



**UNIVERSIDAD DE BURGOS**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**EFFECTIVIDAD DEL PROCESO FORMATIVO EN LA CONCRECIÓN DEL  
PERFIL DE EGRESO EN LA CARRERA DE TÉCNICO DE NIVEL SUPERIOR  
EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL DEL INSTITUTO PROFESIONAL VIRGINIO  
GÓMEZ**

Doctorando: D. Luis Ernesto Pajkurić Vitežić

Directores: Dra. Carmen Palmero Cámara

Dr. Alfredo Jiménez Eguizábal

Burgos, enero de 2020



## **INFORME DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS**

(Art. 16.1 del Reglamento de Doctorado de la Universidad de Burgos. BOCYL 18/03/2014)

**D. Alfredo Jiménez Eguizábal**, Catedrático de Universidad y **Doña Carmen Palmero Cámara**, Catedrática de Universidad, adscritos al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos.

### **HACEN CONSTAR:**

Que el trabajo de investigación titulado **"EFECTIVIDAD DEL PROCESO FORMATIVO EN LA CONCRECIÓN DEL PERFIL DE EGRESO EN LA CARRERA DE TÉCNICO DE NIVEL SUPERIOR EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL DEL INSTITUTO PROFESIONAL VIRGINIO GÓMEZ"**., que presenta el doctorando **D. Luis Ernesto Pajkurić Vitezić**, para la colación del Grado de Doctor por la Universidad de Burgos, ha sido realizado bajo su dirección y que hallándose finalizado y cumpliendo con los requisitos formales y el rigor científico exigidos, autoriza su depósito, dado que reúne las condiciones necesarias para su presentación y defensa ante el Tribunal correspondiente que ha de juzgarlo en la Universidad de Burgos.

Para que así conste y surta los oportunos efectos, firmamos en Burgos, a veinticinco de enero de dos mil veinte

DIRECTORES DE TESIS.

Fdo.: Alfredo Jiménez Eguizábal

Fdo.: Carmen Palmero Cámara



## **DEDICATORIA**

*A mis hijos, Ernesto Andrés, Priscilla Cristina Jazmín y Elías Daniel.  
Valoren la vida y las oportunidades que Dios entrega;  
estimen como importante alcanzar sus sueños.*

*Para mi amada Ana María, compañera fiel e incondicional por los momentos  
sacrificados en apoyo a este proyecto; por su aliento,  
paciencia y consideración de años.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios por las oportunidades con que me ha bendecido en esta vida, en lo personal,  
familiar y profesional.*

*A la profesora doctora Carmen Palmero Cámara y al profesor doctor Alfredo Jiménez  
Eguizábal, directores de tesis, por su dirección siempre acertada y plena de compromiso,  
colaborando en todo el proceso con dedicación y la sabiduría de grandes maestros.*

*Al doctor René Lagos Cuitiño, por su invaluable apoyo exhortándome y animándome a  
completar el Programa y orientándome en todo el trabajo investigativo.*

*A los compañeros y colegas Glenda Petinelli, Rodrigo Guerrero, Marco Peña, Fermín  
Formandoy, Iván Sánchez y Tito Aedo quienes contribuyeron con sus conocimientos y  
consejos a que este estudio fuera completado.*

*Al Instituto Profesional Virginio Gómez, institución que me abrió sus puertas para trabajar  
en esta investigación proporcionado la información necesaria para alcanzar los objetivos.*

*A mi mentor, doctor Marco Antonio Moreira fuente de inspiración y ejemplo de vida  
profesional, que con una conjunción de sabiduría y humildad sentó mis primeros pasos en  
este caminar investigativo.*



## ÍNDICE

<b>RESUMEN/ABSTRACT.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>18</b>
<b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 Diagnóstico estratégico.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 Demarcación del problema de investigación .....</b>	<b>40</b>
<b>1.3 Preguntas de investigación.....</b>	<b>41</b>
<b>1.4 Objetivos de investigación.....</b>	<b>42</b>
<b>1.4.1 Objetivo general .....</b>	<b>42</b>
<b>1.4.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>43</b>
<b>1.5 Objeto de estudio .....</b>	<b>43</b>
<b>1.6 Justificación e importancia de la investigación.....</b>	<b>43</b>
<b>1.7 Estado del arte .....</b>	<b>46</b>
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Aseguramiento de la calidad .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2 Perfil de egreso .....</b>	<b>61</b>
<b>2.3 Concepto de competencia .....</b>	<b>65</b>
<b>2.4 Currículum .....</b>	<b>87</b>
<b>2.4.1 Currículum basado en competencia .....</b>	<b>91</b>
<b>2.5 Aprendizaje .....</b>	<b>101</b>
<b>2.5.1 Aprendizaje significativo .....</b>	<b>101</b>
<b>2.5.2 Aprendizaje significativo de Novak .....</b>	<b>106</b>
<b>2.5.3 Aprendizaje significativo de Gowin .....</b>	<b>107</b>
<b>2.5.4 Aprendizaje significativo Crítico .....</b>	<b>108</b>
<b>2.5.5 Teoría de los campos conceptuales .....</b>	<b>114</b>
<b>2.6 Resultados de aprendizaje y aprendizajes esperados .....</b>	<b>122</b>
<b>2.7 Evaluación de los aprendizajes y evaluación de competencias .....</b>	<b>125</b>
<b>2.7.1 Evaluación de los aprendizajes .....</b>	<b>125</b>
<b>2.7.2 Evaluación de competencias .....</b>	<b>127</b>

<b>3.</b>	<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>138</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de investigación .....</b>	<b>138</b>
<b>3.2</b>	<b>Diseño de la investigación .....</b>	<b>142</b>
	<b>3.2.1 Diseños para las proposiciones de operativización e hipótesis</b>	<b>143</b>
	<b>3.2.2 Variables.....</b>	<b>148</b>
	<b>3.2.2.1 Variable independiente .....</b>	<b>148</b>
	<b>3.2.2.2 Variables dependientes .....</b>	<b>149</b>
<b>3.3</b>	<b>Criterio de credibilidad y validez .....</b>	<b>149</b>
	<b>3.3.1 Investigación cualitativa, focus group .....</b>	<b>149</b>
	<b>3.3.2 Investigación cualitativa, congruencia entre las competencias evaluadas en las asignaturas de los términos de módulos y de la práctica final integrada con las competencias declaradas en el perfil de egreso .....</b>	<b>154</b>
	<b>3.3.3 Investigación cuantitativa: análisis de correlación entre las evaluaciones de las asignaturas de los términos de módulos y de la práctica final.....</b>	<b>155</b>
	<b>3.3.4 Validez de los instrumentos de recogida de datos .....</b>	<b>156</b>
<b>3.4</b>	<b>Muestra.....</b>	<b>158</b>
	<b>3.4.1. Características de la población de estudio.....</b>	<b>158</b>
	<b>3.4.2. Proceso de selección de muestra .....</b>	<b>174</b>
<b>3.5.</b>	<b>Descripción de las técnicas e instrumentos de investigación.....</b>	<b>175</b>
<b>3.6</b>	<b>Aspectos éticos .....</b>	<b>179</b>
<b>4.</b>	<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS.....</b>	<b>180</b>
<b>4.1</b>	<b>Resultados focus group.....</b>	<b>180</b>
<b>4.2</b>	<b>Resultados del análisis de la congruencia entre las competencias evaluadas en las asignaturas de los términos de módulos y de la práctica final integrada con las competencias declaradas en el perfil de egreso .....</b>	<b>217</b>
<b>4.3</b>	<b>Resultados del análisis de correlación entre las evaluaciones de las asignaturas de los términos de módulos y de la práctica final.....</b>	<b>235</b>



<b>5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>250</b>
<b>6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>260</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>262</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>286</b>
<b>1. CARPETA DE EVALUACIÓN DE MÓDULO: INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD</b>	
<b>2. CARPETA DE EVALUACIÓN DE MÓDULO: HABILIDADES ARTÍSTICAS.</b>	
<b>3. CARPETA DE EVALUACIÓN DE MÓDULO: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b>	
<b>4. REGLAMENTO DE PRÁCTICA INTEGRADA DE COMPETENCIAS-</b>	
<b>5. PROTOCOLO PRÁCTICA (TUTOR)</b>	
<b>6. GUIÓN FOCUS GROUP TITULADOS</b>	
<b>7. GUIÓN FOCUS GROUP DOCENTES</b>	
<b>8. GUIÓN FOCUS GROUP EMPLEADORES</b>	
<b>9. INFORME SOFTWARE ATLAS.TI</b>	
<b>10. CONTEO PALABRAS FOCUS GROUP TITULADOS</b>	
<b>11. CONTEO PALABRAS FOCUS GROUP EMPLEADORES</b>	
<b>12. REGISTRO FOCUS GROUP EMPLEADORES</b>	
<b>13. REGISTRO FOCUS GROUP TITULADOS</b>	
<b>14. REGISTRO FOCUS GROUP DOCENTES</b>	
<b>15. GLOSARIO</b>	



## INDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Contraste de los modelos tradicional y de desarrollo por competencias.....	117
Tabla 2. Clases de aprendizaje .....	123
Tabla 3. Relación entre calificación y evaluación ,,.....,	126
Tabla 4. Instrumentos de evaluación considerados en el proceso.....	135
Tabla 5. Enfoques para definir la investigación cualitativa.....	140
Tabla 6. Distribución de los focus group.....	148
Tabla 7. Relación guion focus group de titulados con objetivos de investigación....	150
Tabla 8. Relación guion focus group de docentes con objetivos de investigación....	151
Tabla 9. Relación guion focus group de empleadores con objetivos de investigación	152
Tabla 10. Número de titulados de los últimos cinco años .....	160
Tabla 11. Competencias del Dominio 1 de la carrera T.N.S. en Educación Diferencial	167
Tabla 12. Competencias del Dominio 2 de la carrera T.N.S. en Educación Diferencial	168
Tabla 13. Actitudes en la matriz de competencias de la carrera .....	170
Tabla 14. Competencias transversales de la carrera T.N.S. en Educación Diferencial	172
Tabla 15. Rúbrica de análisis de congruencia de competencias de perfil de egreso con desempeños evaluados en asignaturas finales de módulo.....	176
Tabla 16. Revisión de documentos institucionales de evaluación del perfil de egreso	177
Tabla 17. Competencias y desempeños del módulo 1: Inclusión y Diversidad .....	218
Tabla 18. Indicadores de evaluación de desempeños del módulo uno.....	219
Tabla 19. Resultados de la congruencia de la evaluación de desempeños del primer módulo en función de los desempeños esperados.....	220
Tabla 20. Competencias y desempeños del módulo 2: Intervención Pedagógica...	222
Tabla 21. Indicadores de evaluación de desempeños del módulo Intervención Pedagógica.....	223

Tabla 22. Resultados de la congruencia de la evaluación de desempeños módulo Intervención Pedagógica en función de los desempeños esperados.....	224
Tabla 23. Competencias y desempeños del módulo 3: Habilidades Artísticas.....	226
Tabla 24. Indicadores de evaluación de desempeños del módulo 3, Habilidades Artísticas.....	227
Tabla 25. Rúbrica para evaluación de desempeños del módulo 3, Habilidades Artísticas.....	227
Tabla 26. Comparación entre las competencias específicas declaradas en el perfil de egreso y las evaluadas en la Práctica Integrada de Competencias.....	233
Tabla 27. Competencias transversales de la carrera de TNS Educación Diferencial.	234
Tabla 28. Análisis de la evaluación de las competencias transversales en las asigna- turas término de módulo y de la Práctica Integrada de Competencias.....	235
Tabla 29. Escala notas del Instituto Profesional Virginio Gómez.....	236
Tabla 30. Competencias de la carrera versus competencias evaluadas en la evaluación final de módulos.....	237
Tabla 31. Calificaciones de término de módulo y de práctica profesional de los estudiantes de la cohorte 2016.....	239
Tabla 32. Estadísticos descriptivos de las calificaciones de término de módulo y de práctica profesional de los estudiantes de la cohorte 2016.....	240
Tabla 33. Prueba de hipótesis para diferencia de medias de evaluaciones de módulos con nota de práctica.....	242
Tabla 34. Estadística descriptiva para las evaluaciones de módulos y notas en práctica para las correspondientes competencias de cada módulo.....	242

Tabla 35. Prueba de hipótesis de diferencia de medias entre evaluaciones de módulos las notas asignadas por competencias de la práctica profesional.	243
Tabla 36. Análisis de correlación de Pearson entre las evaluaciones de módulos y las notas de la práctica profesional.....	244
Tabla 37. Análisis de correlación de Pearson entre las notas del módulo 1 y las notas de la competencia C2 del dominio uno en la práctica profesional.	245
Tabla 38. Análisis de correlación de Pearson entre las notas del módulo 2 y las notas de la competencia C1 del dominio dos en la práctica profesional.	246
Tabla 39. Análisis de correlación de Pearson entre las notas del módulo 3 y las notas de la competencia C2 del dominio dos en la práctica profesional.	246
Tabla 40. Revisión de documentos institucionales relativos a la evaluación del perfil de egreso.....	247

## INDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Sede Concepción.....	26
Figura 2. Sede Chillán.....	26
Figura 3. Sede Los Ángeles.....	26
Figura 4. Pilares del Proyecto Educativo.....	32
Figura 5. Sello distintivo del Instituto Profesional Virginio Gómez.....	35
Figura 6. Calidad de los procesos formativos.....	60
Figura 7. Clasificación de las competencias genéricas.....	79
Figura 8. Niveles de concreción curricular.....	100
Figura 9. Visión interaccionista social del aprendizaje significativo.....	108
Figura 10. Malla modularizada.....	133
Figura 11. Proceso de evaluación de módulos .....	134
Figura 12. Plan de estudios 2016 de la carrera de TNS en Educación Diferencial...	165
Figura 13. Sello distintivo del Instituto Profesional Virginio Gómez.....	171
Figura 14. Resultado general focus group docentes .....	180
Figura 15. Resultado parcial 1 focus group docentes .....	181
Figura 16. Resultado parcial 2 focus group docentes .....	182
Figura 17. Resultado parcial 3 focus group docentes .....	182
Figura 18. Resultado parcial 4 focus group docentes .....	183
Figura 19. Resultado parcial 5 focus group docentes .....	183
Figura 20. Resultado parcial 6 focus group docentes .....	184
Figura 21. Resultado parcial 7 focus group docentes .....	185
Figura 22. Resultado conceptos en discurso focus group docentes .....	185
Figura 23. Resultado general focus group titulados .....	186
Figura 24. Resultado parcial 1 focus group titulados .....	187
Figura 25. Resultado parcial 2 focus group titulados .....	188
Figura 26. Resultado parcial 3 focus group titulados .....	188
Figura 27. Resultado parcial 4 focus group titulados .....	189
Figura 28. Resultado general focus group empleadores .....	190
Figura 29. Resultado parcial 1 focus group empleadores.....	191
Figura 30. Resultado parcial 2 focus group empleadores .....	191

Figura 31. Resultado parcial 3 focus group empleadores .....	192
Figura 32. Resultado parcial 4 focus group empleadores .....	193
Figura 33. Resultado parcial 5 focus group empleadores .....	193
Figura 34. Resultado parcial 6 focus group empleadores .....	194
Figura 35. Resultado parcial 7 focus group empleadores .....	194
Figura 36. Resultado parcial 8 focus group empleadores .....	195
Figura 37. Rúbrica de Práctica Final Integrada.....	232

### **INDICE DE FIGURAS/GRÁFICOS.**

Gráfico 1. Distribución de estudiantes por sede.....	23
Gráfico 2. Distribución de estudiantes por escuela.....	24
Gráfico 3. Distribución de estudiantes matriculados en primer año.....	159
Gráfico 4. Número total de estudiantes matriculados en la carrera.....	159
Gráfico 5. Total de docentes por sede.....	160





## **RESUMEN**

Esta investigación, de carácter mixto, estudia la efectividad de los procesos formativos de una Carrera Técnico Profesional chilena. Para ello, analiza las evaluaciones aplicadas en los hitos claves del currículo y su congruencia con las competencias y habilidades declaradas en el perfil de egreso de la carrera. Además, se analiza la efectividad del proceso con docentes, empleadores y egresados de la cohorte 2016. En el estudio cuantitativo se analizó la correlación entre las calificaciones de las evaluaciones finales de las asignaturas de términos de módulo y de la Práctica Integrada de Competencias.

No se logra establecer la existencia de un grado de asociación entre las notas de las evaluaciones finales de módulo y las de la práctica integrada; sin embargo, se obtienen evidencias suficientes para afirmar que los egresados de la carrera adquieren las competencias del perfil de egreso durante el proceso formativo y que dicho proceso cuenta con protocolos y mecanismos estructurados sustentados en principios de aseguramiento de la calidad.

## **ABSTRACT**

This research, of mixed character, studies the effectiveness of the formative processes of a Chilean Professional Technical career. To do this, it analyzes the assessments applied in the key milestones of the curriculum and its congruence with the competencies and skills declared in the career exit profile. In addition, the effectiveness of the process with teachers, employers and graduates of the 2016 cohort is analyzed. In the quantitative study, the correlation between the qualifications of the final evaluations of the module terms subjects and of the Integrated Skills Practice was analyzed.

It is not possible to establish the existence of a degree of association between the scores of the final module evaluations and those of the Integrated Practice; nevertheless, sufficient evidence is obtained to affirm that the graduates of the career acquire the competences of the graduation profile during the training process, and that such process has structured protocols and mechanisms based on quality assurance principles.



## INTRODUCCIÓN

Chile se encuentra en una etapa de importantes cambios en todos los niveles educativos a través de reformas estructurales a la Ley General de Educación que se encuentra en su trámite legislativo, principalmente impulsada por la misma sociedad que demanda una educación de calidad y con equidad. En este sentido, la compleja situación que atraviesa la educación superior ha concentrado gran parte de la atención.

Desde la década de 1980, la creación de universidades, de institutos profesionales y centros de formación técnica privados permitió la integración a la educación superior de una gran cantidad de estudiantes de variada procedencia social incrementando el contingente de alumnos adscritos a este nivel educativo (MINEDUC, 2018). Lo anterior trajo consigo la creación de nuevos programas de formación, así como modernas modalidades formativas, en gran parte apoyadas por el desarrollo tecnológico, particularmente con la incorporación de internet.

La creciente oferta de programas de formativos, a través de la creación de una mayor cantidad de instituciones de estudios superiores, trajo aparejada la necesidad de buscar la unificación de criterios de convergencia de manera de evitar diferencias en las competencias profesionales y habilidades laborales de los profesionales formados por las diferentes casas de estudios bajo similares títulos profesionales, que aseguraran la calidad educativa de los programas de estudio, que sintonizaran armónicamente con los requerimientos del mercado laboral y que permitiera la comparabilidad de los títulos y la movilidad de estudiantes, docente e investigadores.

