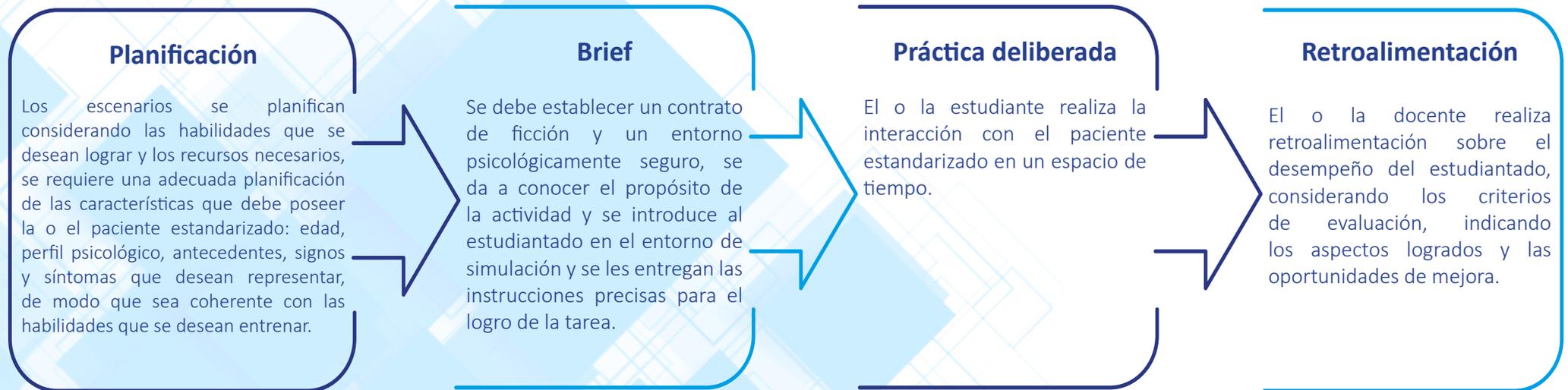
¿Cómo se evalúa?

Se evalúa a través de listas de cotejo o rúbricas que contengan aspectos observables y objetivos del desempeño del estudiantado. Se sugiere iniciar la evaluación formativa para avanzar luego a evaluación sumativa. Además, se puede incluir la autoevaluación y la evaluación que realiza la o el paciente estandarizado.

Recursos:

Se requieren elementos de la realidad clínica dependiendo del contexto, como mobiliario o instrumentos clínicos para mediciones. Además, se requiere el recurso humano que corresponde al paciente estandarizado.

¿Qué pasos se deben seguir?



 **Sugerencias:**

Se recomienda iniciar con situaciones sencillas que luego aumenten en complejidad. Es importante la seguridad psicológica de quien participa y un libreto adecuado para la o el paciente estandarizado a fin de evitar desviaciones del propósito que se desea lograr.

 **Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:**

Se desarrollan habilidades de comunicación e interacción. Permite un acercamiento a entrevista clínica y entrega de información a la o el paciente.

 **Rol docente:**

Debe planificar adecuadamente la actividad, realizar Brief y motivar al estudiantado. El o la docente debe mantener un ambiente de seguridad psicológica y supervisar el desempeño durante la interacción con la o el paciente estandarizado. Además, debe realizar *Debriefing*.

 **Rol estudiante:**

El o la estudiante debe interactuar con la o el paciente estandarizado como si fuera real, manteniendo una atmósfera de respeto y cordialidad, evitando situaciones de riesgo para quien cumple el rol de paciente.

Bibliografía:

- Karpa, K., Pinto, C., Possanza, A., Dos Santos, J., Snyder, M., Salvadia, A., Panchik, D., Myers, R., Fink, M. & Dunlap, A. (2018). Stroke Simulation Activity: A Standardized Patient Case for Interprofessional Student Learning. MedEdPORTAL. 14: 10698.



¿En qué consiste el método?

El o la estudiante se desenvuelve en entornos simulados muy similares a la realidad (alta fidelidad). Este método permite el entrenamiento de habilidades cognitivas, psicomotoras, interactivas y de toma de decisiones. Se utilizan simuladores complejos de cuerpo completo. El nivel de instrucción es alto y los distractores son pocos.

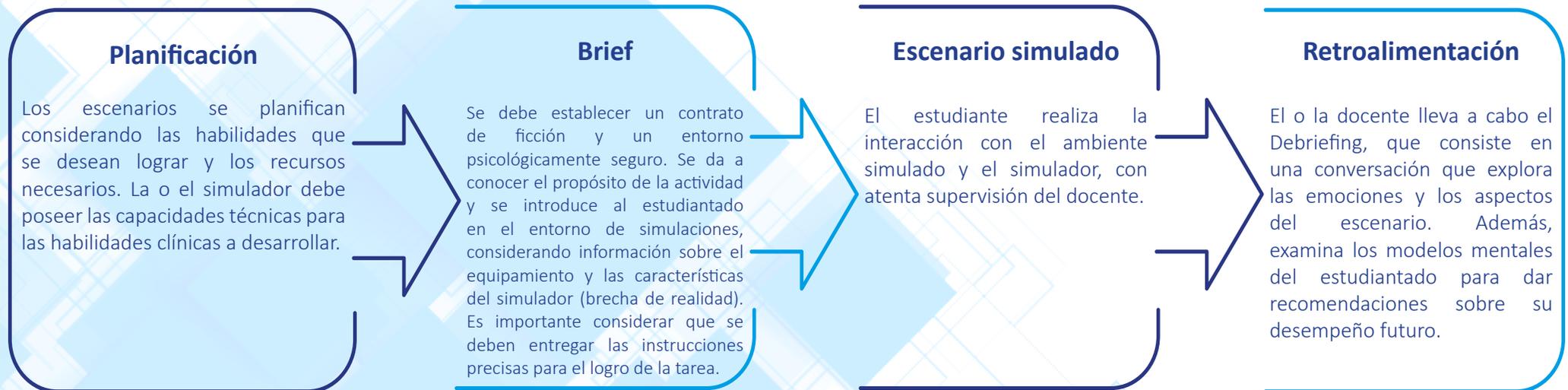
¿Cómo se evalúa?

Se evalúa a través de listas de cotejo o rúbricas que contengan aspectos observables y objetivos del desempeño de los y las estudiantes. Se sugiere iniciar la evaluación formativa para avanzar luego a evaluación sumativa. En tal sentido, se puede considerar de manera adicional el proceso de autoevaluación.

Recursos:

Se requieren recursos complejos que aseguren una mayor fidelidad, como por ejemplo, salas con alto nivel de realismo y que posean sistema de audio, video y muro espejo, simuladores de alta fidelidad y equipamiento clínico para brindar realismo.

¿Qué pasos se deben seguir?



 **Sugerencias:**

Se recomienda realizar este tipo de simulaciones cuando el o la estudiante haya superado situaciones de entrenamiento de menor complejidad y posea dominio sobre las tareas necesarias para el desarrollo de una tarea compleja.

 **Capacidades que se desarrollan en los y las estudiantes:**

Se desarrollan habilidades psicomotoras, de comunicación, interacción y toma de decisiones complejas. Permite el acercamiento a los ambientes reales y toda su riqueza contextual.

 **Rol docente:**

Debe planificar adecuadamente la actividad, realizar Brief y motivar al estudiantado. Debe mantener un ambiente de seguridad psicológica y supervisar el desempeño durante el escenario. Además, debe realizar *Debriefing*.

 **Rol estudiante:**

El o la estudiante debe interactuar con el ambiente simulado como si fuera real, y considerando los elementos de la seguridad clínica.

Bibliografía:

- Carey, J.M. & Rossler, K. (2021). The How When Why of High Fidelity Simulation. StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.



- Acosta, Morella. (2010). Los organizadores previos: Una estrategia de enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo. *Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela*, 25(3), 07-65. Recuperado en 13 de enero de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-40652010000300002&lng=es&tlng=es.
- Aguilera-Ruiz, Cristian, & Manzano-León, Ana, & Martínez-Moreno, Inés, & Lozano-Segura, M^a del Carmen, & Casiano Yanicelli, Carla (2017). EL MODELO FLIPPED CLASSROOM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1),261-266.[fecha de Consulta 20 de Enero de 2022]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>
- Ausín, Vanesa, Abella, Víctor, Delgado, Vanesa, & Hortigüela, David. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Bazerman et al. (2016) Escribir a través del Currículum: una guía de referencia / Charles Bazerman. [et al.]; editado por Federico Navarro. - 1a ed . - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Carey, J.M. & Rossler, K. (2021). *The How When Why of High Fidelity Simulation*. StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.
- Coll, C. (1999) "Psicología de la Instrucción. La Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Secundaria". Barcelona, ICE/HORSARI.
- Guerra, Humberto. (2014). La analogía como instrumento de la argumentación inductiva: Una propuesta para su enseñanza. *Política y cultura*, (42), 211-227. Recuperado en 13 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422014000200010&lng=es&tlng=es.
- Guevara Mora, Gabriela (2010). APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO TÉCNICA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA DE LA RECURSIVIDAD. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XI (20),142-167.[fecha de Consulta 20 de enero de 2022]. ISSN: 2215-2458. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66619992009>.
- Hernández-Silva, Carla, & Tecpan Flores, Silvia. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Karpa, K., Pinto, C., Possanza, A., Dos Santos, J., Snyder, M., Salvadia, A., Panchik, D., Myers, R., Fink, M. & Dunlap, A. (2018). Stroke Simulation Activity: A Standardized Patient Case for Interprofessional Student Learning. *MedEdPORTAL*. 14: 10698.
- Kholer, J. (2008b) Análisis Psicométrico de la Prueba de Habilidades Triárquicas de Sternberg, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(26) 167-191. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/4596/459647347009/> [Links]
- Kohler, J. (2008a). Relación entre habilidades intelectuales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología del 1° al 4° ciclo de una universidad particular (Tesis de Maestría), Universidad de San Martín de Porres, Lima.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios Propósitos y Representaciones, 7(2), 353-383. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Martín, D., & Boeck, K. (2000) *Qué es Inteligencia Emocional*. Madrid, España, EDAF.
- Martínez, G. A. R. (2017). La cartografía mental y su incidencia en el pensamiento creativo. *Revista Q*, 5(10), 1-23. Recuperado de: https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7796 [Links]
- Massoth, C., Röder, H., Ohlenburg, H., Hessler, M., Zarbock, A., Pöpping, D.M., Wenk, M. (2019). High-fidelity is not superior to low-fidelity simulation but leads to overconfidence in medical students. *BMC Med Educ*. 19(1):29.
- Molina, L., & Martinez, M. B. (2016, October). El mapa mental: una estrategia didáctica que genera aprendizaje significativo. En, 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica. [Links]

- Monereo, C.; Castello, M. y otros (1998). "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje". Barcelona, Editorial Graó. Investigación y Postgrado. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65811489010.pdf>. Consultado el 13/05/2010.<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65811489010.pdf>. Consultado el 13/05/2010.
- Montero, E. G., & De la Morena Taboada, M. (2015). Analizando el autoconcepto y la imagen: aplicación del mapa mental a la construcción de la marca personal. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (2), 396-424. Recuperado de: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/20398>
- Núñez Lira, Luis Alberto, Novoa Castillo, Pedro Félix, Majo Marrufo, Helga Ruth, & Salvatierra Melgar, Angel. (2019). Los mapas mentales como estrategia en el desarrollo de la inteligencia exitosa en estudiantes de secundaria. Propósitos y Representaciones, 7(1), 59-82. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.263>
- Olivero D. Estrategias didácticas basadas en inteligencias múltiples para la optimización del desempeño docente en 4to y 5to año de educación media general [Internet]. Venezuela: Universidad de Carabobo; 2015. Disponible en: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/2110>
- Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina, A. & Luque de, A. (2006). Aprender con Mapas Mentales. Madrid: Narcea. [Links]
- Rivadeneira Rodríguez, Elmina Matilde, & Silva Bustillos, Ricardo José (2017). APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN EN EL TRABAJO AUTÓNOMO Y EN EQUIPO. Negotium, 13 (38) ,5-16. [fecha de Consulta 2 de Febrero de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78253678001>
- Tecnológico de Monterrey. (2020). Aprendizaje Basado en la Investigación. Obtenido de Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey: <https://innovacioneducativa.tec.mx/aprendizaje-basado-en-investigacion/>
- Travieso Valdés, Dayana, & Ortiz Cárdenas, Tania. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. Revista Cubana de Educación Superior, 37(1), 124-133. Recuperado en 20 de enero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142018000100009&lng=es&tlng=es

Manual de Recursos Educativos para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación

MODELOS DIDÁCTICOS | HABILIDADES | PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

HABILIDADES

Participantes en la elaboración de las fichas:

Evelyn Acuña Orellana

Coordinadora Unidad de Análisis y Seguimiento, DFI

Paula Araneda Gómez

Coordinadora Programas de Apoyo Estudiantil, DFI

Katiuska Azólas

Coordinadora Unidad de Formación General, DFI

Carlos Aguilera Riquelme

Apoyo Técnico Proyecto FDI 20102, DFI

Sonia Bravo Rojas

Encargada Programa de Lectura y Escritura (LEA), DFI

Andrea Brondi Marino

Psicóloga, DFI

Jocelyn Leiva Mondaca

Encargada Programa de Psicoeducación, DFI

Lorena Maluenda Parraguez

Jefa Departamento de Idiomas

Carolina Pérez González

Directora de Formación Integral

Catherine Pontigo Galarce

Encargada Programa de Reforzamiento, DFI

Marcela Zubiaguirre Bergen

Encargada Programa de Psicopedagogía, DFI

ÍNDICE

Click para ir a un tema 

INTRODUCCIÓN	4
FICHAS DE DESARROLLO	5
AUTORREGULACIÓN	5
COMPROMISO ÉTICO	9
COMUNICACIÓN	11
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	15
RESPONSABILIDAD SOCIAL	18
LIDERAZGO Y TRABAJO COLABORATIVO	21
FICHA COMUNICACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA	26
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

INTRODUCCIÓN

La Formación General UBO es un área formativa que considera el desarrollo de habilidades instrumentales, **preparatorias** para el inicio de la vida académica, como la comunicación oral y escrita, solución de problemas y desarrollo de relaciones interpersonales para el pensamiento crítico; el fortalecimiento de habilidades que marcan la **identidad profesional**, tales como la autorregulación, el liderazgo y trabajo colaborativo, la construcción de ciudadanía y la democracia, el compromiso ético y la responsabilidad social universitaria; además de formación deportiva, artística y cultural, que contribuye al **desarrollo personal** a nivel transversal, promoviendo la formación integral de nuestra comunidad estudiantil, en función del **sello institucional**.