Por otra parte, situaciones existentes en la gran mayoría de las instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales, permitían el cuestionamiento de la calidad de la educación impartida en los centros de estudios. El sobreendeudamiento de los estudiantes por motivo de sus estudios, la creciente deserción, la extensión de los tiempos de permanencia en los centros de estudios por motivos de altos niveles de reprobación en

las asignaturas del currículo son temas abordados con gran interés por los responsables de las políticas públicas en el ámbito de la educación en las diferentes naciones del globo.

Didriksson, (2000) presenta a las instituciones de educación superior como las entidades responsables de producir, divulgar y transferir conocimientos, las cuales se ven obligadas, a partir de la década de los ochenta y debido a los cambios en la tecnología lo que incide en la integración de las economías de los estados al proceso de globalización, a una completa reestructuración en lo que respecta a la formación de recursos humanos profesionales, científicos y técnicos, los cuales significaron la definición y/o redefinición de los perfiles de egreso, las orientaciones curriculares y sus estructuras, el replanteo del tipo de carreras a ofertar, la organización de la instituciones en cuanto a su orgánica y mecanismo de funcionamiento, la formación y permanente capacitación de académicos y la necesaria vinculación con el medio (a la sociedad con sus demandas y a los empleadores: sectores de la producción y de servicios).

La formación de profesionales, producto de los cambios generados por el avance científico-tecnológico y la globalización, se enfoca en políticas educativas orientadas a individuos eficientes en la solución de problemas que muestren desempeños competentes en el pensamiento reflexivo y en la toma de decisiones de manera colaborativa con otros profesionales (Orozco, 2000). Este cambio de paradigma en el ámbito de la educación superior recibe una gran influencia por las demandas de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), lo que obliga a los estados europeos a enfrentar el desafío de vincular el crecimiento de los países con el desarrollo del conocimiento a partir de la educación, el desarrollo tecnológico y la economía (Barrón, 2000; Yániz, 2008).

A nivel internacional, el acuerdo de Bolonia surge en 1999 desde instancias de educación superior en Europa, con el objetivo de promover el aseguramiento de la calidad de la educación superior a través de tres objetivos entre los cuales se destacan consolidar la garantía de calidad y facilitar el reconocimiento de cualificaciones y de periodos de estudio. Este proceso incluye también un apoyo a la modernización de los sistemas de educación y formación de modo que se adapten a los cambios del mercado laboral.

Lo que parte desde Europa con la declaración de Bolonia y del Proyecto Tuning-Europa da como respuesta en nuestro continente al Proyecto Tuning-América Latina en un contexto de profunda reflexión sobre la Educación Superior regional e internacional teniendo como participantes entidades de educación superior de diecinueve naciones del continente americano (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi & Wagenaar, 2007).

Tuning-América Latina permite la habilitación de un entorno de trabajo orientado a sintonizar puntos de referencia en Educación Superior. Tuning-América Latina se puede definir como una metodología de trabajo tendiente a aportar información relevante de carácter fiable y objetiva sobre la oferta de programas de estudios que enfrente los desafíos que le impone la globalización y la movilidad tanto de estudiantes como de profesionales, y en este último grupo dando respuesta, particularmente a los empleadores, a cuestiones concernientes a capacitación y titulaciones (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi & Wagenaar, 2007).

Los acuerdos alcanzados en cada una de esas instancias, acuerdo de Bolonia, Tuning-Europa y Tuning – América Latina se orientaron en cambios a nivel macro y micro curricular, con enfoques que reflejan un viraje desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje y al desarrollo de competencias. Lo anterior implica la definición de perfiles de egreso de las diferentes carreras en función de las competencias que debe demostrar el egresado al final del periodo formativo y que está en concordancia con lo que el acuerdo de Bolonia presenta como la necesidad de homogeneizar un modelo educativo y los elementos claves de definición del perfil de egreso de carreras de la Comunidad Europea.

Los sistemas de aseguramiento de calidad en virtud de los cambios que se presentan en la comunidad de educación superior a nivel nacional e internacional, ampliaron su mirada más allá de la evaluación de los recursos claves y procesos a los que atendían, a criterios que evidenciaran resultados de los aprendizajes esperados (RA) en función del perfil de egreso referido a la carrera considerada, perfiles que desde luego debían ser de carácter concretos

y verificables. Por lo cual, las instituciones de educación superior (IES) deben poseer y evidenciar procedimientos eficaces, que permitan la verificación de los aprendizajes esperados declarados en el perfil de egreso de los estudiantes que finalizan el ciclo formativo.

El Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC), sintonizando con los estados europeos y la dirección de las propuestas del Proyecto Tuning para América Latina, con el propósito de cautelar la calidad de la educación superior, reacciona incentivando a las instituciones de educación superior a la innovación curricular y al cambio de dirección del proceso enseñanza – aprendizaje desde el modelo tradicional centrado en el docente y en los objetivos y contenidos a un modelo basado en el aprendizaje del estudiante por medio de un enfoque basado en competencias.

A través de la asignación de fondos concursables MECESUP (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior), el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) instaura los Proyectos de Mejoramiento Institucional (PMI) que incentivan el cambio en los currículos, a nivel macro y microcurricular, con las orientaciones antes mencionadas y con la intención de homogeneizar sus elementos principales (Kri et al., 2015).

Las diferentes casas de estudios del país reconocen esta propuesta como una necesaria política pública para la educación superior y, una gran cantidad de instituciones universitarias y de institutos profesionales se adscribe al compromiso de renovación curricular por medio de proyectos con los cuales postulan a estos fondos concursables.

El Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción en Chile, es una institución autónoma, de carácter privada y que se encuentra acreditada por los organismos de acreditación nacional. Su creación data de 1989 en la ciudad de Los Ángeles en la región del Bio Bio, ampliándose más tarde a la capital regional, Concepción y luego a la ciudad de Chillán. El Instituto Profesional Virginio Gómez nació como una manera de mantener la oferta de carreras profesionales y técnicas que dejó de impartir la Universidad de

Concepción como consecuencia de las orientaciones universitarias y concentrar su actividad docente en las carreras que tienen como requisito las licenciaturas y los programas de posgrado. Obtuvo su autonomía con fecha 4 de mayo de 1998, la que fue otorgada por decreto 003994 del Ministerio de Educación de la nación.

El Instituto se ha sometido a cuatro procesos de autoevaluación institucional, acreditándose entre 2005 y 2009, en la primera oportunidad; entre 2009 y 2013, por segunda vez; entre 2013 y 2107, como tercera acreditación y entre 2017 y 2020, la última de ellas.

Esta casa de estudios superiores actualmente cuenta con más de diez mil estudiantes, repartidos en sus tres sedes, más de veintiséis mil titulados y una planta docente de cerca de seiscientas personas.

Desde sus inicios, la institución ha hecho esfuerzos por innovar en materia de docencia, es por ello que ha integrado a sus currículos técnicas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Orientado a Proyectos (POL), ha modificado los salones de clases incorporando mesas redondas, ha capacitado a sus docentes en materia didáctica y ha reformulado sus planes de estudios en un currículum basado en competencias (promoviendo instancias formativas integradoras), todo esto en coherencia con los lineamientos de su Proyecto Educativo.

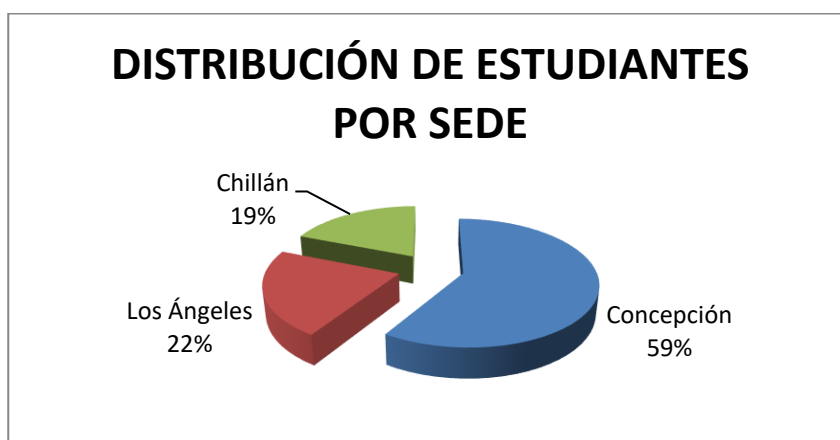
El principal impacto de esta innovación se ha reflejado en una mejora en las tasas de aprobación en general, aunque las tasas de deserción de primer año no han sufrido el impacto positivo esperado, lo que obliga a atender otros aspectos no considerados en la planificación y que tienen que ver con aspectos socio-culturales, apuntando a un trabajo más integral con los estudiantes.

En la búsqueda de optimizar los resultados académicos y atendiendo a los cambios que se han suscitado a nivel nacional e internacional, la institución ha optado por realizar procesos de rediseño curricular de las carreras que imparte, bajo los lineamientos del modelo Currículum Basado en Competencias. Estos procesos de innovación han propiciado el

vínculo con el sector productivo, logrando la participación de más de medio millar de profesionales de las empresas y de instituciones de servicio en las actividades de diseño y validación de los perfiles de competencias de egreso.

El Proyecto Educativo del Instituto Profesional Virginio Gómez se sustenta en tres pilares fundamentales: Enseñanza centrada en experiencias significativas de aprendizaje, Competencias para el trabajo y la vida y Modalidades formativas flexibles e inclusivas.

Los cuarenta y dos programas regulares y seis programas especiales de continuidad de estudios que presenta el Instituto se encuentran totalmente modularizados y distribuyen los estudiantes en proporciones disimiles: 59% en Concepción, 22% en Los Ángeles y 19% en Chillán (Gráfico 1).



Figura/Gráfico N° 1: Distribución de estudiantes por Sede  
Fuente: Institucional

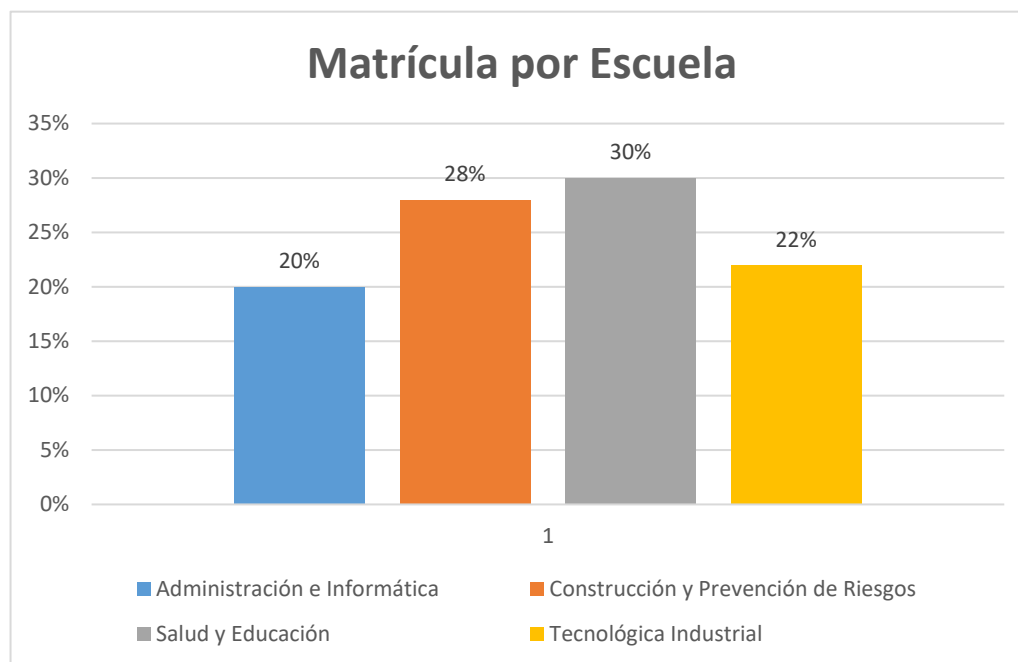
Los diferentes Programas de estudios impartidos por el Instituto se agrupan en cuatro Escuelas: la Escuela de Salud y Educación, Escuela de Administración e Informática, Escuela Tecnológica Industrial y Escuela de Construcción y Prevención de Riesgos.

La Escuela de Salud y Educación engloba las carreras de Técnico de Nivel Superior Laboratorista Dental, Técnico de Nivel Superior en Enfermería, Técnico de Nivel Superior Laboratorista Clínico y Banco de Sangre, Técnico de Nivel Superior en Educación de



Párvulos, Técnico de Nivel Superior en Prevención y Rehabilitación en Drogodependencias, Técnico de Nivel Superior Higienista Dental y Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial.

La distribución de estudiantes por escuelas se presenta en el gráfico dos.



Figura/Gráfico N°2: Distribución de estudiantes por Escuela  
Fuente: Institucional

Consciente de la situación problemática que acusan las casas de estudios superiores en cuanto a la demanda de una educación de calidad y de los cambios que se propician por parte de las autoridades educacionales y de los organismos nacionales e internacionales relacionados con la educación superior, el Instituto Profesional Virginio Gómez se compromete a desarrollar planes de innovación curricular adoptando un modelo curricular basado en competencias y centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Estudios realizados en el ámbito del aseguramiento de la calidad, particularmente en los registros de la acción evaluadora de Comisión Nacional de Acreditación en Chile en casas

de estudios superiores sobre el criterio del perfil de egreso de las carreras de pedagogía, muestran que existe un adecuado nivel de definición de los perfiles de egreso revelando la efectividad de las políticas públicas al alinear sus estándares pedagógicos y disciplinarios; no obstante, se perciben muy pocos intentos, por parte de las instituciones formadoras de realizar estudios sobre la evaluación del logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso de los estudiantes y en el logro de los aprendizajes esperados, lo que infiere incertidumbre al cumplimiento de sus objetivos (Muga, Sotomayor & Baeza, 2017).

Es necesario considerar que todos los mecanismos de rediseño curricular no aseguran por sí mismas el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso, por lo cual se hace imperativo el diseño de mecanismos de evaluación de los aprendizajes esperados y del nivel de logro de las competencias en fases intermedias por medios de actividades integradoras (que pueden ser asignaturas integradoras, proyectos o prácticas) que permitan dar cuenta del perfil de egreso a partir del plan curricular. Esta tarea que se hace necesaria a partir de los cambios curriculares del Instituto Profesional Virginio Gómez es la base en lo que se sustenta este proyecto de investigación.

Para enfrentar el estudio se considerará la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial por tratarse de una carrera perteneciente a la Escuela de Salud y Educación que tiene presencia en las tres sedes del Instituto, que posee una matrícula total de 1.014 alumnos, desglosados en: 200 en la sede Chillán, 283 en la sede Los Ángeles y 531 en la sede Concepción.

En cuanto a su marco conceptual, esta investigación se sitúa en la concepción de la enseñanza - aprendizaje y de la evaluación en un modelo educativo de desarrollo de competencias, dentro del visión de mundo constructivista. Desde este paradigma se analizan conceptos tales como aseguramiento de la calidad, enseñanza, aprendizaje, las competencias, el modelo curricular por competencias en la educación superior, perfil de egreso y la evaluación de competencias.

Sedes del Instituto Profesional Virginio Gómez.



Figura N°1: Sede Concepción.  
*Fuente: Institucional*



Figura N°2: Sede Chillán.  
*Fuente: Institucional*



Figura N°3: Sede Los Ángeles  
*Fuente: Institucional*



## **1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

A partir del análisis de los Planes Estratégicos 2008-2012 y 2013-2017 del Instituto Profesional Virginio Gómez, la implementación del Proyecto Educativo y de los Planes de Mejoramiento Institucional PMI 1206 se proporcionará elementos de demarcación del problema a investigar.

### **1.1 Diagnóstico Estratégico**

Gran parte de los docentes que participan en la institución son profesionales de diversas áreas del conocimiento, como ingenieros, enfermeros, constructores, psicólogos, ‘*prevencionistas*’ de riesgos, laboratoristas y otros, que en su mayoría carecen de una formación pedagógica. Comprendiendo esta realidad y con la finalidad de cumplir con los principios que rigen su razón de existencia y que se encuentra definido en su Misión, Visión y Propósitos del Proyecto Educativo, el Instituto ha fomentado entre su cuerpo académico la necesidad de capacitación permanente.

En los inicios del Instituto, la búsqueda de mejora de los procesos formativos se llevó a cabo a través de cursos de estrategias didácticas innovadoras y acordes al Modelo Basado en Competencias adoptado por la institución, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Orientado a Proyectos (POL) y, posteriormente por medio de dos Diplomados en Educación Superior, que se entregan gratuitamente al personal docente, se ha intencionado su capacitación en estrategias de enseñanza y evaluación, la apropiación del Proyecto Educativo y de herramientas tecnológicas motivadoras para los educandos, adecuadas a los tiempos actuales.

Los esfuerzos del Instituto para capacitar a los docentes que forman parte de su cuerpo académico ha permitido impregnarlos de los nuevos enfoques representados por el modelo centrado en el aprendizaje del estudiante y en un currículo basado en competencias. Ello ha facilitado la participación de este estamento en el rediseño curricular y en la formulación de

los perfiles de egreso de cada carrera, dentro del contexto de orientación demarcado por el Proyecto Educativo.

Los cambios curriculares que se han desarrollado con el objetivo de mejorar los procesos formativos y lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes de las diversas carreras del Instituto, no han logrado evidenciar mejoras en los índices de retención y el de titulación oportuna, que a pesar de ser una situación problemática en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior tanto nacionales como internacionales, la institución se ha comprometido a mejorar.

Lo anterior nos conduce a considerar los elementos de los dos últimos planes estratégicos institucionales (2008-2012 y 2013-2017), el plan de mejoramiento institucional PMI 1206, además de la implementación del Proyecto Educativo como base que fundamenta y justifica el problema a investigar.

El Plan Estratégico 2008-2012 presenta entre sus aspectos más relevantes:

- La necesidad de mejorar la vinculación con el sector productivo relacionado con el área profesional de los programas de formación que el Instituto ofrece; esto con el fin de definir y modernizar los currículos de acuerdo al contexto laboral actualizado.
- Mejorar los planes de capacitación docente introduciendo además mecanismos de evaluación del impacto de éstos.
- La necesidad de realizar un proceso de caracterización de los estudiantes que ingresan al sistema educativo del Instituto que permita evaluar las características que presentan estas nuevas generaciones, dada la mayor cobertura del país para el ingreso a la educación superior y en particular la educación técnico-profesional, y que trae aparejada una mayor heterogeneidad en una multiplicidad de variables como son las relacionadas con las dimensiones sociodemográficas, académicas, económicas, además de los estilos de aprendizajes propios de estos estudiantes. Esto permitirá desarrollar planes de acompañamiento durante el proceso formativo en las carreras elegidas.