Esta área es transversal a todas las carreras de la Universidad y tiene como propósitos:

- Exponer a nuestras y nuestros estudiantes a una amplia y diversa gama de experiencias de aprendizaje, que les ofrezcan un desafío intelectual que va más allá de la disciplina predominante en la carrera de origen.
- Facilitar la aceptación de la complejidad, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una visión integrada, globalizada y sustentable sobre el mundo que les rodea y,
- Permitir una formación integral que potencie la toma de decisiones informada, y basada en principios y la generación de una relación multidisciplinar que nutra la perspectiva profesional.

Para el logro de estos propósitos, esta área considera el desarrollo progresivo de una serie de habilidades las que, en su conjunto, contribuyen a la formación profesional integral; estas son:

- Resolución de problemas.
- Comunicación.
- Comunicación en lengua extranjera (inglés).
- Autorregulación del aprendizaje.
- Compromiso ético.
- Responsabilidad social.
- Liderazgo y trabajo colaborativo.

Para cada una de las habilidades antes señaladas, se presenta una ficha de trabajo, a través de la cual podrán acceder a información que les facilite la comprensión las mismas y las formas enseñarlas de manera transversal, como un medio para fortalecer los aprendizajes propios de la disciplina.



AUTORREGULACIÓN

¿Qué es?

La autorregulación es definida como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Zimmerman, 2000, p. 14). Por su parte, la autorregulación del aprendizaje puede definirse como un proceso activo de los y las estudiantes mediante el cual, a través de la motivación, dirigen progresiva y sistemáticamente sus pensamientos, emociones y acciones hacia el logro de sus metas (Zimmerman, 2002). También, como un proceso de autodirección a través del cual los y las estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades relacionadas con tareas en diversas áreas de funcionamiento, como la academia, los deportes, la música y la salud (Zimmerman, 2015).

Para esto, se plantea objetivos, planifica y utiliza estrategias cognitivas y metacognitivas, las que se relacionan con el logro de sus metas, considerando en ello su percepción de autoeficacia y automonitoreo del proceso. Finalmente, evalúa y trata de explicar los resultados obtenidos en razón de sus metas. Reflexiona a través del auto juicio y toma decisiones, para ajustar sus acciones en relación a los resultados obtenidos y esperados. (Schunk and Zimmerman, 1994); (Rajabi, 2012); (Panadero y Alonso-Tapia, 2014); (Zimmermann, 1989).

Cabe destacar, que las y los estudiantes pasan por tres fases principales cuando regulan su propio aprendizaje, las que no se realizan necesariamente en orden (Zimmermann y Moylan 2009 en Panadero y Alonso-Tapia, 2014):

Fase de auto-reflexión o evaluación

Durante la fase de autorreflexión, las y los estudiantes piensan y evalúan su experiencia de aprendizaje. La autorregulación estimula la reflexión y creatividad, esto incluye reflexionar sobre la retroalimentación y almacenar mentalmente ideas y conceptos para usar en el aprendizaje futuro.

Fase de Planificación

Durante la planificación los y las estudiantes establecen sus metas y estándares, los cuales deben ser alcanzados en una determinada tarea, sesión o curso. Esta fase involucra la percepción del estudiantado sobre el ambiente de aprendizaje.

Fase de desempeño o ejecución

Durante el desempeño, los y las estudiantes muestran su compromiso con su experiencia de aprendizaje. Durante esta fase, además, monitorizan su aprendizaje, generalmente comparando su progreso con los estándares establecidos en la fase de planificación.

¿Cómo se logra?

Según Panadero y Alonso-Tapia (2014), la autorregulación del aprendizaje se consigue a través de la regulación de:

- **La conducta:** planificar, monitorear, evaluar (controlar el tiempo y ambiente de estudio, saber utilizar recursos interpersonales como solicitar ayuda).
- **La motivación:** gestionar emociones y afectos de manera positiva (estados de ánimo).
- **La cognición:** tener estrategias cognitivas que permitan mejorar el aprendizaje y rendimiento (atención, memoria, resolución de problemas, metacognición).

De este modo, las y los estudiantes pueden autorregular su aprendizaje, no sólo a través de medios cognitivos encubiertos, sino también a través de medios conductuales, como seleccionar, modificar o construir entornos personales ventajosos o que buscan apoyo social. Por tanto, resulta clave para definir el aprendizaje como autorregulado, que el estudiantado muestre iniciativa personal, perseverancia y habilidad de adaptación (Zimmerman, 2015).

En virtud de lo expuesto, se destaca que el sentido de sí mismo de un o una estudiante, no se limita a formas individualizadas de aprendizaje, sino que incluye formas colectivas auto coordinadas de aprendizaje donde los resultados personales se logran a través de las acciones de otros u otras, como miembros de la familia, compañeros o compañeras de equipo, amigos, amigas, o mediante el uso de recursos del entorno físico, como herramientas. Por lo tanto, los procesos de autorregulación encubiertos se consideran como recíprocamente interdependiente con el comportamiento social y procesos de autorregulación ambiental (Zimmerman, 2015).

¿Qué le permite al estudiantado?

Según Zimmerman (2015) los aprendices autorregulados se distinguen por su iniciativa personal y características motivacionales asociadas, tales como creencias de mayor autoeficacia, dominio del aprendizaje, orientación a metas, auto atribuciones favorables, alta motivación y utilización de estrategias de autocontrol.

Al tener mayor conciencia de sus propios procesos y de cómo trabajar con otras personas, los y las estudiantes mejoran su capacidad de autonomía y su nivel de responsabilidad ante sus acciones. “Esto amplía su perspectiva de actuación porque les permite comprometerse y analizar las implicaciones que tienen sus acciones y el impacto que pueden tener en la sociedad, lo que los lleva también a tener actitudes de liderazgo social.” ... “Esto significa que el origen de la autorregulación y de la autorreflexión está en la asimilación de acciones a través de la experiencia emocional” (González-Moreno, 2017, p11).

Conforme al trayecto formativo en que se encuentre el o la estudiante será capaz de:

Resultados del aprendizaje

Gestiona su propio aprendizaje utilizando planificadamente sus recursos cognitivos y meta cognitivos, evaluando el proceso de logros de éste para la consecución de metas personales, académicas y/o profesionales.

Ciclo	Niveles de logro del RA
Inicial	Planifica su propio aprendizaje para el logro de metas personales, académicas y/o profesionales previamente establecidas.
Intermedio	Implementa estrategias cognitivas y metacognitivas monitoreando la eficacia de éstas para el logro de metas personales, académicas y/o profesionales previamente establecidas.
Titulación	Evalúa el logro de metas personales, académicas y/o profesionales previamente establecidas para la toma de decisiones.

¿Cuál es el rol del o la docente?

Se espera que el o la docente no se dedique a transmitir conocimientos, sino que pueda crear ambientes cognitivos de aprendizaje a sus estudiantes, mediante tres condiciones Resnick y Klopfer, 1997 en Ochoa, (2000):

- 1. Proponer tareas y retos reales:** por ejemplo, escribir un artículo para un periódico de la comunidad, explorar un fenómeno físico que todavía está en estudio, o resolver un problema de matemáticas que resista a la primera solución.
- 2. Que parte de la solución de la tarea, exija práctica en el contexto natural real.**
- 3. Que el o la estudiante tenga la oportunidad de observar a otros** haciendo lo que se espera que se aprenda, no sólo para obtener pautas procedimentales en vivo, sino para verbalizar críticamente lo observado.

Es importante la autorregulación en docentes, porque tiene relación con el aprendizaje autorregulado del estudiantado. “La práctica reflexiva del maestro busca de manera activa estrategias para mejorar la comunicación con los y las estudiantes, además de reflexionar en cada instante respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que usaba para impactar la vida del estudiantado. De esta manera, el maestro logra que las experiencias del aula trascendieran este espacio educativo al contexto real de práctica de los y las estudiantes” ... “Es posible inspirar y crear nuevas maneras de plantear el aprendizaje como una actividad compleja y multidimensional, que se debe repensar para, a su vez, repensar al otro u otra como una oportunidad de cambio” (González-Moreno, 2017, p.11).

¿Qué métodos didácticos promueven el desarrollo de la habilidad para la autorregulación del aprendizaje?

- Generar instancias de trabajo colaborativo.
- Realización de asesorías respecto del desarrollo de trabajos.
- Promover el trabajo en equipo.
- Resolución de problemas mediante la investigación (ABP).

Algunos factores que favorecen la autorregulación en la interacción docente-estudiante:

- Crear un clima positivo de aula que favorezca la interacción y el diálogo.
- Comunicar el plan de la actividad a realizar, sus objetivos y reglas, sobre todo si es un trabajo grupal.
- Mediante la reflexión conjunta entre docente y estudiante, es posible también negociar objetivos, plan de acción a seguir, criterios de evaluación y solución de dificultades, a modo de una transferencia gradual del control por parte de la o el docente ayudando al estudiante en la toma de decisiones.



¿Qué instrumentos o procedimientos evaluativos codifican el uso de la habilidad de autorregulación del aprendizaje?

- En un primer momento la evaluación diagnóstica permite analizar la situación de cada estudiante antes de empezar el proceso enseñanza-aprendizaje, para que tanto la o el docente, como los y las estudiantes adapten dicho proceso a las necesidades encontradas.
- A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollan evaluaciones llamadas formativo / formador, donde se destaca que cuando la responsabilidad de regular es del profesorado, se conoce como evaluación formativa y cuando la responsabilidad es del estudiante se llama evaluación formadora, cuya idea central es la metacognición y su objetivo es procurar que cada estudiante aprenda a evaluar su propio sistema de aprendizaje, identificando sus errores, analizándolos y tomando las decisiones necesarias para saber cómo regularlos y qué requiere para llevarlo a cabo.
- También se pueden realizar evaluaciones de tipo sumativa o calificatoria y tiene por objeto informar a los y las estudiantes sobre los resultados obtenidos.
- La realización de portafolio promueve que el o la estudiante exponga su autorreflexión sobre los trabajos que ha desarrollado (autorregulación), los analice y compare con otros y otras estudiantes (corregulación) y produzca cambios en el proceso de aprendizaje a lo largo del tema o curso.
- La socialización de la rúbrica o pauta de evaluación previo a la realización de los trabajos, permite que los y las estudiantes conozcan los criterios con los que serán evaluados sus trabajos, siendo clave en la fase de planificación de la autorregulación del aprendizaje, pero también en la fase de ejecución, donde se irá auto observando y ajustando su conducta para lograr el desempeño esperado. Por último, en la fase de autorreflexión, podrá revisar el resultado obtenido y determinar en qué medida su desempeño se ajusta a lo solicitado.

Bibliografía

- González-Moreno. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en estudiantes universitarios.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje Anales de Psicología, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 450-462 Universidad de Murcia Murcia, España.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. City University of New York Graduate Center, NY, USA. Elsevier Ltd. All rights reserved.



COMPROMISO ÉTICO

¿Qué es?

El compromiso ético se entiende como discernimiento, la capacidad para actuar en consecuencia, a través de la valoración de la propia realidad y actuación en base a principios éticos universales.

Promueve una adecuada toma de decisiones, individual y social que requiere de disposición personal, ciudadana y profesional hacia el servicio a la comunidad y el cuidado del medioambiente (Cortina, 2000).

En consecuencia, la actuación ética supone confrontar los saberes profesionales propios de cada área de formación con las realidades sociales, económicas y culturales que le dan contexto y sentido humano a cada disciplina, como una forma de aportar y retribuir a la sociedad con lo aprendido (Habermas, 1988).

¿Cómo se logra?

Para lograr esta habilidad es necesario que la o el docente planifique actividades que permitan la discusión crítica, reflexiva y propositiva que existe respecto de la práctica de la profesión como expresión del ejercicio ciudadano. Proponiendo situaciones reales que tensionen los principios, creencias y valores personales con la concepción teórica de desarrollo humano y estableciendo el análisis de éstas desde una perspectiva transdisciplinar.

Además, es relevante revisar aquellas problemáticas sociales que afectan en el cotidiano e identificando los dilemas éticos como parte de los fenómenos sociales que nos interpelan a diario respecto de la toma de decisiones justa y equilibrada en relación con el propio compromiso ético desde lo personal como profesional individual y como profesional integrante de equipos de trabajo inter o multidisciplinares.

Se sugiere incorporar la investigación como una herramienta fundamental a la hora de argumentar una postura con avales sólidos y evaluar críticamente la realidad global y local desde la lógica del bien común y la dignidad humana.

¿Qué le permite al estudiantado?

Le permite observar la dinámica social como fenómeno, de manera que puedan explicar las conductas de los individuos y los colectivos sociales, en torno a un espacio y tiempo determinados. Permitiendo interpretar las incidencias de la globalización en los procesos de ciudadanía y sus consecuencias en el desarrollo humano desde una perspectiva transdisciplinar. Generando instancias colectivas de análisis y reflexión respecto de conceptos que se encuentran a la base de los fenómenos que constituyen la ética social, la moral, la civil y la incidencia que éstos tienen en la construcción de conceptos como ciudad, ciudadano y desarrollo social. Conforme al trayecto formativo en que se encuentre el o la estudiante será capaz de:

Resultados del aprendizaje

Actúa con sentido ético sustentando su discernimiento en valores de justicia, bien común y dignidad del ser humano, entendiendo la profesión como un servicio que da respuesta a las necesidades de las personas y la ciudadanía.

Ciclo	Niveles de logro del RA
Inicial	Analiza la profesionalización del saber, sus causas y consecuencias sociales, en relación a los deberes éticos de cada profesión ante la sociedad para lograr el bien común.
Intermedio	Resuelve dilemas complejos del contexto social y profesional, discerniendo en base a valores de justicia y dignidad de la persona, entendiendo la formación profesional como una herramienta que contribuye al bien común de la ciudadanía desde cada campo disciplinar.
Titulación	Evalúa críticamente la realidad global y local, confrontándola con principios de justicia, bien común y dignidad humana, desde una perspectiva interdisciplinaria y en el contexto de la formación profesional.

¿Cuál es el rol del o la docente?

El rol del o la docente es el de facilitador en el proceso de aprendizaje, en ese contexto debe impulsar al estudiantado a analizar la realidad social, resolver dilemas del contexto social y profesional, incorporarse a equipos de trabajo transdisciplinarios, así como también, establecer procesos colaborativos que le permitan evaluar críticamente la realidad global y local. En tal sentido, tendrá que manifestarse cuestionando permanentemente la realidad social, estimulando la curiosidad y la necesidad de profundizar en los distintos fenómenos sociales por parte de las y los estudiantes.

¿Qué métodos didácticos promueven el desarrollo de las habilidades para el compromiso ético?