En la implementación del Proyecto Educativo se ha evidenciado la carencia de: mecanismos de evaluación que revelen el logro de aprendizajes significativos críticos; capacitación en estrategias y herramientas motivacionales que favorezcan actitudes positivas para el trabajo estudiantil intra y extra aulas; actividades que favorezcan la apropiación y aplicación de los principios del Proyecto Educativo; y un plan de acompañamiento efectivo de los estudiantes que ingresan a partir de la caracterización de los mismos.

Atendiendo a aspectos comprometidos en el PMI, el Plan Estratégico 2013-2017 considera la creación de mecanismos de caracterización de los estudiantes de primer año que abarquen las dimensiones socio-culturales, académicas y personal como una forma de determinar el perfil de ingreso de los estudiantes por carrera y régimen (diurno y vespertino); lo anterior se consolida como un importante diagnóstico que permite planificar estrategias que conduzcan a orientar las acciones pedagógicas de modo de lograr los Aprendizajes Esperados de cada asignatura.

El compromiso asumido a partir del Plan Estratégico 2013-2017 obligó a cambios significativos en el quehacer del Instituto que se resumen en las siguientes acciones realizadas:

- Se modifica la estructura orgánica de la Institución.
- Se crean las Escuelas de Administración e Informática, de Construcción y Prevención de Riesgos, de Salud y Educación, y Tecnológica Industrial, que cobijan a las diferentes carreras que imparte el Instituto profesional Virginio Gómez.
- Se crea el Consejo de Planificación y el Consejo Académico
- Creación de departamentos de apoyo al proceso de formación de Técnicos y Profesionales: Departamento de Desarrollo Docente y Departamento de Apoyo al Estudiante.

## Proyecto Educativo del Instituto Profesional Virginio Gómez

El Proyecto Educativo Institucional es el principio ordenador de las instituciones educativas en el cual se encuentran los principios filosóficos y psicológicos a partir de los cuales surgen los objetivos pedagógicos. El Proyecto Educativo es el referente pedagógico y conceptual que regula el conjunto de acciones de la Institución en lo referido a aspectos pedagógicos, administrativos, logísticos y de gestión.

La postura educativa que el proyecto declara para cada tipo de profesional a formar señala las características propias del profesional en armonía con los requerimientos del mercado laboral local y global en cuanto a calidad, desarrollo y educación (Hawes, 2010). Como consecuencia, el estudiante además de desarrollar las competencias específicas de su profesión, también debe desarrollar las competencias transversales definidas por la Institución las cuales contribuyen a favorecer su formación integral, asegurando de paso un desempeño profesional competente.

Desde otra óptica, el Proyecto Educativo integra y asegura la concreción de la Misión Institucional, por medio de la definición de principios pedagógicos que favorezcan la aplicación de estrategias y acciones educativas que permitan al titulado, como profesional, transferir conocimientos y enfrentar las demandas de una sociedad, en la cual se manifiestan constantes cambio producto del vertiginoso desarrollo científico y tecnológico que repercute en transformaciones de funcionamiento del campo laboral. En este tenor es necesario la innovación en las prácticas y experiencias de formación académica y profesional y el permanente flujo de información con el sector productivo y la comunidad.

*La impronta que el Instituto Profesional Virginio Gómez, como institución laica, pretende marcar en sus titulados es resultado de la implementación de la Visión y Misión, en las que adquieren un rol sustantivo la formación de la persona, la diversidad, el compromiso con la sociedad y el desarrollo sustentable (Proyecto Educativo Institucional, 2019; p.7).*



A la luz de los nuevos lineamientos que a nivel internacional primeramente y luego a nivel nacional se vienen gestando en los procesos educativos en la educación superior, el Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción ha asumido el compromiso de renovación curricular en las carreras impartidas en sus tres sedes, adoptando un modelo curricular basado en competencias, encontrándose a la fecha con la totalidad de sus carreras bajo este enfoque, con un currículo modularizado en cada una de ellas.

El Proyecto Educativo del Instituto Profesional Virginio Gómez (2019) se sustenta en tres pilares fundamentales: Enseñanza centrada en experiencias significativas de aprendizaje, Competencias para el trabajo y la vida y Modalidades formativas flexibles e inclusivas.



Figura N°4: Pilares del Proyecto Educativo

Fuente: Institucional

- Enseñanza centrada en experiencias significativas de aprendizaje en contextos colaborativos e integradores, donde el estudiante cumple un rol activo en la construcción de su aprendizaje y donde los conocimientos previos y la motivación por aprender son de relevancia. Esta propuesta debe situar al estudiante con una mirada crítica de la cultura en la cual está participa y al docente comprometido con el desarrollo de las personas insertas en un contexto cultural y ambiental, que considere la diversidad real existente. Ello implica, que el docente debe ser capaz de proveer un

clima de aula propicio y motivador para el aprendizaje, de modo que la interrelación docente-estudiante y entre estudiantes que propicie permita desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes y transformarlos en agentes de cambio y transformación social; un docente con una fuerte vocación por el servicio, que sea cercano y empático con sus estudiantes, consciente en su responsabilidad de conducirlos a ser personas comprometidas que contribuyan a la sociedad respetando la diversidad humana y el desarrollo sustentable, que tengan la capacidad de lidiar positivamente con el cambio, trabajar con la incertidumbre, la aceptación de las diferencias individuales y con certeza que el conocimiento es un proceso de construcción que se desarrolla en un contexto.

El Proyecto Educativo del Instituto presenta un cambio en su modelo educativo, desde un enfoque centrado en la enseñanza (en donde el estudiante participa pasivamente tomando apuntes y atendiendo sin cuestionamiento lo que el docente entrega) hacia un enfoque centrado en el aprendizaje de todos los estudiantes. En este nuevo contexto, se espera que los estudiantes cumplan un rol activo, comprometidos con la construcción de sus aprendizajes, con una postura crítica y conscientes de la necesidad de trabajar desde y para contextos sociales.

- Competencias para el trabajo y la vida.

En este aspecto de compromiso institucional, la formación para el logro de desempeños competentes apunta a favorecer el desenvolvimiento de los estudiantes en distintos ámbitos de la vida en contextos inclusivos, globalizados y multidisciplinarios, capacitados tanto para ser agentes activos de sus propios cambios como de los de su entorno en pro del desarrollo de la sociedad en la que se encuentran insertos.

Para el logro de estos objetivos, el Instituto orienta su proceso de formación hacia un enfoque en el que las relaciones de género equitativas, la conciencia de sustentabilidad y de compromiso con su comunidad sean apropiadas por los estudiantes, y en donde los valores sustentados a través del sello institucional permitan modelar personas con

una mirada integral de sí mismas y de su entorno, capacitándoles para enfrentar las complejas situaciones que conforman la vida humana.

De esta forma, la institución tiene el imperativo deber de vincularse con el medio productivo y de servicio, y con su cultura y sociedad de modo de proveer los insumos necesarios que le permitan entregar a la sociedad, como producto de sus procesos formativos, a profesionales capacitados para desarrollarse en la globalización, sin desconocer la propia cultura e identidad y en contextos multidisciplinares.

Comprendiendo la competencia como un saber actuar en situación, un desempeño valorado de carácter contextual (es decir, un actuar valorado dentro de un particular ámbito de realización profesional) que exige la integración y movilización de los tres tipos de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), el Instituto Virginio Gómez considera que sus procesos formativos deben considerar variadas y complejas situaciones impregnadas de una rigurosa conceptualización y desarrollo del lenguaje, las cuales el estudiante deberá abordar y aprender para alcanzar el logro de estas competencias. Ello se enfrenta con un currículo modularizado en donde las actividades terminales de módulos en asignaturas integradoras y la práctica integrada de competencias juegan un rol fundamental favoreciendo la generación de respuestas a situaciones de aprendizaje en forma conjunta e integrada.

- Modalidades formativas flexibles e inclusivas.

El currículum flexible y abierto, de carácter inclusivo y articulado, adoptado por el Instituto permite la permanente sintonía de los perfiles de egreso, de los distintos programas ofrecidos, con los requerimientos del sector productivo y de servicio local y nacional, y la oportunidad de estudios a todos los grupos sociales. Lo anterior se facilita por medio de la incorporación de los módulos en la estructura curricular, de las asignaturas electivas, la oferta de una formación transversal, el reconocimiento de aprendizajes obtenidos de manera formal y no formal, y los procesos de articulación con Liceos Técnicos de nivel medio.

Este tipo de currículo requiere situaciones que den cuenta de las múltiples y flexibles formas de aprender, desarrollando los mecanismos necesarios para establecer diversas modalidades en contextos colaborativos e inclusivos que faciliten las opciones de los estudiantes situándolo en un rol activo y comprometido con su aprendizaje, con un docente guía del proceso, creando ambientes innovadores de aprendizaje y diseñando situaciones adecuadas a los objetivos.

Esta nueva visión del rol que le cabe como entidad formadora de educación superior ha traído cambios en las políticas educativas de la institución, en la gestión institucional y, en consecuencia, en las prácticas pedagógicas, con foco en el estudiante revelado desde una concepción de *persona inserta en la sociedad, que atiende a la diversidad y que se hace responsable del medioambiente*, todo ello en armonía a los desafíos que presenta la educación actual (Proyecto Educativo Institucional, 2019; p.24).

Juntamente con estos pilares se define el sello distintivo institucional que comprende los siguientes cinco elementos: *responsabilidad, respeto, compromiso, calidad y orientación al servicio*.