La implementación de metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el juego de roles, el debate, el trabajo en comunidades de aprendizaje, trabajo de campo, la incorporación del trabajo explícito de habilidades investigativas y el uso de TIC's.

¿Qué instrumentos o procedimientos evaluativos codifican el uso de las habilidades para el compromiso ético?

Los instrumentos o procedimientos más idóneos para codificar la habilidad de compromiso ético son los estudios de caso orientados al análisis de dilemas éticos presentes en nuestra sociedad actual y que pueden estar o no ligados a la disciplina, el desarrollo de investigaciones sociales, focalizadas en el territorio local, que permitan levantar una situación problema contextualizada y significativa, de manera que puedan plantearse a partir de ello propuestas de cambio social. La expresión de estas investigaciones sociales en documentos académico/científicos como informes de investigación y póster científico que permitan visualizar las preocupaciones e intereses de los y las estudiantes de manera sistemática y organizada.

- **Bibliografía**
- Cortina, A. (2000). Ética sin moral. Tecnos.
- Habermas, J. (1988). "Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos". Cátedra, Madrid.



COMUNICACIÓN

¿Qué es?

La habilidad para la comunicación oral y escrita es un conjunto de destrezas y competencias lingüísticas y no lingüísticas que permiten la interacción de los individuos consigo mismos, con los otros y con la sociedad en conjunto. Implican desarrollar la capacidad de escuchar, de empatizar, de comprender el mensaje del otro, de hablar, de argumentar, de transmitir, de leer, de escribir, que son habilidades con las que los individuos se desenvuelven en la cultura y la sociedad.

Finalmente, las habilidades básicas que se deben dominar para poder comunicarse con eficacia son: hablar, escuchar, escribir y leer (García, 2018).

La importancia que tiene el lenguaje en la formación universitaria puede sintetizarse en tres funciones principales: una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje.

Fase de auto-reflexión o evaluación

Consisten en la capacidad para producir distintos tipos de textos adecuándose a la situación comunicativa y utilizando correcta y eficazmente las reglas gramaticales, ortográficas y textuales.

La escritura en la universidad constituye una poderosa herramienta intelectual, cuya función va mucho más allá de comunicar y evaluar el conocimiento aprendido. El énfasis que se le ha dado en la educación a la escritura como dispositivo de comunicación y de evaluación ha relegado a un segundo plano la función mediadora que tiene la escritura como herramienta de pensamiento. Gracias a la escritura, las ideas-congeladas-en el texto pueden ser sometidas a un escrutinio juicioso, con independencia de su autor y de la situación en la que se produjeron; este distanciamiento que la escritura propicia encierra un enorme potencial para el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes.



Habilidades de Comunicación Oral

Se refieren a la capacidad para expresar oralmente de forma clara y efectiva ideas, conocimientos y sentimientos, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y generar diálogo (Roqué, 2017). Son consideradas como transversales e instrumentales, en tanto están en la base de la formación de pregrado de los y las estudiantes de todas las carreras, e instrumentales porque se asocian a los conocimientos fundamentales, enfocadas en la comprensión y resolución de problemas cotidianos y que permiten, con posterioridad, el ingreso al ámbito laboral.

La exposición y la discusión oral siguen siendo un método muy efectivo para comunicar el conocimiento y la circulación de las ideas en la Universidad. La mayor parte de las interacciones comunicativas que ocurren en el aula de clase se realizan cara a cara, a través del discurso oral. El diálogo académico, el debate y la argumentación están mediados siempre por la palabra oral; ella precede y acompaña todo el proceso de preparación, interpretación y crítica de los textos escritos.

El lenguaje -tanto oral como escrito- no es un código independiente de otros sistemas de representación, por el contrario, es un componente más entre el variado repertorio de herramientas simbólicas que median los distintos modos de actuar de los seres humanos. Por lo tanto, la lectura, la escritura y la expresión oral deben verse enmarcadas en una perspectiva mucho más amplia, que reconoce la posibilidad que tiene el ser humano de utilizar distintos instrumentos simbólicos, no solamente el lenguaje, para construir la realidad y para interactuar con otros, en situaciones y con propósitos diferentes (Piquel, 2018).

La experiencia cotidiana nos enseña que, más que formas discursivas opuestas, el texto escrito y el discurso hablado funcionan de manera complementaria, cada uno con sus propias especificidades y funciones diferentes. Se escribe para preparar una exposición oral o una conferencia, rendir cuentas de lo leído o lo aprendido en clase, o como preparación para la discusión oral en un seminario. Pero también se da la situación contraria, cuando las conclusiones de los debates, las discusiones y otras tantas instancias en las que interactuamos oralmente quedan registradas por escrito en informes, resúmenes ejecutivos, protocolos y ayudas de memoria.

¿Cómo se logra?

La diversidad y cantidad de actividades enfocadas en el desarrollo de la habilidad comunicativa no solo oral, sino también escrita, es extensa. A continuación, se proponen algunas actividades asociadas a la práctica docente diaria de carácter formativo y/o evaluativo.

Comunicación Escrita

Generar actividades que impliquen redacción de textos de diversa naturaleza centradas en modelos sintácticos breves y extensos donde se trabaje, por ejemplo: la estructura básica de una oración: sujeto, verbo y predicado y luego, inclusión de conectores y estructuras gramaticales más complejas, como hipérbaton y oraciones activas y pasivas.

Corrección por parte del cuerpo académico de textos escritos realizados durante las actividades cotidianas de la clase y del contexto universitario en general, con retroalimentación directa e inmediata (tareas de clase, presentaciones en power point, correos electrónicos, etc.).

Incluir instancias de autoevaluación y monitoreo continuo de las actividades realizadas por los y las estudiantes.



Coherencia y cohesión

Propiciar instancias de ejercicios de producción textual donde, a partir de un tema, se redacten párrafos que desarrollen ideas secundarias, se incluyan conectores, pronombres, sustituciones léxicas, elipsis y otros recursos de la cohesión.

Incorporar producción de resúmenes, síntesis, comentarios, resolución de problemas u otros textos escritos coherentes y cohesionados de manera permanente en los diferentes ciclos formativos.

Adecuación

Producción de textos ajustados a situaciones formales de comunicación (ensayos, informes, pruebas escritas, reseñas, etc.).

Simulaciones de carácter formativo y académico donde los y las estudiantes desarrollen habilidades propias de la comunicación formal, entre ellos el control de aspectos paraverbales, no verbales, volumen, tono, uso del espacio, etc.

Facilitar la participación oral de los y las estudiantes para desarrollar la habilidad de discriminar entre situaciones formales e informales.

Incluir prácticas de comunicación oral para modelar el discurso académico y profesional esperados de los y las estudiantes y, posteriormente, lograr que estos reconozcan los elementos propios de la oralidad: propósitos comunicativos, condiciones de la situación comunicativa como conocimiento del público, del tiempo para exponer, del conocimiento previo del público sobre el tema que se expondrá, de estrategias para capturar la atención de la audiencia, etc.

¿Qué le permite al estudiantado?

- Desarrollar nuevos significados como resultado directo de la interacción académica.
- Mejorar su actuación lingüística.
- Mejorar su producción textual en el marco de situaciones formales de comunicación.
- Comunicar ideas, puntos de vista, opiniones e información de manera fundamentada, actualizada y situada.
- Crecer en el ejercicio de la práctica de la comunicación escrita, en tanto esta se desarrolla en el hacer continuo.
- Aprender a pensar colaborativamente, considerando el entendimiento de otros y negociar los significados cuando sus ideas difieren.
- Aprender qué pensar y cómo pensar e interactuar productivamente con otros.
- Conocer herramientas en pro de su propio autoconcepto (autoestima) y el rol que juega en la sociedad.
- Cultivar una actitud receptiva y participativa.

Conforme al trayecto formativo en que se encuentre el o la estudiante será capaz de:

Resultados del aprendizaje

Elabora diversos textos y discursos contextualizados, tanto a nivel personal como disciplinar, para responder a desafíos comunicativos propios de su profesión.

Ciclo	Niveles de logro del RA
Inicial	Utiliza textos y discursos de mediana complejidad en forma oral y escrita, para incorporar formas convencionalizadas de comunicación personal y académica.
Intermedio	Produce textos y discursos de mediana complejidad de manera oral y escrita, para apropiarse de formas discursivas de circulación académica propios de la disciplina.
Titulación	Construye textos y discursos académicos complejos, de forma oral y escrita con la finalidad de resolver desafíos comunicativos de su profesión.



¿Cuál es el rol del o la docente?

El o la docente debe orientar su práctica en la producción de textos escritos por parte de sus estudiantes. Debe trabajar sobre la base de distintos textos (por ejemplo: ensayos, informes, cartas, crónicas, tanto escritos como orales). Corregir, orientar y proponer estrategias comunicativas, teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus estudiantes. Al mismo tiempo, debe alentar su participación.

¿Qué métodos didácticos promueven el desarrollo de las habilidades comunicativas?

- La entrega de herramientas para la preparación de discursos formales e informales, en distintas situaciones comunicativas, tanto escrita como oral.
- La realización de preguntas dirigidas a que el estudiante emita juicios de valor, critique, debata y discuta.
- Fomentar la exposición oral, trabajando sus aspectos formales como la elaboración de la introducción, desarrollo y cierre de su intervención, identificando el público al que se dirige y las posibles preguntas que deberá responder.

¿Qué instrumentos o procedimientos evaluativos codifican el uso de las habilidades comunicativas?

- Todos los instrumentos o procedimientos evaluativos implican la comunicación tanto oral como escrita. Se sugiere incorporar en ellos indicadores o descriptores relacionados con el logro de estas habilidades.
- Se sugiere evaluar formativamente, y de manera constante, retroalimentando al estudiante en el proceso.
- Permitir el aprendizaje colaborativo en las disertaciones o exposiciones a través de la autoevaluación o coevaluación del estudiante, identificando sus fortalezas y debilidades, así como también la de sus compañeros.
- Para una mayor profundización sobre los métodos didácticos indicados y los instrumentos y procedimientos evaluativos indicados, se recomienda consultar el apartado Modelos Didácticos del Manual de Modelo de Formación y su Concreción Didáctico Metodológica en el Aula.

Bibliografía

- García, N. M., Paca, N. K., Arista, S. M., Valdez, B. B., & Gómez, I. I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136.
- Palau Roqué, A. M., Solé Català, M., & Sayós i Santigosa, R. (2017). Capacidad Comunicativa. Indicaciones para la incorporación de esta competencia genérica al Plan Docente de las asignaturas del Grado de Gestión y Administración Pública.
- Pickel, A. (2018). La cultura como sistema semiótico: una redefinición de la idea de cultura desde la perspectiva sistemista. *Cultura y representaciones sociales*, 13(25), 9-47.



RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

¿Qué es?

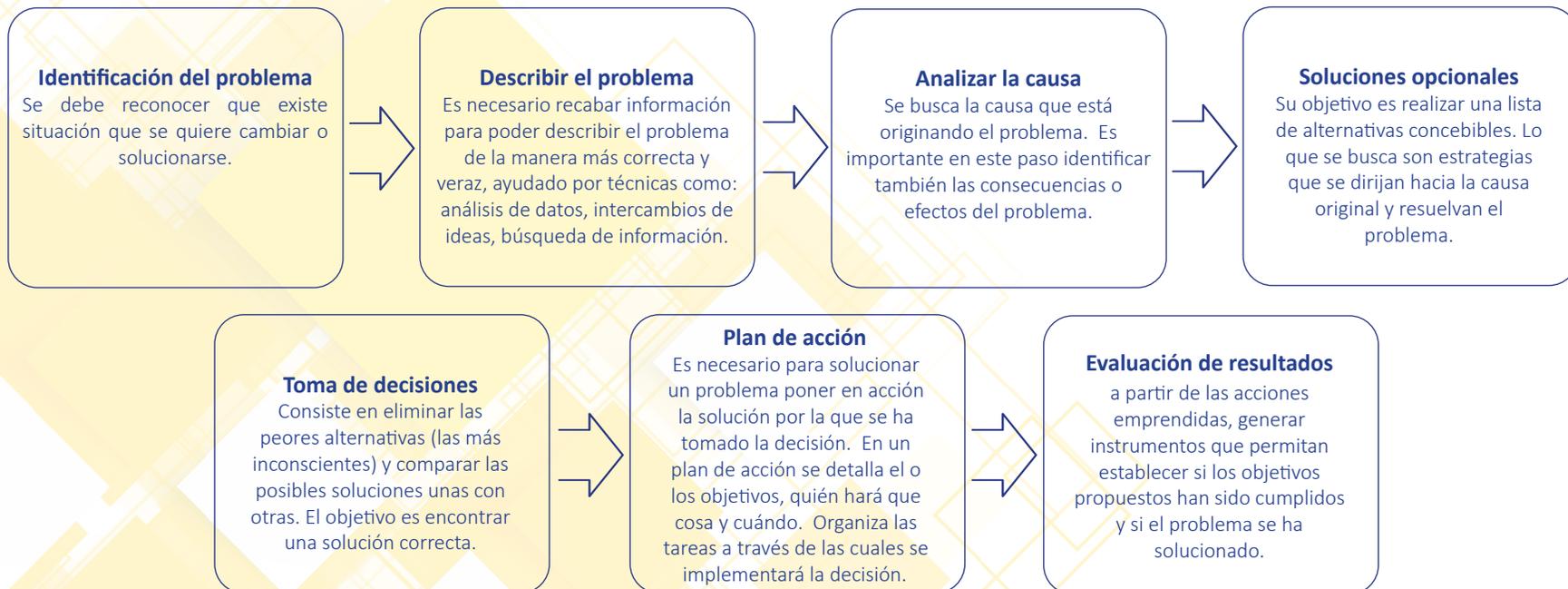
La habilidad para la resolución de problemas corresponde a la capacidad de detectar problemas y emprender acciones para su solución. Esta habilidad reconoce la existencia de un hecho o circunstancia que dificulta la consecución de un bien deseado, establece su naturaleza y plantea estrategias para dar respuestas creativas y novedosas de acuerdo con el contexto.

La habilidad para la resolución de problemas es fundamental para que los y las estudiantes aumenten su motivación, aprovechando los efectos de la curiosidad, el desafío, las tareas auténticas, la participación y la autonomía.

¿Cómo se logra?

Para su logro es necesario guiar al estudiantado para que este identifique y represente el problema, seleccione una estrategia para solucionarlo, la aplique y luego evalúe los resultados.

Los pasos para resolver problemas consideran lo siguiente:



¿Qué le permite al estudiantado?