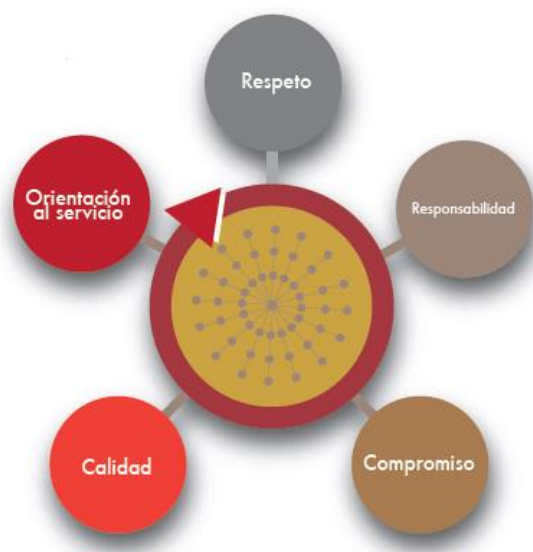


Figura N° 5: Sello distintivo del IPVG.  
Fuente: Proyecto Educativo Institucional

Contexto de aplicación de la Responsabilidad:

- Responsabilidad en el cumplimiento de deberes y derechos.
- Responsabilidad con el aprendizaje de nuestros alumnos.
- Responsabilidad en la generación de espacios de participación del alumnado en distintos ámbitos del quehacer institucional.

Contexto de aplicación de Compromiso:

- Compromiso con la Misión y Visión.
- Compromiso con los aprendizajes de nuestros alumnos.
- Compromiso con la comunidad.

Contexto de aplicación de Calidad:

- Calidad en el cumplimiento de estándares definidos por la institución.
- Calidad en la entrega de servicios.
- Calidad en todos los procesos formativos.

Contexto de aplicación de Orientación al Servicio:

- Servicio al alumno/a
- Servicio a la comunidad
- Servicio a la familia

El Proyecto Educativo se materializa a través de un modelo educativo que se caracteriza por una educación centrada en el aprendizaje, con un rol activo y una postura crítica de parte de los estudiantes, quienes se espera que tomen conciencia de la necesidad de trabajar desde y en favor de contextos sociales.

La responsabilidad del diseño e implementación del modelo educativo corresponde al Departamento de Desarrollo Curricular, la cual define su Misión como: *apoyar los procesos académicos que aportan al logro del proyecto educativo del Instituto.*

El acuerdo de acreditación que en 2013 otorgó al Instituto cuatro años de acreditación dejó en evidencia que la implementación del Proyecto Educativo Institucional presentaba como principales debilidades:

- Carencia de políticas de evaluación que evidencien aprendizajes significativos críticos, particularmente en asignaturas claves de cada programa formativo.
- Necesidad de caracterizar a los estudiantes que ingresan a primer año a través de un diagnóstico que revele sus características socioculturales, personales, familiares, educativas (que consignen estilos de aprendizaje y hábitos de estudios, entre otros) que permitan disponer de una información valiosa para la institución (medidas preventivas ante las disímiles características que ellos presentan dada la diversidad de su procedencia) y a los docentes (para sus planificaciones de estrategias de enseñanza y aprendizajes).
- Potenciar la capacitación de los docentes en los principios que definen el Proyecto Educativo, de modo que se apropien y comprometan con ellos y les permitan orientar sus actividades docentes de acuerdo a esos lineamientos.
- Necesidad de diseñar talleres de capacitación docente que contemplen estrategias motivacionales que favorezcan las actitudes positivas para el trabajo de los alumnos tanto en actividades intra-aula como extra-aula.

Los siguientes planes de mejoramiento institucional han permitido dar solución a las falencias evidenciadas en el proceso de acreditación mencionado.

El Plan de Mejoramiento Institucional (PMI1206) adjudicado por el Ministerio de Educación chileno que se denominó Convenio de Desempeño *“Hacia una reestructuración organizacional del Instituto Profesional Virginio Gómez que asegure la calidad de la implementación de currículos pertinentes y sintonizados con el sector productivo, y favorezca el éxito académico de los estudiantes”* proveyó fondos por una cantidad de \$1.349.600.000 (US\$ 2.076.307), que tal cual su denominación lo declara, tuvo por objetivo general: *“Mejorar los procesos académicos del Instituto Profesional Virginio*

*Gómez, a través de la modernización de la estructura organizacional que permita y asegure la calidad de la implementación de currículos pertinentes y sintonizados con el sector productivo, considerando las características socio-culturales de los estudiantes y que favorezcan su movilidad Social”.*

El objetivo perseguido por el Plan de Mejoramiento Institucional antes mencionado, se enfoca en dos ámbitos de desarrollo:

- Proyecto Educativo, en cuanto a su implementación por medio del mejoramiento de los procesos académicos con la vista puesta en el perfil de egreso de cada carrera (producto final del proceso de formación a desarrollar) incorporando un sistema de caracterización estudiantil (que refiere el perfil de ingreso de los estudiantes).
- Vinculación con el medio, en cuanto a la necesidad de facilitar la articulación entre los niveles formativos, el reconocimiento de aprendizajes previos y el seguimiento de egresados.

La búsqueda de mejoras en los procesos educativos se ha procurado a través de este PMI por medio del mejoramiento de la gestión académica, la reestructuración organizacional con la creación e incorporación de nuevas unidades y departamentos especializados de apoyo a la formación docente y de vinculación con el medio y el mejoramiento de los sistemas de gestión de la información, todo ello acompañado del favorecimiento de un cambio cultural que comprometa desempeños bajo un modelo de gestión basado en indicadores.

Entre las unidades y los departamentos creados en la búsqueda de las mejoras se encuentra el Departamento de Desarrollo Docente (DDD) al alero de la Dirección de Docencia de la cual depende, cuya tarea se resume en las siguientes actividades:

- Acompañamiento docente permanente durante un semestre y que involucra todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual contempla entrevista de análisis de sus planificaciones, la observación de las clases desarrolladas por los docentes y su

respectiva retroalimentación, análisis de los instrumentos de evaluación aplicados y evaluación de los progresos alcanzados en la práctica docente como parte de la intervención.

- Asesoría metodológica al cuerpo docente (en aspectos didácticos, de evaluación y de manejo de grupos) que propenda a la mejora de logro de resultados de aprendizajes de los estudiantes.
- Diseño e implementación de talleres instrumentales y cursos de un diplomado en enseñanza superior (especialmente dirigidos al alineamiento del cuerpo docente con los principios y procesos declarados en el Proyecto Educativo y la mejora de los niveles de retención y de titulación oportuna).
- Elaboración y socialización, entre el grupo de docentes respectivos, del Informe de Caracterización de los nuevos estudiantes ingresados al instituto en cada año.
- Elaboración de material de apoyo bibliográfico de apoyo a la docencia (estrategias y técnicas de enseñanza y de evaluación en el contexto del Modelo Educativo institucional) y su distribución y socialización entre el cuerpo docente.

Un segundo elemento considerado fue el apoyo directo a los estudiantes, especialmente a los que presentan situación crítica de rendimiento y/o asistencia. Esto se aborda a través de la creación e implementación del Departamento de Apoyo al Estudiante (DAE), el cual, con dependencia directa de Dirección de Docencia, presenta las siguientes actividades a desarrollar:

- Acompañamiento y seguimiento estudiantil por medio de la planificación e implementación de talleres de apoyo a los estudiantes en las asignaturas más críticas.
- Monitoreo permanente, en cada semestre lectivo, de resultados de asistencia y rendimiento de los estudiantes en las diferentes asignaturas y la elaboración e implementación de planes remediales específicos para enfrentar situaciones críticas.
- Planificación e implementación de un programa de integración de los estudiantes novatos al inicio de su experiencia estudiantil en el Instituto.



Los antecedentes detallados en este punto nos muestran la preocupación de la institución por mejorar los procesos formativos lo que se ha evidenciado en el compromiso contraído con el Ministerio de Educación de la nación a través de la adjudicación de fondos especiales otorgados por medio de Proyectos de Mejoramiento Institucional materializado en la renovación curricular de los programas formativos de todas sus carreras y en la adopción de un modelo didáctico centrado en el aprendizaje de todos sus estudiantes en concordancia con las políticas de los organismos nacionales e internacionales preocupados por la calidad de los procesos formativos en la educación superior.

Los cambios curriculares tuvieron como punto de partida la generación de los perfiles de egreso de las diferentes carreras que imparte la institución, lo que ha permitido un virtuoso vínculo con el sector productivo y de servicio relacionado con el ámbito propio de las carreras, logrando la participación e integración de más de medio millar de profesionales de estas áreas, además de un importante número de egresados.

El cuestionamiento que se puede presentar en referencia al logro de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de los estudiantes titulados, es el real alcance de los aprendizajes esperados involucrados en dichos perfiles, que muestren la coherencia con los programas formativos formulados en las mallas curriculares y los correspondientes procesos formativos. Se hace necesario, entonces diseñar mecanismos que verifiquen la calidad de los programas mediante el logro de los aprendizajes esperados y del logro de desempeños competentes de acuerdo al respectivo perfil de egreso de la carrera.

## **1.2 Demarcación del Problema de Investigación**

La necesidad de evaluar el impacto de las acciones realizadas y enmarcadas en los planes de acción de los diferentes mecanismos diseñados para alcanzar los objetivos planteados en el PMI y en los Planes Estratégicos 2008-2012 y 2013-2017 es un imperativo que permitirá diseñar planes de mejora y de potenciación de dichos mecanismos y de las estrategias utilizadas en los mismos.