- Permite al estudiantado conocer el problema, analizando las causas y efectos de este.
- Según Fuentes (2014, p.212) “favorece la organización y la capacidad de decisión ante un problema planteado y, por ende, el rendimiento y el conocimiento de los propios procesos de aprendizaje en el estudiante y los procesos metacognitivos”
- Aumentar su motivación por aprender, ya que aprovechan los efectos de la curiosidad y les presenta una sensación de reto.
- Aprovechar los efectos que generan las actividades de aprendizaje que requieren de los estudiantes una comprensión que puede ser utilizada fuera del aula, ya que les ayuda a ver cómo los conceptos y procesos abstractos se relacionan con el diario vivir.
- Aumentar su autonomía, al decidir qué hacer y cómo hacerlo.
- Aumentar su participación, cuando los y las estudiantes realizan sus investigaciones.

Conforme al trayecto formativo en que se encuentre el o la estudiante será capaz de:

¿Cuál es el rol del o la docente?

El docente desempeña un rol de mediador, aumentando la autonomía y la participación de los y las estudiantes durante las actividades basadas en la resolución de problemas, a partir de la toma de decisión en aspectos como:

- Qué problema resolver.
- Qué hipótesis generar.
- Cómo investigar el problema.
- Cómo informar los resultados.

Resultados del aprendizaje

Resuelve problemas aplicando conocimientos y procedimientos para dar respuesta a situaciones profesionales.

Ciclo	Niveles de logro del RA
Inicial	Ejecuta un plan sistemático para resolver un problema dado.
Intermedio	Ejecuta una estrategia previamente diseñada, aplicando procedimientos y conocimientos para la resolución de un problema disciplinar.
Titulación	Evalúa la solución obtenida y la extrapola para la resolución de nuevas situaciones profesionales.



¿Qué métodos didácticos promueven el desarrollo de las habilidades para la resolución de problemas?

Las siguientes metodologías permiten el desarrollo de habilidades de resolución de problemas: método de casos, asignación de tareas, coloquio en pequeños grupos, educación tutorial, debate, simulación, taller educativo, práctica especializada, exploración de campo y proyecto educativo.

¿Qué instrumentos o procedimientos evaluativos codifican el uso de las habilidades para la resolución de problemas?

La forma que adoptan los instrumentos y procedimientos evaluativos que codifican el uso de las habilidades para la resolución de problemas, deberá estar determinada por los objetivos de aprendizaje de la lección. El aprendizaje que aportan las habilidades para la resolución de problemas, permite medir directamente el desempeño de los y las estudiantes en tareas de la vida real y su capacidad para:

- Inventar una estrategia para resolver problemas.
- Generar y evaluar hipótesis.
- Trabajar en colaboración en un grupo para resolver un caso basado en problemas.

Para una mayor profundización sobre los métodos didácticos, los instrumentos y procedimientos evaluativos indicados, se recomienda consultar el apartado Modelos Didácticos del Manual de Modelo de Formación y su Concreción Didáctico Metodológica en el Aula (UBO, 2015).

Bibliografía

- Eggen. P. & Kauchak. D. (2012) "Estrategias Docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento". Fondo de Cultura Económica Chile S. A.
- Vicerrectoría Académica y Dirección de Docencia, Universidad Bernardo O'Higgins (2015) Manual Modelo de Formación y su Concreción Didáctico Metodológica en el Aula.
- Rojas de Escalona, B. (2010). Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del pensamiento creativo. Sapiens, 11(1), 117-125.
- Fuentes, M. G. L. (2014). El Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el Desarrollo de la Metacognición. Educatio siglo XXI, 32(3 noviembre), 211-230.



RESPONSABILIDAD SOCIAL

¿Qué es?

La responsabilidad social refiere al compromiso y deber que tienen las personas de manera individual y/o grupal con el desarrollo humano sustentable, social, medioambiental y económico, contribuyendo a una sociedad que impulsa la reflexividad en sus ciudadanos, la igualdad de oportunidades, la tolerancia, solidaridad e inclusión.

Se comprende desde el diagnóstico e investigación de problemáticas sociales, el análisis y ejecución de acciones concretas y colectivas para las mismas; las que en su conjunto constituyen prácticas ciudadanas basadas en el interés y el compromiso por los derechos, deberes y necesidades de la comunidad (Fernández, Delpiano & De Ferrari, 2006).

¿Cómo se logra?

Para lograr esta habilidad es necesario que el o la docente planifique actividades que permitan a los y las estudiantes la reflexión y discusión de temáticas, sucesos o bien, la misma contingencia que afectan a una determinada población. De esta manera, se intencionan diálogos e intercambios transdisciplinarios que permiten analizar cómo se puede actuar en conjunto o individualmente, dando respuestas propositivas a las problemáticas y/o los dilemas éticos sociales y/o productivos en discusión.

Además, es necesario traer la realidad a los y las estudiantes desde los distintos territorios, por lo que el desarrollo de clases ampliadas con la presencia de invitados e invitadas de la realidad local es fundamental, para que puedan ampliar su mirada respecto de los fenómenos sociales que influyen y cómo estos son abordados desde los distintos colectivos territoriales.

Estas discusiones son guiadas hacia la “toma de conciencia” respecto a la intervención que se puede lograr desde el propio actuar, como desde el actuar colectivo teniendo siempre como propósito que los cambios sociales, comienzan desde cada persona.



¿Qué le permite al estudiantado?

Un o una estudiante y profesional socialmente responsable, es capaz de identificar problemas sociales de manera efectiva; realizar tareas de investigación de manera autónoma acerca de una determinada realidad; desarrollar una visión global de la realidad social (pensamiento sistémico); y proponer soluciones innovadoras a corto, mediano o largo plazo. De esta manera, el o la estudiante participa e interviene en proyectos sociales, desarrolla tareas de investigación basadas en la comunidad e integra comunidades de aprendizaje con actores externos. Acciones que consideran un sujeto consciente de la necesidad de participación ciudadana y de la toma de decisiones responsable con el entorno; para en su conjunto generar impacto en espacios locales proyectándolos hacia la sociedad, y hacia la generación de mejoras en las políticas públicas locales (Vallaey, 2009).

Conforme al trayecto formativo en que se encuentre el o la estudiante será capaz de:

¿Cuál es el rol del o la docente?

El rol del o la docente es facilitar el proceso de aprendizaje, en ese contexto debe impulsar al estudiantado a analizar distintos contextos sociales de manera de que diagnostique de manera crítica la realidad. Mediar en el diseño de posibles soluciones a problemáticas de su profesión y otras que se presenten en el contexto de la transdisciplinariedad. Acompañando a los y las estudiantes en proyectos colaborativos que apunten al desarrollo humano sustentable a nivel local y entregando herramientas que les permitan apropiarse de la realidad y comunicar de manera efectiva sus ideas y propuestas.

Resultados del aprendizaje

Participa en proyectos sociales o productivos que impactan en la mejora de la realidad local, poniendo en práctica el interés y el compromiso ético, por los derechos, por los deberes y las necesidades de una comunidad en el marco de un desarrollo humano sustentable.

Ciclo	Niveles de logro del RA
Inicial	Analiza distintos contextos sociales, diagnosticando de manera crítica la realidad, desde lo general a lo específico, a través de la implementación de tareas investigativas.
Intermedio	Diseña propuestas de posibles soluciones a problemáticas de su profesión, analizadas según su contexto, para contribuir de manera responsable al desarrollo de la innovación social y productiva.
Titulación	Interviene participando colaborativa en proyectos sociales o productivos que involucren grupos de interés, focos de acción e impactos sociales, económicos y/o medio ambientales asociados a su profesión, para el desarrollo humano sustentable a nivel local.



¿Qué métodos didácticos promueven el desarrollo de la habilidad de responsabilidad social?

La implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el juego de roles, aprendizaje colaborativo, el debate, el trabajo en comunidades de aprendizaje, trabajo de campo, la constitución de equipos transdisciplinarios de trabajo y el uso de TIC's como herramientas propias de este tipo de aprendizajes.

¿Qué instrumentos o procedimientos evaluativos codifican el uso de la habilidad de responsabilidad social?

Los instrumentos o procedimientos más idóneos para codificar la habilidad de responsabilidad social son los estudios de caso, el desarrollo de un diagnóstico participativo como parte importante de un proceso de investigación social, focalizada en el territorio local, que permita levantar una situación problema contextualizada y significativa, de manera que puedan plantearse a partir de ello propuestas de cambio y mejora social. Finalmente, el diseño de una propuesta de intervención ajustada a necesidades, tiempos y objetivos del trabajo por proyectos, así como el desarrollo de cápsulas o videos tipo elevator pitch que permitan comunicar efectivamente el aporte y novedad asociados a dichas propuestas.

Bibliografía

- Fernández, C., Delpiano, C., & De Ferari, J. M. (2006). Universidad construye país RSU una manera de ser Universidad. Santiago de Chile: Corporación participa.
- Vallareis, F. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. Inter-American Development Bank.



¿Qué es?

Goleman (2014) incluye la habilidad de liderazgo dentro de las habilidades sociales, las que se definen como habilidad para inducir en los otros las respuestas deseables. Al respecto, señala que el liderazgo consiste en inspirar y guiar a otros y otras. Las personas con esta habilidad orientan y motivan hacia una misión compartida; tomando la iniciativa cuando es necesario; orientando el desempeño de las personas, haciéndolas asumir su responsabilidad; guían mediante el ejemplo (Goleman, 2014).

Puede ser entendido como la habilidad necesaria para orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada, inspirando valores y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo; incluyendo el conocimiento de sí mismo, la automotivación, el desarrollo del pensamiento analítico y la toma de decisiones para así poder movilizar a otros y otras en función de metas comunes con un sentido ético (Goleman, 1999).

En la misma línea, Chiavenato (2001) define el liderazgo como una influencia interpersonal ejercida en una determinada situación, para la consecución de uno o más objetivos específicos, mediante el proceso de la comunicación humana. Así mismo, señala que es un fenómeno social, cuya influencia ocurre en grupos de trabajo, en los que opera como fuerza psicológica que incluye conceptos como poder y autoridad.

Por su parte, el trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los y las estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente (Maldonado, 2007).

El trabajo colaborativo tiene características que lo diferencian del trabajo en grupo, por ejemplo:

- Existe una fuerte relación de interdependencia positiva entre los diferentes miembros del grupo, con el fin de las metas a conseguir sea de interés de todos.
- Cada miembro del grupo comparte una responsabilidad individual para alcanzar la meta final.
- En el trabajo colaborativo la formación de los grupos es heterogénea en habilidades y características de los miembros.
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida.
- El logro de objetivos es posible a través de la realización individual y conjunta de tareas.
- Es importante que los y las participantes posean habilidades comunicativas, las relaciones que establezcan sean simétricas y recíprocas, y que les interese compartir la resolución de las tareas encomendadas.



¿Cómo se logra?

Liderazgo:

El o la docente debe actuar como modelador, por lo tanto, se espera que pueda proyectar características de un buen líder a los y las estudiantes. Esto implica, por una parte, tener un buen desempeño como docente y, por otro, lograr mantener la motivación por lo que se está enseñando-aprendiendo. Es importante:

- Crear las condiciones para un buen ambiente de trabajo
- Fomentar la colaboración entre estudiantes y/o entre los equipos de estudiantes.
- Comunicar de manera efectiva y asertiva.
- Saber escuchar.
- Ser organizado.
- Motivar la participación.
- Manejar los conflictos que se puedan generar.
- Cultivar los valores ciudadanos y democráticos.
- Tomar decisiones.
- Ser tolerante, empático y respetuoso.
- No confundir autoridad con autoritarismo.

Trabajo colaborativo:

Para fomentar el trabajo colaborativo, se sugiere que el o la docente fomente el trabajo y el aprendizaje en conjunto. Para ello se sugiere que:

- **Asigne objetivos claros al/los grupos/s:** en donde cada estudiante tenga una responsabilidad en el equipo.
- **Crear grupos entre cuatro y cinco estudiantes:** Los grupos de tamaño medio permiten diversidad de habilidades y trabajar con mayor facilidad.
- **Otorgar importancia a la comunicación:** proporcionar instrucciones detalladas sobre cómo comunicarse con efectividad.
- **Dar un rol a cada miembro del grupo:** otorgar tareas a desempeñar dentro del grupo o que ellos decidan estas. Fomentar el apoyo entre estudiantes.
- **Solicitar a los y las estudiantes que se retroalimenten entre sí:** hablar sobre lo que es exitoso y lo que es importante cambiar, resolver problemas, saber qué es lo que funcionó y lo que no servirá para planificar futuros proyectos.



¿Qué le permiten al estudiantado?

El liderazgo y el trabajo colaborativo crean ambientes inclusivos, dinamizan los equipos de trabajo, agilizan procesos, liberan la creatividad, aumentan la productividad y la participación, empoderan a las personas, y generan un ambiente de trabajo positivo.

Conforme al trayecto formativo en que se encuentre el o la estudiante será capaz de:

Resultados del aprendizaje

Integra conocimientos y estrategias colaborativas, como un agente de cambio dentro de una cultura orientada hacia el logro de resultados y aprendizaje en red, para movilizar a otros y otras en función de metas comunes para resolver problemas propios del actuar profesional y/o social.

Ciclo	Niveles de logro del RA
Inicial	Reconoce las habilidades de liderazgo presentes en sí mismo y en grupos humanos, para movilizar a otros en función de metas comunes.
Intermedio	Participa en contextos colaborativos de trabajo académico, aportando y movilizando recursos personales, para la generación de ambientes independientes que permitan el logro de objetivos colectivos.
Titulación	Ejerce el liderazgo y la práctica colaborativa como un rol, en el desarrollo profesional, con actitud propositiva y abierta a la crítica, movilizando recursos y acciones que den respuesta eficaz, a los problemas propios del actuar profesional y/o social.

¿Cuál es el rol del o la docente?

- Ayuda a organizar el grupo.
- Tiene buenas habilidades para el desarrollo del grupo y buenas habilidades para facilitar e intervenir.
- Consulta con los y las estudiantes y se asegura su participación en el diseño de aprendizaje.
- Guía al estudiantado, responde preguntas y clarifica dudas.
- Provee recursos.
- Es un “experto” o una “experta” que cuestiona, ayudando a los y las estudiantes a abordar las cuestiones importantes y las cuestiones relativas a su grupo de trabajo.
- Es un diseñador o diseñadora de experiencias de aprendizaje (no sólo de contenido).
- Anima a los y las estudiantes a colaborar y participar.
- Evidencia el uso de las herramientas.
- Entiende cómo abordar el aprendizaje/discusiones asincrónicos y sincrónicos.
- Reflexiona críticamente sobre su propia práctica, es capaz y está dispuesto a cambiar su práctica sobre la base de la reflexión.
- Puede ver el potencial de aprendizaje de un cierto volumen de “caos” en el proceso de aprendizaje.
- Rara vez adopta el rol de aleccionar.
- Apoya las formas colaborativas de evaluación, tales como la autoevaluación y la evaluación entre iguales.