La literatura nos muestra que variados planes y programas se han aplicado en diferentes casas de estudios superiores de un gran número de países, con escasa evaluación de las variables involucradas en los objetivos de dichos planes (Ampuero et al., 2014; Abarca et al., 2014). Trabajar con información concreta y considerar el análisis realizado por los docentes insertos en el sistema podría proveer de importantes antecedentes acerca de los mecanismos que mejores resultados aportan a los objetivos de la intervención de los Programas de Mejoramiento Institucional y que reorientarían el accionar en procura del mejoramiento real, uniendo eficacia y eficiencia

El Instituto Profesional lleva 20 años implementando un currículo basado en competencias, con un modelo educativo enfocado en el aprendizaje de todos los estudiantes. Por todo lo anterior, se requiere evidenciar el logro de los aprendizajes esperados para dar cuenta de la efectividad de los procesos formativos en los diferentes programas de estudios, a fin de asegurar la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **1.3 Preguntas de Investigación**

A partir del análisis anterior surge la siguiente interrogante:

¿Se evidencia el logro de las competencias declaradas en los respectivos perfiles de egreso por parte de los egresados de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez?

La operacionalización de esta interrogante se facilita a partir de la siguiente redefinición:

- a) ¿Cuáles son las estrategias e instrumentos de evaluación del logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto?

- b) ¿Cuáles son y cómo operan los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto?
- c) ¿Cuál es la percepción de los docentes y de los coordinadores de prácticas de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto con respecto al logro, por parte de sus estudiantes, de las competencias declaradas en el perfil de egreso al completar su proceso de formación?
- d) ¿Cuál es la percepción de los empleadores de los titulados de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto con respecto al logro, por parte de sus estudiantes, de las competencias declaradas en el perfil de egreso al completar su proceso de formación?
- e) ¿Cuál es la percepción de los titulados de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto con respecto al logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso al completar su proceso de formación?
- f) ¿Existe correlación entre las evaluaciones intermedias de competencias y la evaluación final de desempeño de las estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto?

## **1.4 Objetivos de la Investigación.**

### **1.4.1 Objetivo General:**

Determinar la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del área de educación del Instituto Profesional Virginio Gómez.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos:**

- i. Describir los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez.
- ii. Describir las acciones que permiten evidenciar el logro de los Aprendizajes Esperados en los módulos del currículo de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto, además de la determinar la efectividad de estas acciones.
- iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto, al completar su proceso de formación.
- iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.

#### **1.5 Objeto de estudio**

Desempeños competentes alcanzados por los titulados de la cohorte 2016, de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción que evidencian la efectividad del proceso formativo para el logro del perfil de egreso.

#### **1.6 Justificación e importancia de la investigación.**

En toda empresa de desarrollo humano el control de la consecución de los objetivos planteados en su formación y razón de ser son un imperativo para el éxito como organización. Hoy, que la educación ha sido puesta en la crítica en cuanto a su efectividad, lo que ha originado la preocupación de las autoridades responsables a nivel internacional y nacional y que ha derivado en la formulación y puesta en marcha de mecanismos de

aseguramiento de la calidad a través de agencias especializadas de acreditación, además de la reorientación de los enfoques paradigmáticos imperantes por parte de las organizaciones de educación de diferentes naciones, hacen necesaria la mirada de control de la efectividad de los procesos formativos al interior de las casa de estudios superiores.

Los nuevos enfoques en educación que se presentan en las últimas décadas a partir del Acuerdo de Bolonia y refrendado por Tunning, manifiestan que se está ante la presencia de un cambio de paradigma trascendente, el mayor cambio en este ámbito producido en mucho tiempo (Vigorena, 2007; Villa y Poblete, 2011). Lo anterior señala la importancia de proveer de mecanismos que favorezca una evaluación pertinente para el logro, por parte de los educandos, de los objetivos de los distintos programas de estudios plasmados en los perfiles de egreso de dichos programas. Estos mecanismos deben contemplar el continuo monitoreo de los procesos que den cuenta de los alcances de los Aprendizajes Esperados de los programas de las carreras y la consiguiente capacitación de quienes tienen la responsabilidad instruccional y evaluativa en la búsqueda de la homologación entre las estrategias empleadas y los objetivos declarados en el perfil de egreso (Betti, 2001; en Peña, 2017).

Especial relevancia ocupa el Informe Delors de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, investigación encargada por la UNESCO en 1995 y que evocando lo que llama “Sociedad Educativa” señala que la vida personal y social debe ser objeto de aprendizaje, en una educación permanente a lo largo de la vida, involucrando con énfasis el ámbito conceptual y procedimental; por lo cual, lo importante es el aprender a aprender (Delors, 1996).

Son escasos los estudios que dan cuenta de los logros de los aprendizajes esperados y de las competencias contempladas en el perfil de egreso. Las pocas investigaciones al respecto están realizadas en universidades, por lo cual este estudio pretende develar la situación en una de las principales instituciones de educación técnico profesional del país cuyo modelo educativo se encuentra en concordancia a lo recomendado por las autoridades educacionales y enmarcado en el nuevo paradigma de un modelo de desarrollo por

competencias centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Sabido es que toda reforma educativa no tendrá éxito alguno si no es acompañada de cambios en los procesos evaluativos. Al respecto, González et.al (2014) declara su preocupación por la escasa relevancia dada, en esta reforma educacional, a la evaluación de competencias como principio rector de la misma.

En Chile el Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP, estableció los criterios y estándares para la evaluación de carreras de Técnicos de Nivel Superior que permite *“orientar procesos de autoevaluación y evaluación externa, estableciendo patrones de evaluación de acuerdo a diversas áreas de desarrollo de una carrera”* (p.1). En su acápite referido a los propósitos de la carrera o programa hace hincapié en el imperativo de evaluación de los propósitos definidos, incluidos los del perfil de egreso, a través de mecanismos específicos. Al respecto señala: *“la carrera o programa debe contar con una clara definición de su plan de desarrollo, incluyendo metas, objetivos, perfil de egreso y competencias vinculadas al título que otorga.”* [...] *“es esencial que existan mecanismos que permitan evaluar el logro de los propósitos definidos,”*(p.2). Lo anterior implícitamente obligan al continuo monitoreo del funcionamiento de control de la efectividad de los mecanismos evaluativos al señalar que *“La unidad debe demostrar que tiene y aplica mecanismos que permiten la evaluación periódica de su misión, propósitos y objetivos, así como su ajuste”*. (CNA, 2000)

La validación de los aprendizajes esperados relacionados con las competencias insertas en el perfil de egreso de programas de educación superior, a nivel internacional, no han alcanzado su desarrollo debido a una multiplicidad de factores (Nusche, 2008; Tremblay et al., 2012 Vol1 y 2).

Estudios realizados al respecto en Chile, muestran que existe poca referencia acerca de prácticas evaluativas adecuadas de resultados de aprendizajes (CINDA, 2014). Por otra parte, la Comisión nacional de Acreditación (CNA), por medio del documento *“Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado”* define las características y naturaleza del obligatorio perfil de egreso, y además pone de relieve lo referido a la evaluación de los

perfiles de egreso. Al respecto, establece la necesidad de evidenciar concretamente su logro en los estudiantes egresados; para ello las carreras deben demostrar que cuentan “*con mecanismos sistematizados y documentados de monitoreo y evaluación, que permiten demostrar que sus titulados efectivamente alcanzan el perfil de egreso declarado*”, ello desde el momento de formular el compromiso (CNA, 2015, p.17)

A través del presente estudio se pretende contribuir, en primer lugar con el Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción en el análisis de la efectividad de sus procesos formativos, proyectar mejoras requeridas para fortalecer estos procesos y dar orientación a otras instituciones para situar sus mecanismos de control de la calidad educativa en el logro de los resultados de aprendizajes y el efectivo alcance de las competencias y subcompetencias insertas en la declaración de los perfiles de egreso de los programas académicos que imparten.

### **1.7 Estado del Arte.**

Diversos trabajos generados a partir del Acuerdo de Bolonia han tenido por objetivo el estudio de la manera de lograr la homologación de los modelos educativos y los nombres de los títulos y de los grados académicos, así como de ciertos elementos específicos que deberían estar presentes en los perfiles de egresos de programas de estudios de carreras similares en la educación superior de los países de la comunidad europea. Como consecuencia, estos trabajos han permitido incorporar mecanismos de estructuración de un sistema de créditos transferibles, una estructura única para títulos y grados impartidos y la definición del marco europeo de cualificaciones que han facilitado la movilidad tanto de estudiantes como de profesionales y académicos, todo ello con la finalidad de velar por el aseguramiento de la calidad de la educación en los diferentes programas de estudios tanto en pregrado como en posgrados.

Otro esfuerzo en la homogenización de los perfiles de egreso de carreras similares, en el área de la ingeniería, corresponde al Acuerdo de Washington (Washington Accord), en 1989, que agrupa a alrededor de veinte países de los diferentes continentes y que tuvo como

finalidad suscribir un conjunto de elementos básicos, claves que definan los perfiles de egreso de carreras de ingeniería y tecnológicas, el cual es replicado en los Acuerdos de Sidney (Sydney Accord, SA) en 2001, posteriormente el Acuerdo de Dublín (Dublin Accord) en 2002 y el Acuerdo de Seúl (Seoul Accord) es consecuencia de los anteriores y se refiere a otros varios programas de formación. Estos cuatro acuerdos internacionales sobre el reconocimiento mutuo de las cualificaciones de la Ingeniería, la Tecnología, la Técnica, y las competencias profesionales son, en cierta forma los precursores de la acreditación de los programas de formación universitaria (Valencia y Fernández, 2012; Moreno, 2007, CINDA, 2014).