Liderazgo

Para formar líderes es fundamental desarrollar habilidades sociales, emocionales y de toma de decisiones. Estas, según Tolentino (2020) se pueden aprender y reforzar en el aula, mediante diferentes métodos y estrategias didácticas, dentro de estas destacan:

Resolución de problemas

El o la docente plantea a los estudiantes un problema específico en un contexto determinado en función de objetivos. Estos dan una posible solución, buscando información, discutiendo y reflexionando, de modo de poner en práctica conocimientos adquiridos, elaborar hipótesis y ensayar posibles soluciones. Finalmente, se presentan las conclusiones (de manera oral y/o escrita).

Estudio de Casos

se presenta una situación que los y las estudiantes deben tomar en cuenta para analizar y dar una solución. Los estudios de caso sirven para describir, comparar, evaluar y comprender diferentes aspectos de un problema y en general las y los estudiantes presentan un alto grado de motivación y participación.

Es posible complementar las estrategias mencionadas con técnicas como dramatización, role play, monólogos, debates, etc., tomando en cuenta el contexto y la realidad educativa de aprendizaje para elegir y adaptarlas.

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo puede ser visto en sí como una estrategia didáctica, que lleva como consecuencia el aprendizaje colaborativo. En este, es importante tomar en cuenta las contribuciones individuales de los miembros del grupo.

Para incorporar en el aula el trabajo colaborativo, es necesario incorporar técnicas como:

- Escritura colaborativa (wiki, programación en pares, trabajo en equipo).
- Aula invertida.
- Tutorías de compañeros y compañeras.
- Evaluación por pares.
- Aprendizaje basado en problemas y proyectos.
- Juego de roles.
- Gamificación.
- Grupos de conversación.



¿Qué instrumentos o procedimientos evaluativos codifican el uso de las habilidades de liderazgo y trabajo colaborativo?

Para evaluar estas habilidades es posible utilizar rúbricas, pautas de cotejo y escalas de apreciación, en las que se sugiere que incluyan criterios que involucren:

- **El aprendizaje de contenidos** (Dominio conceptual, nivel de aplicación de conceptos, identificación de necesidades de posibles mejoras).
- **Aspectos de desempeño individual** (manejo de conocimientos, habilidades demostradas, actitudes hacia compañeros y compañeras).
- **La calidad del producto obtenido** (nivel de cumplimiento con los objetivos, aspectos formales, reflexión grupal, identificación de posibles mejoras).
- **Aspectos del proceso grupal** (organización del proceso de trabajo, asignación de roles y tareas, retroalimentación al interior del equipo).

Bibliografía

- Chiavenato, I. (2001). *Administración: Procesos administrativos* (3 Edición). Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Fernández, A. (2020). Regulación y autorregulación de los aprendizajes: Una propuesta didáctica en básica secundaria.
- Gibelli, T. I. (2014). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC. Un estudio con ingresantes universitarios en el área de matemática. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, (13), p. 82. <https://doi.org/10.24215/18509959.0.p.82>
- Goleman, D. 2014. *La inteligencia emocional en la empresa*. PAIS. Editorial Penguin Random House.
- Maldonado Pérez, Marisabel. El trabajo colaborativo en el aula universitaria *Laurus*, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 263-278 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Ochoa, R. F. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 9(1), 4-11.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C; Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Rodríguez, L. M., Russián, G. C., & Moreno, J. E. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología*, 5(10), 25-44.
- Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270>
- Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.



FICHA COMUNICACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

¿Qué es?

Una segunda lengua considera cualquier idioma que una persona utiliza y que no corresponde a su lengua materna. En forma más específica, se refiere a una lengua diferente a la materna o lengua propia, y diferente a la propia del país en el que se aprende, en donde esta se considera como "lengua extranjera". (Kachru, 1985).

La comunicación puede entenderse como intercambio, interrelación, como diálogo, como vida en sociedad, todo ello relacionado indisolublemente con las necesidades productivas de los hombres y no puede existir sin el lenguaje. Comunicación es pensamiento compartido y no puede existir pensamiento sin palabras. (Vigotsky L. S., 2012). Por consiguiente, el logro de la comunicación en una segunda lengua permite el acceso al desarrollo alcanzado por las nuevas sociedades, producto de la integración económica y cultural. Esto provoca grandes desafíos a los que el estudiantado tiene que enfrentarse para poder conectarse con un mundo en el cual existe una permanente comunicación con otros países y acceder al conocimiento que se genera en dichos lugares.

¿Cómo se logra?

El logro de la competencia lingüística en una lengua es descrito por Krashen y Terrel (1983) a través de la teoría de adquisición de lenguas. De este modo, se presentan cinco hipótesis que dan sustento a la concreción progresiva de la competencia lingüística, según sigue:

1. Adquisición-aprendizaje: Corresponden a las dos posibilidades que una persona dispone para aprender un idioma. La adquisición, en sí, corresponde según Krashen y Terrel al aprendizaje natural e inconsciente de un idioma en contextos comunicativos, sin un proceso de instrucción formal. Por otro lado, los autores mencionan que el aprendizaje de un idioma se refiere al conocimiento explícito de las reglas, proceso en el que el o la estudiante es consciente de ello, al contar con conocimiento formal de la lengua.

What is it?

A second language refers to any language a person uses that does not match his or her mother tongue. It specifically describes a language that is not one's mother tongue or own language, which is different from the country's language in which it is learnt, and therefore, considered a 'foreign language'. (Kachru, 1985).

Communication can be understood as an exchange, interrelation, dialogue, and life in society, all of which are inextricably linked to the productive needs of men. Communication cannot occur without language. Communication is shared thought, and thought cannot exist without words (Vigotsky L. S., 2012). Therefore, the achievement of communication in a foreign language enables new societies access to development attained by economic and cultural integration. This phenomenon leads to significant challenges that a student must face to connect with a world in constant communication with other countries and access knowledge generated in those places.

How is it achieved?

The achievement of linguistic competence in a language is described by Krashen and Terrel (1983) through the theory of language acquisition. Five hypotheses are proposed to support the progressive achievement of language competence:

1. Acquisition-learning: these processes match the two possibilities a person has to learn a language. According to Krashen and Terrel, acquisition per se matches the natural and unconscious learning of a language in communicative contexts without a process of formal instruction. On the other hand, the authors mention that language learning refers to explicit knowledge of the rules, a process in which the learner is consciously aware of it, having formal knowledge of the language.

2. Orden natural: proceso relacionado eminentemente con la adquisición de la lengua materna.

3. Automonitorización: proceso mediante el cual, al estar en conocimiento de las reglas en el proceso de adquisición de una lengua, el o la estudiante utiliza estrategias de autocorrección al momento o inmediatamente después de utilizar estructuras estudiadas.

4. "Input": Esta hipótesis sostiene que los y las estudiantes, al ser expuestos a un estímulo lingüístico que se encuentra un poco más allá de su nivel de competencia (i+1), pueden mejorar su competencia progresivamente al enfrentarse a desafíos lingüísticos.

5. Filtro afectivo: Esta hipótesis consigna dos niveles: filtro afectivo bajo y alto. Un filtro afectivo bajo conlleva una visión positiva por parte de los y las estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje y, por ende, la persona tendrá más probabilidades de adquirir la lengua extranjera de manera exitosa en comparación con aquellos individuos que no están motivados. En tal sentido, los y las estudiantes que muestran un filtro afectivo alto suelen presentar inconvenientes con la adquisición de lenguas dado el estrés que les provoca el estar haciendo muchas cosas a la vez, lo que a su vez, gatilla desinterés en su proceso de aprendizaje.

¿Qué le permite al estudiantado?

El aprendizaje de una lengua extranjera contempla beneficios cognitivos y sociales. En efecto, la OCDE (2020) menciona que el aprendizaje de una lengua extranjera permite a los y las estudiantes beneficiarse en múltiples aspectos vitales, más allá de los meramente económicos. (p. 11). En efecto, al aprender una lengua extranjera los y las estudiantes pueden aprender a mejorar:

2. Natural order: a process eminently related to acquiring the mother tongue.

3. Self-monitoring: a process whereby, by being aware of the rules in language acquisition, the learner uses self-corrective strategies at the time of or immediately after using the structures studied.

4. "Input": This hypothesis asserts that learners can progressively improve their linguistic competence when confronted with linguistic challenges slightly beyond their proficiency level (i+1).

5. Affective Filter: This hypothesis states two levels: low and high affective filter. A low affective filter entails a positive view on the part of learners with regards to their learning process and, therefore, the individual will be more likely to acquire the foreign language successfully compared to those individuals who are not motivated. In this sense, learners who show a high affective filter often have problems with language acquisition due to the stress of multi-tasking, which in turn, causes disinterest in their learning process.

What does a foreign language enable students to do?

Learning a foreign language has cognitive and social benefits. According to OECD (2020), learning a foreign language allows learners to benefit in many vital aspects beyond the purely economic ones. (p. 11). In fact, by learning a foreign language, students can learn to improve:



1. La competencia como ciudadanos y ciudadanas del mundo, al aprender sobre otras visiones de mundo.

2. La comprensión intercultural, al mejorar herramientas comunicativas que le permitan comprender la diversidad de la cultura de la humanidad a través de los idiomas y valorar la complejidad cultural y valórica de otros grupos humanos.

3. Los procesos cognitivos relacionados con la creatividad, la resolución de problemas, la atención y la competencia lingüística en su lengua materna.

De la misma manera, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2020) “presenta al/la usuario/a y/o aprendiente de lenguas como «un/a agente social», que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje” (p. 36), permitiéndole al estudiantado aprender a expresar sus necesidades comunicativas en un contexto real.

El o la estudiante podrá evidenciar el siguiente resultado de aprendizaje, según el trayecto formativo en que se encuentre:

1. Competence as citizens of the world by learning about other world views.

2. Intercultural understanding, by improving communicative tools that enable them to understand humankind’s diverse culture through languages and appreciate the cultural and value complexity of other human groups.

3. Cognitive processes related to creativity, problem-solving, attention and linguistic competence in their mother tongue.

Similarly, the Common European Framework of Reference for Languages (2020) “presents the language user/learner as a “social agent”, acting in the social world and exerting agency in the learning process” (p. 36), enabling learners to learn to express their communicative needs in an authentic context.

The learner is expected to achieve the following learning outcome according to the learning pathway he/she is on.



Resultado de aprendizaje	Ciclo	Niveles de logro del RA
Desarrolla competencias lingüísticas a nivel básico plataforma (A2), de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), en forma oral y escrita en distintos contextos y situaciones de la vida diaria, practicando las cuatro habilidades del idioma, a nivel de interacción comunicativa.	Inicial	Reconoce y utiliza expresiones cotidianas de uso frecuente. Expresa información personal básica. Comprende e interpreta textos de baja complejidad en forma oral y escrita.
	Intermedio	Usa frases y expresiones de uso frecuente. Resuelve problemáticas sencillas en el idioma extranjero inglés. Relata experiencias, utilizando expresiones sencillas. Produce textos de mediana complejidad.
	Titulación	Diseña textos orales y escritos de parcial complejidad. Es capaz de explicar, de forma oral y escrita, su visión de mundo en el idioma extranjero inglés. Integra paradigmas de la lengua extranjera a diversos contextos sociales y culturales.

Learning Outcomes (LO)	Stage	LO Descriptors
The student develops language skills at a basic platform level (A2), according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), in oral and written form in different everyday life contexts and situations, using the four language skills, at the level of interactive communication.	Initial	The student can recognise and use familiar everyday expressions. The student can express basic personal information. The student can understand and interpret low complexity texts in oral and written form.
	Intermediate	The student can use frequently used phrases and expressions. The student solves simple tasks in the foreign language. The student can describe experiences using simple expressions. The student produces texts of medium complexity.
	End-of-programme	The student can create oral and written texts of some complexity. The student can explain, orally and in writing, his/her worldview in English. The student integrates foreign language paradigms into various social and cultural contexts.



¿Cuál es el rol del o la docente?

El o la docente de la lengua extranjera “debe y tiene que concebirse como un educador que utiliza los medios de la lengua extranjera que enseña no sólo como medio de comunicación, sino también, como medio de asimilación de la cultura que dicha lengua es portadora y los valores que ella puede transmitir a los estudiantes en el proceso de su aprendizaje” (González Cancio, 2009: 15-16). Por esta razón, el profesor o la profesora de inglés debe contar con los conocimientos pedagógicos, lingüísticos y metodológicos que le permitan facilitar, dirigir y motivar el aprendizaje de sus alumnos.

¿Qué método didáctico promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera?

Richards (2006) afirma que “el enfoque comunicativo puede entenderse como un conjunto de principios sobre los propósitos de la enseñanza del idioma, la forma en que los alumnos aprenden el idioma, los tipos de actividades en el aula que mejor facilitan el aprendizaje y los roles de los profesores y los alumnos en el aula” (p. 6).

Por lo tanto, el enfoque comunicativo:

- se centra en el uso de la lengua como medio de comunicación.
- se basa en funciones y nociones.
- proporciona un aprendizaje significativo.
- se centra en el alumno.
- considera al profesor como un facilitador.
- promueve el aprendizaje de la lengua en un contexto social y cultural.
- hace especial énfasis en el uso auténtico de la lengua.
- da importancia al significado más que a la estructura de la lengua.

Algunas actividades en este método, entre otras, son:

- Trabajo en parejas
- Trabajo en grupo
- Juegos de rol
- Puesta en común de opiniones
- Entrevistas
- Actividades de completación de información faltante.
- Proyectos
- Encuestas

What is the teacher's role?

The foreign language teacher “should and must be regarded as an educator who uses the foreign language he or she teaches not only as a means of communication but also as a means of assimilating the culture that the language embodies and the values it can teach students in their learning process” (González Cancio, 2009: 15-16). For this reason, the teacher of English must have the pedagogical, linguistic, and methodological knowledge that will allow him/her to facilitate, guide and motivate his/her students' learning.

Which didactic method promotes the development of communication skills in English as a foreign language?

Richards (2006) states that “communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom” (p. 6).

Therefore, the communicative language teaching approach:

- focuses on the use of language as a medium of communication.
- it is based on functions and notions.
- provides meaningful learning.
- is student-centred.
- sees the teacher as a facilitator.
- promotes language learning within a social and cultural context.
- emphasises the authentic use of language.
- gives importance to meaning rather than language structure.

Examples of some activities used in this method, among others, are:

- Pair-work
- Group-work
- Role plays
- Opinion sharing
- Interviews
- Information gap activities
- Projects
- Surveys

¿Qué instrumentos o procedimientos evaluativos codifican el uso de la habilidad de comunicación en lengua extranjera (inglés)?

Los procedimientos evaluativos están pensados para valorar la comunicación desde la perspectiva de las cuatro habilidades del idioma, según sigue:

- **La evaluación diagnóstica** tiene como fin obtener información relacionada con los saberes de los y las estudiantes.
- **La evaluación formativa** busca recoger y analizar información de las actividades realizadas en clase para así valorar el nivel de avance en la competencia lingüística. Esta instancia se puede llevar a cabo mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, mecanismos mediante los cuales el y la estudiante podrá reflexionar sobre su proceso de aprendizaje mediante las actividades realizadas en clases, tales como juegos de rol, trabajo en parejas o trabajo en grupo, entre otros.
- **La evaluación sumativa** busca certificar el logro de los aprendizajes mediante una calificación. Estas evaluaciones también comprenden las cuatro habilidades y contemplan la realización de un proyecto de lectura con rúbrica, la que es analizada con los y las estudiantes al inicio de cada curso.
- **La reflexión de los y las estudiantes en torno a su proceso de aprendizaje**, mediante una encuesta de percepción relacionada con la concreción de los indicadores de logro relacionados con los resultados de aprendizaje de la asignatura los que, a su vez, están correlacionados con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), así como también aspectos a mejorar para un mejor desempeño.

Which assessment strategies or procedures measure the use of English communication skills?

The assessment procedures are designed to assess communication from the perspective of the four language skills, as follows:

- **Diagnostic assessment** aims to obtain information related to learners' knowledge.
- **Formative assessment** seeks to collect and analyse information from classroom activities to assess progress in language proficiency. This type of evaluation can be carried out through self-assessment, peer assessment and teacher assessment. By using role-plays, pair work or group work activities, among others, students can reflect on their learning process.
- **Summative assessments** are intended to certify learning achievement through a mark or grade. These assessments also cover the four skills and include completing a reading project with the help of a rubric, which is analysed with students at the beginning of each course.
- **Students' reflection on their learning process**, carrying out a perception survey about the learning outcomes achievement indicators, which, in turn, are linked to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), and aspects to be improved for better performance.

Bibliografía / Bibliography

- Consejo de Europa (2020), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- González Cancio, R. (2009). La clase de lengua extranjera. Reflexiones desde la Teoría y la Práctica. Varona.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. na.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). Natural approach. New York: Pergamon.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020). How learning languages opens doors. <http://www.mcc.rcanaria.es>
- Richards, J. (2006). Communicative Language Teaching Today. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2012). Thought and language. MIT press.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González-Moreno. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en estudiantes universitarios.
- Chiavenato, I. (2001). *Administración: Procesos administrativos* (3 Edición). Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Cortina, A. (2000). *Ética sin moral*. Tecnos.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2012) "Estrategias Docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento". Fondo de Cultura Económica Chile S. A.
- Fernández, A. (2020). Regulación y autorregulación de los aprendizajes: Una propuesta didáctica en básica secundaria.
- Fernández, C., Delpiano, C., & De Ferrari, J. M. (2006). *Universidad construye país RSU una manera de ser Universidad*. Santiago de Chile: Corporación participa.
- Fuentes, M. G. L. (2014). El Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el Desarrollo de la Metacognición. *Educatio siglo XXI*, 32(3 noviembre), 211-230.
- García, N. M., Paca, N. K., Arista, S. M., Valdez, B. B., & Gómez, I. I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136.
- Gibelli, T. I. (2014). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC. Un estudio con ingresantes universitarios en el área de matemática. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, (13), p. 82. <https://doi.org/10.24215/18509959.0.p.82>.
- Goleman, D. 2014. *La inteligencia emocional en la empresa*. PAIS. Editorial Penguin Random House.
- Habermas, J. (1988). "Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos". Cátedra, Madrid.
- Maldonado Pérez, Marisabel. El trabajo colaborativo en el aula universitaria *Laurus*, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 263-278 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Ochoa, R. F. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 9(1), 4-11.
- Palau Roqué, A. M., Solé Català, M., & Sayós i Santigosa, R. (2017). Capacidad Comunicativa. Indicaciones para la incorporación de esta competencia genérica al Plan Docente de las asignaturas del Grado de Gestión y Administración Pública.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 450-462 Universidad de Murcia Murcia, España.
- Pickel, A. (2018). La cultura como sistema semiótico: una redefinición de la idea de cultura desde la perspectiva sistemista. *Cultura y representaciones sociales*, 13(25), 9-47.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C; Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Rodríguez, L. M., Russián, G. C., & Moreno, J. E. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología*, 5(10), 25-44.
- Rojas de Escalona, B. (2010). Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del pensamiento creativo. *Sapiens*, 11(1), 117-125.
- Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270>
- Vallareis, F. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. Inter-American Development Bank.
- Vicerrectoría Académica y Dirección de Docencia, Universidad Bernardo O'Higgins (2015) *Manual Modelo de Formación y su Concreción Didáctico Metodológica en el Aula*.
- Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2015). *Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes*. City University of New York Graduate Center, NY, USA. Elsevier Ltd. All rights reserved.

Manual de Recursos Educativos para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación

MODELOS DIDÁCTICOS | HABILIDADES | PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Participantes en la elaboración de las fichas:

Valentina Espinoza Carrasco

Encargada de Medición y Evaluación del Aprendizaje

Eduardo Herrera Aliaga

Director Hospital de Simulación y Laboratorios

Marco Salazar Aedo

Encargado de Aseguramiento de la Calidad VRA

Click para ir a un tema 

INTRODUCCIÓN	4
EVALUACIÓN AUTÉNTICA	5
INTENCIONALIDADES DE LA EVALUACIÓN	6
FICHAS DE DESARROLLO	7
TABLA DE ESPECIFICACIÓN	7
ESCALA DE VALORACIÓN O APRECIACIÓN	9
PORTAFOLIO	12
LISTA DE COTEJO	15
RÚBRICAS	17
EVALUACIÓN OBJETIVA ESTRUCTURADA DE HABILIDADES TÉCNICAS (OSATS)	19
EVALUACIÓN CLÍNICA OBJETIVA ESTRUCTURADA (ECO E)	20
MINI-CEX	21
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22

Introducción

En la Universidad Bernardo O'Higgins la evaluación se encuentra al servicio de los procesos de enseñanza aprendizaje. Dicho proceso está alojado en los principios de la evaluación auténtica, con un alto sentido pedagógico, dando relevancia a la trayectoria de aprendizaje de los y las estudiantes y los contextos en los que estos se desenvuelven. Rodríguez (2005), en Dorrego (2006), señala que "se entiende por evaluación, en sentido general, aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado" (p.2). Es por esto que, se espera que la evaluación sea implementada como un proceso permanente y sistemático para favorecer la construcción activa de aprendizajes contextualizados, evidenciando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes.

La evaluación auténtica:

1. Es consustancial a la enseñanza aprendizaje, dado el propósito formativo que la caracteriza.
2. Constituye un proceso colaborativo entre los agentes que participan.
3. Favorece la autonomía progresiva en el aprendizaje y la metacognición.
4. Se centra en las fortalezas de los y las estudiantes, acompañándolos en cerrar la brecha a través de la retroalimentación.
5. Valora el error, incorporándolo como una oportunidad de aprendizaje en sí mismo.

Para poder orientar el proceso de evaluación auténtica, se presentan a continuación las intencionalidades de la evaluación, además de un repertorio de instrumentos y estrategias que, desde la Dirección de Docencia y en específico la Unidad de Medición, Evaluación de Aprendizajes y Aseguramiento de la Calidad (UMEAC), esperan ser un aporte a la labor evaluativa que desempeña cada académico y académica para mejorar o potenciar las trayectorias de aprendizaje de nuestros y nuestras estudiantes.





Definición:

La evaluación es una de las prácticas docentes que ha mostrado tener mayor efectividad sobre las trayectorias de aprendizaje de los y las estudiantes (SUMMA). La forma en la que se evalúa, configura la calidad de los resultados, habilidades y competencias que alcanzarán los y las estudiantes. En tal sentido, la institución ha adoptado la evaluación auténtica como un proceso que permite relacionar lo que ocurre dentro de la sala de clases con lo que sucede en el mundo profesional, creando un vínculo entre lo que se aprende, su uso y la pertinencia para la resolución de problemas cotidianos. También involucra a los y las estudiantes con problemáticas o interrogantes que resultan valiosas más allá del aula. En este sentido, las tareas de evaluación son réplicas o analogías de problemas que simulan el ámbito profesional. Con esto se pretende que los y las estudiantes usen el conocimiento para mostrar desempeños efectivos y creativos a través de su aplicación en problemas auténticos.

El núcleo de la evaluación auténtica está compuesto por tres dimensiones: realismo, desafío cognitivo y juicio evaluativo.

El primero hace referencia a situaciones o estrategias en contextos reales o a simulaciones lo más cercanas al contexto profesional, esto con el objetivo de imprimir en la propuesta evaluativa la posibilidad de poner en marcha lo que han aprendido, generando un desempeño, una respuesta o solución que les permita valorar el conocimiento adquirido como un medio para comprender y transformar el mundo en el que viven.

En segundo lugar, el Desafío Cognitivo aborda la necesidad de medir la habilidad cognitiva de orden superior que trabaja a la base de la situación evaluativa que los y las estudiantes ponen en práctica el conocimiento desarrollado y transferirlo.

Por último, el Juicio Evaluativo se ve representado en el vínculo que existe entre la evaluación auténtica con el mundo profesional, en tanto los y las estudiantes desarrollan criterios de calidad que les permiten juzgar objetivamente su propio trabajo y el de sus pares, reflexionando sobre las mejoras que puedan gestionar, logrando autonomía académica y regular su proceso de aprendizaje.

Estas tres dimensiones se ven empapadas de la retroalimentación como una herramienta que permite a los y las docentes entregar información relevante sobre el proceso que están llevando a cabo los y las estudiantes, así como también regular los procesos de aprendizaje y enseñanza. Esto genera un círculo virtuoso y promueve la indagación constante y el logro de los aprendizajes del estudiantado.

Bibliografía:

- Fernández, A. (2011). La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad: Nuevos Enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Ahumada, A. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, (45),11-24. [fecha de consulta 31 de enero de 2022]. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje RED. Revista de Educación a Distancia, vol. V, núm. VI. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709904>



Uno de los principios fundamentales para el desarrollo de los procesos evaluativos es determinar cuál es la finalidad o propósito con la que se quiere evaluar. De esta manera se distinguen tres intencionalidades: Diagnóstica, Formativa y Sumativa.

DIAGNÓSTICA

Su objetivo es entregar información referida a la presencia de prerequisites (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarios para iniciar un curso o un aprendizaje en particular. Se sugiere que las y los docentes dispongan de esta información para planificar su enseñanza, por lo que la evaluación diagnóstica deberá llevarse a cabo al inicio del curso. De tal manera, que sea una orientación o guía para derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

FORMATIVA

Esta intencionalidad se define como una herramienta que entrega información que permite regular la enseñanza y el aprendizaje, es decir, la evaluación es vista como una instancia formadora de carácter bidireccional: tanto para docentes y estudiantes. Su finalidad es promover la participación del estudiante, entregándole información que permita retroalimentar su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Requiere una recogida sistemática de datos, análisis de estos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso formativo. Puede realizarse a través de tareas periódicas asignadas a los y las estudiantes, o de actividades como el registro y reflexión permanente del estudiante en "bitácoras" del curso, que en la formación virtual pueden plasmarse en un foro.

SUMATIVA

Tiene por finalidad entregar información sobre los logros alcanzados por los y las estudiantes una vez que se ha finalizado una unidad curricular. De esta manera, se certifica el logro o nivel de logro de lo evaluado, pudiendo, por ejemplo, promover o aprobar a las y los estudiantes respecto a su aprendizaje. Típicamente corresponde a actividades de cierre, como trabajos finales o proyectos que requieren la aplicación de todos los conocimientos del periodo, exámenes finales, o evaluaciones de desempeño a lo largo de un período académico en las que se evalúan todos los aprendizajes de una unidad.

Bibliografía:

- Toranzos, L. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta Educativa*, (41),9-19. ISSN. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041712003>
- Himmel, E., Olivares M.A. & Zabalza J. (1999). Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender. Volumen I. Santiago: PUC-Mineduc. Mineduc. 2010 educación Continua. Herramientas de Evaluación. En: http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Manuales/Evaluacion_Herramientas_IPSM.pdf.
- Mide UC (S/A). Instrumentos de evaluación: Cómo recolectar del aprendizaje de nuestros estudiantes. Disponible en: INFOGRAFIA APORTES PARA LA EVALUACION _InstrumentosV3 (mideuc.cl)



TABLA DE ESPECIFICACIONES

**Definición:**

Es una matriz de doble entrada que se utiliza para operacionalizar aquello que se espera medir o evaluar. Cumple un rol central para guiar el proceso de construcción de ítems y posterior ensamblaje de pruebas, así como también organiza sinópticamente las relaciones entre indicadores de logro, contenidos y/o ítems (preguntas o reactivos).

Orientación sobre su uso:

Para construirla se sugiere seguir los siguientes pasos:

1. Determinar indicadores de logro que serán objeto de evaluación.
2. Determinar el proceso cognitivo que el o la estudiante debe poner en práctica (se sugiere seleccionarlo taxonómicamente)
3. Precisar el N° de horas que se destinaron para dichos objetivos como docencia directa.
4. Determinar el N° de ítems que considerará para el instrumento de evaluación (prueba) – calcular el porcentaje total del tiempo dedicado al objetivo que representa cada tópico a evaluar:

$$\text{Horas docencia} \times \text{Total de horas} / 100$$

5. Determinar el total de ítems que se dispondrán según % de horas:

$$\% \text{ que representa} / 100 \times \text{Total de preguntas del instrumento}$$



Ejemplo:

UNIDAD DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE LOGRO	PROCESO COGNITIVO	Nº DE ÍTEM	PUNTAJE ASIGNADO
Bases teóricas y conceptuales de la fonoaudiología	Fonoaudiología: Definición y conceptos relevantes.	Identificar	1	1
		Identificar	2	1
		Definir	3	1
		Definir	4	1
	La Fonoaudiología como disciplina científica.	Relacionar	5	2
		Relacionar	6	2
		Comparar	7	2
		Comparar	8	2
	Historia de la Fonoaudiología.	Relacionar	9	2
		Relacionar	10	2
		Comparar	11	2
		Comparar	12	2
	La Fonoaudiología en el mundo y en Chile.	Analizar	13	3
		Analizar	14	3
		Evaluar	15	3
		Evaluar	16	3
	Prevención y promoción en Salud.	Analizar	17	3
		Diseñar	18	5

Ingresa al siguiente link para encontrar el formato descargable de la tabla de especificación:

[CLICK AQUÍ !\[\]\(57bd4f5ce842b7ec4074f405b0e6b07c_img.jpg\)](#)

Bibliografía:

- Sans Martín, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. Editorial Octaedro. Barcelona: España.



Definición:

La escala de valoración o apreciación, también conocida como pauta de evaluación, corresponde a un instrumento en el que se presenta una lista de rasgos esperados agrupados según dimensiones o aspectos a evaluar, acompañados de una escala con opciones, las que se analizan para establecer el grado en que dicha característica se evidencia en el desempeño de los y las estudiantes. Están compuestas, al menos, por tres categorías de valorización, por ejemplo: “bueno-regular-malo”, “siempre-a veces-nunca”. En cuanto a su diseño, son más complejas que las listas de cotejo, ya que implican una discriminación más precisa por parte de la o el docente, a fin de asignar los valores según una gradualidad. A diferencia de las rúbricas, los niveles no entregan descripción respecto de los niveles de desempeño que se enuncian, solo indican una escala cerrada, ya sea con etiquetas verbales, con una escala numérica o ambas.

Las escalas de valoración pueden estar construidas con base en dos lógicas: numérica o nominal. En las escalas numéricas, los grados en que se aprecia el indicador observado se representan por números (se recomienda que no sean más de cinco). Estos se disponen en la primera columna, de menor a mayor. En las escalas descriptivas, se definen categorías, descritas en forma breve y clara. Son recomendables porque permiten a los y las estudiantes comprender el criterio esperado. Las escalas descriptivas pueden ser de tres tipos:

A

Frecuencia (regularidad con la que se presenta un indicador): siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.

B

Intensidad (fuerza con la que se presenta un indicador): muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo.

C

Calidad de una tarea según niveles de desarrollo del aprendizaje UBO (con asignación de puntaje): No observado (sin puntaje), No Logrado (0), Iniciado (1), En Desarrollo (2), Logrado (3) y Destacado (4).



Orientación sobre su uso

Se sugiere considerar los siguientes pasos en su construcción:

- I. Determinar la tarea que se evaluará, según el programa de la asignatura, sus indicadores de logro y contenidos.
- II. Definir la característica o desempeño en la tarea evaluar.
- III. Elaborar los criterios de evaluación.
- IV. Determinar el tipo de escala a utilizar.
- V. Pilotear la escala a través de un juicio de expertos.

Una vez finalizada la elaboración del instrumento se sugiere revisar los siguientes criterios para cautelar su calidad:

1. Incluye los productos de aprendizaje y/o indicadores de logro del programa de asignatura que son el referente del instrumento.
2. Establece dimensiones o aspectos de evaluación suficientes (al menos 3), es decir, que logran dar cuenta del producto y/o indicadores de logro del programa de asignatura.
3. Las cualidades a observar en cada criterio de la escala son coherentes con el modo de calificación definido para ese criterio (Por ejemplo, si al criterio le he asignado 2 puntos como máximo, dicho criterio debería tener 2 cualidades a observar. De esta manera, el nivel máximo o “logrado”, debería cumplir con 2 cualidades, el nivel intermedio, “medianamente logrado”, debería presentar 1 cualidad y el “no logrado”, ninguna cualidad).
4. Asigna una puntuación diferenciada a los criterios de acuerdo a su complejidad, o bien, fundamenta por qué todos tienen un mismo puntaje.

5. Determina el modo de calificación y la especificación de su contenido (Logrado, medianamente logrado, no logrado, o bien, no logrado, iniciado, en desarrollo, logrado y destacado; además explica en qué consiste cada categoría).

6. Agrega una columna, fila o espacio para incluir observaciones.

7. Luego de la elaboración de la escala de valoración, utiliza el juicio de uno o varios docentes o pares especialistas en el área.

8. El instrumento de evaluación incluye solo aquellos aprendizajes que fueron parte del proceso de enseñanza de los estudiantes (¿se incluye solo lo que se enseñó?).

9. La complejidad del producto de aprendizaje es coherente con la complejidad de los aprendizajes que fueron parte del proceso de enseñanza de los estudiantes.

Cómo calificar este instrumento

Para obtener la calificación o valoración, se multiplica el valor máximo de la escala asignada por el número de criterios, esto dará la nota máxima y desde ahí se construye la escala de calificaciones.



Ejemplo:

Nombre de la actividad: _____

Facultad: _____

Nombre docente: _____

Nombre estudiante: _____

Fecha: _____

Puntaje obtenido: _____ Nota: _____

Dimensión o criterio de evaluación	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Casi siempre (3)	Siempre (4)
Utiliza medios audiovisuales para su exposición			X	
Totales			3	

Unidad de Medición	Definición del Desempeño	Clasificación de las escalas de calificación	
		Descriptivas	Numéricas
Frecuencia	Regularidad con la que se presenta	Siempre, casi siempre, casi nunca, nunca.	Absolutos 1,2,3,4,5
Intensidad	Fuerza	Fuerte, moderado, bajo.	Por intervalos
Calidad	Eficacia	Muy bueno, bueno, regular, malo.	+10, 9-7, 6-4, 3-1, 0

Ingresa al siguiente link para encontrar el formato descargable de la tabla de especificación:

[CLICK AQUÍ !\[\]\(89a93ec5f5350b85d38552e9fd4101db_img.jpg\)](#)

Bibliografía:

- Mide UC (S/A). Instrumentos de evaluación: Cómo recolectar del aprendizaje de nuestros estudiantes. Disponible en: [INFOGRAFIA APORTES PARA LA EVALUACION _InstrumentosV3 \(mideuc.cl\)](#)
- Bruna, D. Villarroel, V. (2020). 5 consejos para construir Escalas de Apreciación. [plantilla12_escalas-de-apreciacion.pdf \(udd.cl\)](#)
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria, en Revista de Educación 350, pág. 221-252.





Definición:

Corresponde a una colección de trabajos producidos por las y los estudiantes que revelan su progreso durante un tiempo establecido. Esta estrategia de evaluación busca fomentar la reflexión, permitiendo evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las meta u objetivos propuestos. Este supone una variedad de evidencias de aprendizaje que serán referidas, del proceso encarado y del pensamiento y reflexión de los y las estudiantes. Se espera que el estudiantado tome un rol activo en la construcción de las evidencias para la conformación del portafolio.

Orientación sobre su uso:

El portafolio se utiliza para elaborar una colección de evidencias, entre ellas puede integrar las siguientes:

Reflexión, producciones, desarrollo progresivo de guías, trabajos que requieren cierta extensión de desarrollo y de revisiones continuas, trabajos de auto-reflexión o trabajos en que el equipo docente requiera elementos para su interpretación pedagógica.

La colección que comprenda el portafolio puede ser a solicitud del docente, en común acuerdo entre docentes y estudiantes, o una selección justificada del estudiante. La calificación del portafolio depende del instrumento evaluativo que se utilice y esto debe informarse al estudiantado.

Cómo calificar este instrumento:

La calificación se obtendrá como producto de la aplicación de un instrumento que permite evaluar el portafolio presentado, dicho de otro modo, el portafolio corresponde a una estrategia de evaluación que debe evaluarse a través de instrumentos para la evaluación de desempeño, para este caso se sugieren:

- Rúbrica holística
- Rúbrica analítica
- Escala de apreciación



Ejemplo:

Instrucciones: El presente formato contiene las instrucciones para diseñar el Portafolio solicitado para este semestre:

1. Aspectos formales. El portafolio debe ser una carpeta en la cual la primera hoja contiene toda la información necesaria para identificar el contenido del Portafolio y sus integrantes. A continuación, se indica el modelo:

Nombre Institución Curso	(Logo Institución)
(Nombre del portafolio centrado)	
(Nombre de los y las integrantes) (Nombre de la o el docente) (Semestre y año)	

Posteriormente, instalar al interior del Portafolio el número de hojas que separen sus etapas de revisión, las cuales contendrán instancias de tutorías y evaluación formativa. A continuación, se indica el modelo:

(Nombre Institución) (Logo de la Institución)
Tutorías Fecha de la tutoría N° (_): _____ Observaciones de las principales colaboraciones hacia los y las estudiantes: _____
Evaluación Formativa Fecha de evaluación formativa N° (_): _____ Evaluación formativa: _____

2. Contenidos (recopilación de evidencias). Los contenidos del Portafolio serán desarrollados en (indicar N°) de etapas durante el semestre, en las cuales se espera que los y las estudiantes acumulen las evidencias del trabajo realizado durante este tiempo. Los contenidos para cada etapa son los siguientes:

- Contenidos de la primera etapa del Portafolio.
- Contenidos de la segunda etapa del Portafolio.
- Contenidos de la tercera parte del Portafolio.

3. Fechas de tutorías. La revisión del Portafolio tendrá (indicar los momentos), en los cuales el o la docente realizará un trabajo tutorial con los y las estudiantes. Se guiará el trabajo que se está realizando y se resolverán dudas asociadas a los contenidos u otras necesidades relativas a la recopilación de evidencias. Las fechas para las tutorías son las siguientes:

- Primera tutoría : _____
- Segunda tutoría : _____
- Tercera tutoría : _____

4. Fechas de evaluaciones formativas. En el proceso de elaboración del Portafolio existirán diversas evaluaciones formativas, las cuales tienen como objetivo mejorar el producto final, mediante sucesivas correcciones del trabajo, buscando un mayor aprendizaje de las y los estudiantes. Estas instancias no serán calificadas, sin embargo, las observaciones indicadas serán valoradas al momento de la calificación final. Las fechas de las evaluaciones formativas son las siguientes:

- Primera evaluación formativa : _____
- Segunda evaluación formativa : _____
- Tercera evaluación formativa : _____



Ejemplo:

5. Fecha de evaluación sumativa. Al final del proceso de construcción del Portafolio, este será calificado por medio de una rúbrica que se indica en este mismo documento.

Fecha de evaluación sumativa: _____

Ingresa al siguiente link para encontrar el formato descargable de la tabla de especificación:

[CLICK AQUÍ !\[\]\(a4b52177f1359371487b6e25038e4724_img.jpg\)](#)

Bibliografía:

- Lyons, N. (2003). El uso de Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). Medición y evaluación educativa. Madrid: La Muralla.





Definición:

Es una nómina de criterios que tributan a indicadores de evaluación previamente establecidos y en concordancia al programa de asignatura. Esta permite realizar una comparación dicotómica entre la ausencia y presencia de una serie de elementos de una evidencia (criterios).

Orientación sobre su uso:

La Lista de Cotejo se utiliza para evaluar actitudes, trabajo en equipo, desempeño en talleres y laboratorio, con lo cual se registra la ausencia o presencia del criterio que se quiere evaluar por medio de la observación. También es importante indicar que esta aporta información sobre habilidades, intereses, preferencias, problemas conductuales, aptitudes de los estudiantes y sirve para mejorar los procesos de planificación de la enseñanza de los y las docentes.

Una vez finalizada la elaboración del instrumento se sugiere revisar los siguientes criterios para cautelar su calidad:

1. Incluye los productos de aprendizaje y/o indicadores de logro del programa de asignatura que son el referente del instrumento.
2. Establece dimensiones o aspectos de evaluación suficientes (al menos 3), es decir, que logran dar cuenta del producto y/o indicadores de logro del programa de asignatura.
3. Incluye dimensiones o aspectos de evaluación que representan el producto de aprendizaje de manera coherente en relación a su complejidad.
4. Determina el modo de calificación dicotómica (numérica o nominal).
5. Agrega una columna, fila o espacio para incluir observaciones.
6. Luego de la elaboración de la lista de cotejo, se debe utilizar el juicio de uno o varios docentes o pares especialistas en el área.
7. El instrumento de evaluación incluye solo aquellos aprendizajes que fueron parte del proceso de enseñanza de los estudiantes (¿Se incluye solo lo que se enseñó?).
8. La complejidad del producto de aprendizaje es coherente con la complejidad de los aprendizajes que fueron parte del proceso de enseñanza de los estudiantes.

Cómo calificar este instrumento:

Para obtener la calificación o valoración, se suman los puntos obtenidos por cada estudiante, el resultado se divide por el total de criterios y posteriormente se multiplican por cien. El resultado es el porcentaje de logro por estudiante.



Ejemplo:

Nombre de la actividad : _____
 Nombre docente : _____
 Nombre estudiante : _____
 Fecha : _____
 Porcentaje/Puntaje obtenido : _____ Nota: _____

Nombre del estudiante	Dimensiones o criterios de evaluación						Puntaje o porcentaje		Porcentaje de logro	Observaciones
	Emplea lenguaje científico		Enumera propiedades		Explica detalles del experimento		Si	No		
	Si	No	Si	No	Si	No				
E1	X			X		X	1	2	33%	Retroalimentar la evaluación y hacer remedial para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes en el laboratorio.
E2	X		X			X	2	1	66%	
E3	X		X		X		3	0	100%	
E4		X		X		X	0	3	0%	
Totales	3	1	2	2	1	3	6	6	50%	Los resultados de los y las estudiantes evidencian un bajo logro en el grupo curso. Se hace necesario un remedial que eleve los contenidos más descendidos.

Ingresa al siguiente link para encontrar el formato descargable de la tabla de especificación:

CLICK AQUÍ 

Bibliografía:

- Pujol, L. (2004), Diseño de un Instrumento para Estimar la Calidad del Material.
- Informativo Recuperado en Hipermedios, en Revista Docencia Universitaria, Vol. V Nº 1 y 2, pág. 33-47, Universidad Central de Venezuela.
- Mide UC (S/A). Instrumentos de evaluación: Cómo recolectar del aprendizaje de nuestros estudiantes. Disponible en: [INFOGRAFIA APORTES PARA LA EVALUACION InstrumentosV3 \(mideuc.cl\)](https://www.mideuc.cl/INFORMACION/APORTES PARA LA EVALUACION/InstrumentosV3)



Definición:

Son matrices que permiten valorar la calidad de forma precisa y acuciosa del progreso de los aprendizajes y productos realizados por los y las estudiantes. En ellas se desglosan los niveles de desempeño en un aspecto determinado, con descriptores específicos sobre rendimiento.

Existen dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. La rúbrica holística pretende evaluar el proceso, realización o producto como un todo. En cambio, la rúbrica analítica evalúa de manera aislada, separando los distintos componentes de una tarea.

Para elaborarla se proponen los siguientes pasos:

- Determinar la situación evaluativa.
- Determinar cuáles serán los aspectos que se evaluarán
- Precisar la escala (No observado, No Logrado, Iniciado, En Desarrollo, Logrado y Destacado).
- Construir los descriptores, resguardando aspectos técnicos.
- Someterla a juicio de experto.
- Calibrar antes de evaluar
- Compartir con los y las estudiantes.

Una vez finalizada, se sugiere revisar los siguientes criterios:

1. Incluye los productos de aprendizaje y/o indicadores de logro del programa de asignatura que son el referente del instrumento.
2. Establece dimensiones o aspectos de evaluación suficientes (al menos 3), es decir, que logran dar cuenta del producto y/o indicadores de logro del programa de asignatura.

3. La gradación de los descriptores por fila siguen una progresión solo cuantitativa o solo cualitativa, sin combinar criterios de progresión por fila.
4. Los descriptores utilizan adjetivos o adverbios precisos, o bien, que se explican en la redacción del descriptor. (no utiliza palabras que expresan juicios ambiguos “adecuado”, “correcto”, “poco”, “mucho”, “algunos”, etc. O bien, en caso de utilizarlos precisa en qué consisten).
5. Los descriptores por nivel de desempeño consideran todas las combinaciones posibles entre las cualidades del aprendizaje solicitadas.
6. Asigna una puntuación diferenciada según categorías o aspectos del objetivo, o bien, fundamenta por qué tienen la misma puntuación.
7. Determina el modo de calificación o niveles de logro: no logrado, iniciado, en desarrollo, logrado y destacado. O bien, expresado de manera numérica.
8. Agrega una columna, fila o espacio para incluir observaciones.
9. Luego de la elaboración de la rúbrica, utiliza el juicio de uno o varios docentes o pares especialistas en el área.
10. El instrumento de evaluación incluye solo aquellos aprendizajes que fueron parte del proceso de enseñanza de los estudiantes (¿Se incluye solo lo que se enseñó?).
11. La complejidad del producto de aprendizaje es coherente con la complejidad de los aprendizajes que fueron parte del proceso de enseñanza de los y las estudiantes.

Orientación sobre su uso:

La Rúbrica se utiliza para evaluar respuestas abiertas, trabajos de investigación, ensayos, propuestas, portafolios y todo tipo de aprendizajes que integran diferente áreas de desempeño de los estudiantes: conceptual, procedimental y actitudinal.



Cómo calificar este instrumento:

Para obtener la calificación de una Rúbrica, se multiplica el valor máximo de la escala asignada por el número de dimensiones, esto dará la nota máxima y desde ahí se construye la escala de calificaciones con el grado de dificultad elegido (Ej.: Escala al 60%). En el ejemplo indicado más abajo, el puntaje máximo es 43, si un estudiante obtuviera 35 puntos, y el grado de dificultad es de un 60%, la calificación que obtiene es 5,4.

Ejemplo:

Nombre de la actividad : _____
 Nombre estudiante : _____
 Fecha : _____
 Puntaje obtenido : _____ Nota: _____

Dimensión	Modelo o Criterio de Evaluación	0	1	2	3
Relación de las dimensiones	Redacta en forma correcta la dimensión a evaluar en el instrumento.	No redacta la dimensión.	Redacta las dimensiones, pero con importantes imprecisiones.	Redacta las dimensiones, con algunas imprecisiones.	Redacta las dimensiones con menores imprecisiones.
Redacción de los criterios de Evaluación	Redacta en forma correcta los criterios de evaluación en el instrumento.	No redacta los criterios de evaluación.	Redacta los criterios de evaluación, pero con importantes imprecisiones.	Redacta los criterios de evaluación, con algunas imprecisiones.	Redacta los criterios de evaluación con imprecisiones menores.
Redacción de la graduación	Redacta en forma correcta la gradualidad de las posibles respuestas que serán calificadas en todas las dimensiones.	No redacta la gradualidad de las posibles respuestas.	Importantes errores de redacción de las posibles respuestas en todas las dimensiones.	Algunos errores de redacción de las posibles respuestas en todas las dimensiones.	Errores menores de redacción de las posibles respuestas en todas las dimensiones.

Ingresa al siguiente link para encontrar el formato descargable de la tabla de especificación:

CLICK AQUÍ 

Bibliografía:

- Mide UC (S/A). Instrumentos de evaluación: Cómo recolectar del aprendizaje de nuestros estudiantes. Disponible en: [INFOGRAFIA APORTES PARA LA EVALUACION InstrumentosV3 \(mideuc.cl\)](#)
- Rodríguez, T., Gonzalez-Castro, P., González-Pianda, J., Muñiz, J., Núñez J. y Soler, E. (2006). La evaluación de aprendizajes, Editorial CCS, Madrid.
- Centro de Desarrollo docente UC. Disponible en: <https://desarrollodocente.uc.cl/recursos/tematicas-docentes/evaluacion-de-aprendizajes/rubricas/>



Definición:

OSATS (*Objective Structured Assessment of Technical Skills*) corresponde a una evaluación estructurada y objetiva de las habilidades técnicas de los y las estudiantes. Además, permite la estandarización de la evaluación, dado que el estudiantado se enfrenta a la misma situación. Es así como el OSATS propicia una evaluación válida y confiable de las habilidades.

Orientación sobre su uso:

El OSATS permite observar el desempeño de los y las estudiantes en distintas situaciones de habilidades técnicas. La evaluación se diseña considerando los resultados de aprendizaje y de acuerdo a estos, se diseñan estaciones diferenciadas en las cuales el estudiantado debe demostrar el desarrollo de un procedimiento en un espacio de tiempo determinado. De forma sucesiva, los y las estudiantes se enfrentarán a más estaciones de desempeño. Las personas a cargo de la observación deben estar validados y validadas para evitar el sesgo.

¿Cómo calificar este procedimiento?

Se utilizan principalmente listas de cotejo validadas que evidencien aspectos observables del desempeño. El o la docente observa las acciones del estudiantado, las que son registradas en un documento y finalmente, se realiza retroalimentación. Dicha instancia puede ser de carácter formativo o sumativo.

Ejemplo:

Se realiza un OSATS que contiene 8 estaciones de procedimiento clínico: extracción de sangre venosa, preparación de medicamentos, control de signos vitales, reanimación cardiopulmonar, administración de medicamentos, atención en cuna, administración de oxigenoterapia, ventilación con bolsa-máscara.

Por otro lado, la planificación se realiza sobre una tabla de especificaciones. En tal sentido, se planifican los recursos y posteriormente se implementa la evaluación en estaciones de 10 minutos de duración.

Bibliografía:

- Martin, J.A., Regehr, G., Reznick, R., MacRae, H., Murnaghan, J., Hutchison, C., Brown, M. (1997). Objective structured assessment of technical skill (OSATS) for surgical residents. *Br J Surg.* 84(2):273-8.
- Asif, H., McInnis, C., Dang, F., Ajzenberg, H., Wang, P., Mosa, A., Ko, G., Zevin, B., Mann, S., (2021). Winthrop, A. Objective Structured Assessment of technical skill (OSATS) in the Surgical Skills and Technology Elective Program (SSTEP): Comparison of peer and expert raters. *The American Journal of Surgery.* Apr 2:S0002-9610(21)00225-7.





Definición:

ECOЕ u OSCE (*Objective Structured Clinical Evaluation*) corresponde a un método de Evaluación Clínico Objetivo Estructurado (ECOЕ) de habilidades clínicas. Permite la evaluación de forma precisa y objetiva mediante la observación directa en los ámbitos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Orientación sobre su uso:

El ECOЕ permite observar el desempeño del estudiantado en distintas situaciones de habilidades clínicas. Se diseña con una serie de estaciones sucesivas por donde los y las estudiantes rotan en un tiempo determinado, permitiendo evaluar un amplio rango de resultados de aprendizaje de forma precisa. Cada estación representa un problema clínico que el o la estudiante debe resolver y contempla una duración de entre 10 a 20 minutos. Cabe mencionar que, la duración total no debe ser menor a 150 minutos y debe considerar suficientes estaciones. Por otro lado, el ECOЕ permite evaluar habilidades complejas como trabajo en equipo, toma de decisiones y razonamiento clínico. Asimismo, quienes cumplen el rol de observar, deben estar validados y validadas para evitar el sesgo.

¿Cómo calificar este procedimiento?

Se utilizan principalmente listas de cotejo o rúbricas validadas, que evidencien aspectos observables del desempeño. El o la docente observa las acciones del estudiantado, las cuales son registradas en un documento y finalmente, se realiza retroalimentación. Dicha instancia puede ser de carácter formativo o sumativo.

Ejemplo:

Se realiza un ECOЕ que contiene estaciones como: control de un lactante sin morbilidad, control de persona mayor con patología crónica, examen mental, exploración cardíaca, diagnóstico y tratamiento de patología infecciosa, soporte vital avanzado. En cuanto a la planificación, esta se realiza sobre una tabla de especificaciones, se consideran y planifican los recursos y posteriormente se implementa la evaluación en estaciones de 20 minutos de duración.

Bibliografía:

- Onwudiegwu, U. (2018). OSCE: design, development and deployment. *J West Afr Coll Surg*. 8(1):1-22.
- Ataro, G. (2019). Methods, methodological challenges and lesson learned from phenomenological study about OSCE experience: Overview of paradigm-driven qualitative approach in medical education. *Ann Med Surg (Lond)*. 49:19-23.





Definición:

El *Mini Clinical Evaluation Exercise* (Mini-CEX), es una evaluación para el aprendizaje consistente en la observación directa del desempeño del estudiantado en un ambiente clínico real, por ejemplo, con un paciente.

Orientación sobre su uso:

El o la docente observa el desempeño de los y las estudiantes en un espacio de tiempo determinado, luego el o la estudiante presenta el caso, formula un juicio diagnóstico y propone intervenciones. Posteriormente, el o la docente califica y entrega retroalimentación. El Mini-CEX es individualizado, y dado que se hace inmediatamente después de la atención clínica, es oportuno y objetivo debido a que se basa en una observación directa. Asimismo, es breve y puede ser adaptado a múltiples situaciones. Para obtener una evaluación más objetiva, se pueden realizar varios encuentros de evaluación con una o un mismo estudiante y con observadores u observadoras diferentes. Es importante mencionar que no se recomienda su uso para evaluar aspectos teóricos.

¿Cómo calificar este procedimiento?

Se utilizan listas de cotejo o rúbricas validadas. El o la docente observa el desempeño de los y las estudiantes en una situación clínica real y posteriormente, se registran los hallazgos en el documento.

Ejemplo:

Se realizan varios Mini-CEX a los y las estudiantes que cursan un internado en distintas situaciones clínicas: atención de urgencia, atención de paciente hospitalizado, atención de paciente ambulatorio. Cada interacción es evaluada por una persona distinta de acuerdo a criterios pre-establecidos.

Bibliografía:

- Meresh, E., Daniels, D., Sharma, A., Rao, M., Mehta, K. & Schilling, D. (2018). Review of mini-clinical evaluation exercise (mini-CEX) in a psychiatry clerkship. *Adv Med Educ Pract.* 9:279-283.
- Lörwald, A.C., Lahner, F.M., Nouns, Z.M., Berendonk, C., Norcini, J., Greif, R. & Huwendiek, S. The educational impact of Mini-Clinical Evaluation Exercise (Mini-CEX) and Direct Observation of Procedural Skills (DOPS) and its association with implementation: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One.* 13(6):e0198009.



- Ahumada, A. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45),11-24. [fecha de consulta 31 de enero de 2022]. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Asif, H., McInnis, C., Dang, F., Ajzenberg, H., Wang, P., Mosa, A., Ko, G., Zevin, B., Mann, S., (2021). Winthrop, A. Objective Structured Assessment of technical skill (OSATS) in the Surgical Skills and Technology Elective Program (SSTEP): Comparison of peer and expert raters. *The American Journal of Surgery*. Apr 2:S0002-9610(21)00225-7.
- Ataro, G. (2019). Methods, methodological challenges and lesson learned from phenomenological study about OSCE experience: Overview of paradigm-driven qualitative approach in medical education. *Ann Med Surg (Lond)*. 49:19-23.
- Bruna, D. Villarroel, V. (2020). 5 consejos para construir Escalas de Apreciación. [plantilla12_escalas-de-apreciacion.pdf](#) (udd.cl)
- Centro de Desarrollo docente UC. Disponible en: <https://desarrollodocente.uc.cl/recursos/tematicas-docentes/evaluacion-de-aprendizajes/rubricas/>
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje RED. *Revista de Educación a Distancia*, vol. V, núm. VI. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709904>
- Fernández, A. (2011). La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad: Nuevos Enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Himmel, E., Olivares M.A. & Zabalza J. (1999). Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender. Volumen I. Santiago: PUC-Mineduc. Mineduc. 2010 educación Continua. Herramientas de Evaluación. En: http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Manuales/Evaluacion_Herramientas_IPSM.pdf.
- Lörwald, A.C., Lahner, F.M., Nouns, Z.M., Berendonk, C., Norcini, J., Greif, R. & Huwendiek, S. The educational impact of Mini-Clinical Evaluation Exercise (Mini-CEX) and Direct Observation of Procedural Skills (DOPS) and its association with implementation: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*. 13(6):e0198009.
- Lyons, N. (2003). El uso de Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires, Amorrortu.
- Martín, J.A., Regehr, G., Reznick, R., MacRae, H., Murnaghan, J., Hutchison, C., Brown, M. (1997). Objective structured assessment of technical skill (OSATS) for surgical residents. *Br J Surg*. 84(2):273-8.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Meresh, E., Daniels, D., Sharma, A., Rao, M., Mehta, K. & Schilling, D. (2018). Review of mini-clinical evaluation exercise (mini-CEX) in a psychiatry clerkship. *Adv Med Educ Pract*. 9:279-283.
- Mide UC (S/A). Instrumentos de evaluación: Cómo recolectar del aprendizaje de nuestros estudiantes. Disponible en: INFOGRAFIA APORTES PARA LA EVALUACION _InstrumentosV3 (mideuc.cl)
- Onwudiegwu, U. (2018). OSCE: design, development and deployment. *J West Afr Coll Surg*. 8(1):1-22.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria, en *Revista de Educación* 350, pág. 221-252.
- Pujol, L. (2004), Diseño de un Instrumento para Estimar la Calidad del Material Informativo Recuperado en Hipermedios, en *Revista Docencia Universitaria*, Vol. V Nº 1 y 2, pág. 33-47, Universidad Central de Venezuela.
- Rodríguez, T., Gonzalez-Castro, P., González-Pienda, J., Muñoz, J., Núñez J. y Soler, E. (2006). *La evaluación de aprendizajes*, Editorial CCS, Madrid.
- Sans Martín, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Editorial Octaedro. Barcelona: España.
- Toranzos, L. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta Educativa*, (41),9-19. ISSN. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041712003>