Un aporte relevante en el estudio de la evaluación de resultados de aprendizaje lo constituye la investigación realizada por la OCDE en el año 2008. El proyecto que estuvo orientado a la evaluación de resultados de aprendizaje correspondientes a las competencias genéricas y específicas en función de los desempeños de los estudiantes de carreras de economía e ingeniería resultó inviable en los alcances propuestos debido a los factores económicos asociados. Un estudio más positivo referido a la evaluación de los aprendizajes esperados al final de los programas formativos en instituciones de educación superior corresponde al estudio desarrollado por la OCDE en los países de su organización, y que es conocido por la serie de informes AHELO (Tremblay et al., 2012<sup>a</sup>; Tremblay et al., 2012<sup>b</sup>)

En Estados Unidos algunas universidades, como es el caso de Alverno College en el estado de Wisconsin, desarrolla con gran prestigio un modelo de formación basado en competencias, que a través de evaluadores externos evalúan a millares de sus estudiantes en cuanto al efectivo logro de alguna dimensión de perfil de egreso (Kuh, Kinzie, Schuh y Whitt, 2011). En México se han realizado estudios que muestran falencias importantes en el aseguramiento de la calidad y la necesidad de estudiar la efectividad de los procesos formativos en la educación superior (Casillas, Ortega, y Ortiz, 2015).

Estudios realizados en Chile, fundamentalmente en instituciones universitarias, muestran que en la educación superior no se evidencian modelos de evaluación de los aprendizajes esperados del perfil de egreso acordes a la relevancia de ellos y a la complejidad que



ostentan por naturaleza, presentándose una gran disparidad de enfoques y procedimientos y que a pesar del importante efecto que ha producido el proceso de acreditación desarrollado por la CNA Chile en las universidades e institutos profesionales, especialmente en el aspecto de la gestión institucional no existen suficientes estudios que determinen su real impacto en los procesos de formación de profesionales al interior de las instituciones (Alvarado et al., 2017; Ampuero et al., 2014; Abarca et al., 2014). Entre las investigaciones enfocadas en la evaluación del logro de los perfiles de egreso destaca la realizada por el CRUCH, Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, cuyo objetivo fue la generación de una metodología que permitiera evaluar los perfiles de egreso establecidos en los programas de estudio de pregrado en Chile, por medio de los desempeños académicos-profesionales (CINDA, 2017).

En un estudio realizado a una muestra de carreras acreditadas en seis universidades en Chile, de las cuales tres son privadas y las otras públicas, se logró establecer que los mecanismos existentes para el seguimiento y apoyo para el cumplimiento del perfil de egreso de estas carreras descansan en instancias administrativas para prácticamente las seis universidades consideradas en el estudio, secundadas por las unidades de seguimiento de egresados; luego, se logra concluir la necesidad de proveer de mecanismos evaluativos sistemáticos que entreguen información referida al cumplimiento del perfil de egreso de las carreras estudiadas (Yañez y Sarramona, 2014).

Otro estudio realizado en Chile orientado a analizar la coherencia existente entre los perfiles de egreso y los instrumentos de evaluación aplicados a carreras de Educación Básica de cuatro instituciones de educación superior, refiere que a pesar de que los docentes asignados a las asignaturas de Currículo, Evaluación y Didáctica aplican criterios e indicadores pertinentes y sistematizados en pautas y rúbricas socializados con los estudiantes, demostrando con ello el dominio de los necesarios conocimientos de los procesos evaluativos, se extraña la existencia de estrategias que permitan, en forma consciente e intencionada, la incorporación y la evaluación de las competencias declaradas en el perfil de egreso en cada una de las asignaturas de las carreras observadas, lo que evidencia la incerteza en el objetivo de logro del dominio de las habilidades asociadas a

estas competencias; es decir, se carece de estrategias que permitan asegurar en forma progresiva el logro de las competencias del perfil, mediante la integración reflexiva de estas habilidades a cada asignatura y a los instrumentos de evaluación aplicados, implicando que en un número importante de ocasiones porciones relevantes de ellas queden sin evaluarse. (Möller y Gómez, 2014).

En general se observa que los estudios en carreras de las instituciones de educación superior en Chile poseen programas en los cuales se declaran y socializan los perfiles de egreso de los estudiantes; sin embargo, no se vislumbran mecanismos que aseguren una evaluación clara del logro de estos perfiles por parte de sus egresados. De hecho, González et al. (2017; p.121) resaltan “*la relativa escasez de referentes nacionales o internacionales*” en la tarea de presentar propuestas para la evaluación del logro de los perfiles de egreso de carreras en la educación superior. Por su parte en CINDA (2014) se asevera que no se cuenta, en Chile, con diagnósticos sólidos referidos a la existencia de prácticas coherentes en evaluación de aprendizajes. Es necesario considerar la evaluación de las competencias de egreso definidas a partir del perfil, con relación al aseguramiento de la calidad de los procesos formativos, en la educación superior ha sido planteada por un importante grupo de investigadores (Martínez, Tobón y Romero, 2017; Salas, 2013; Ovando, Elizondo y Grajales, 2015; Martínez, Mateo, y Reyes, 2011; Corona, 2014; Martínez, 2015).

Literatura científica que destaca cómo los sistemas de acreditación en las IES no necesariamente se corresponden con la calidad en los procesos formativos. Señalan que el proceso de evaluación no lleva imperiosamente a aumentar la calidad, sino expresa la voluntad de cada participante para evolucionar hacia cambios reales que impacten las prácticas administrativas y las educativas. Los procesos de acreditación exigen la existencia del perfil de egreso del programa a acreditar (Mateos y Vlachopoulos, 2013). Actualmente se requiere de las entidades educativas la existencia de mecanismos de la efectividad de los procesos formativos que evidencien desempeños competentes de los estudiantes al egresar de sus estudios. En este sentido, se debe poner el foco de la evaluación en lo que los estudiantes son realmente capaces de alcanzar y hacer, es decir en los resultados de aprendizaje implicados en los perfiles de egreso (Coates, 2016).

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1 Aseguramiento de la Calidad.**

Es en 1988, reunidos los rectores de las universidades europeas, con motivo del noveno centenario de la Universidad italiana de Bolonia, emiten la Carta Magna de la Universidad como una forma de actualizar los objetivos del Programa Erasmus imperante hasta entonces. En ella, a través de cuatro puntos presentan su preocupación por el aseguramiento de la calidad en la educación superior de los países del viejo continente. Los cuatro principios fundamentales por los que se aboga son:

La universidad, en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia, es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza.

Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico.

En las universidades, la actividad docente es indisoluble de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución tanto de las necesidades y de las exigencias de la sociedad como de los conocimientos científicos.

Siendo la libertad de investigación, de enseñanza y de formación el principio básico de la vida de las universidades, tanto los poderes públicos como las universidades, cada uno en sus respectivos ámbitos de competencia, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental. Con el rechazo de la intolerancia y mediante el diálogo permanente, la universidad es un lugar de encuentro privilegiado entre profesores, que disponen de la capacidad de transmitir el saber y los medios para desarrollarlo a través de la investigación

y de la innovación, y estudiantes que tienen el derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello.

La universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo, pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal, ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas. (Magna Charta Universitatum; 1988, p.1) <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>

Una de las repercusiones de estos principios conduce a facilitar, posteriormente, la movilidad de estudiantes, docentes y profesionales como se acuerda explícitamente en la Declaración de La Sorbona, en mayo de 1988, por los ministros de educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania en París.

El Informe Delors de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, de la UNESCO publicado en 1996 entrega un diagnóstico de la educación superior a nivel global, concluyendo con una serie de recomendaciones que van a orientar la educación superior en los años siguientes.

Considerando la educación como una actividad de toda la vida y que necesariamente debe ser enfocada principalmente al desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) que conduzcan a los estudiantes a la adquisición de competencias que les capaciten para actuar eficazmente en distintas situaciones en forma integral, en contextos colaborativos y en forma creativa, en los que subyace principio de “aprender a aprender”; que a través del conocimiento de la idiosincrasia en la que están insertos les conduzca a la potenciación de sus competencias desarrollando proyectos comunes y enfrentando positivamente los conflictos; además que favorezca el desarrollo de las competencias transversales de comunicación, sentido de estética, responsabilidad, respeto, y habilidades como memoria, raciocinio, pensamiento reflexivo, que les permitan alcanzar las capacidades de juicio y de autonomía (Delors, 1996).

Delors apunta a la educación permanente a partir del conocimiento de una cultura suficientemente amplia, una educación fundamental del desarrollo del individuo que considere las consecuencias de la globalización y de la tecnología, y la interrelación de todos los aspectos: social, económico, cultural, político y educativo (Delors, 1996).

El informe Delors concluye señalando que para que una reforma en educación tenga éxito debe considerar el compromiso de todos los estamentos y agentes involucrados, tanto a nivel nacional como internacional: padres, comunidad local, docentes, directivos, autoridades públicas nacionales y comunidad internacional. Para ello debe procurarse el libre acceso a la formación permanente de los docentes (en concordancia con “la educación de y para toda la vida”), respetando la dignidad del docente en todos los aspectos y la formulación de políticas públicas en educación que orienten y regulen las adaptaciones necesarias (Delors, 1996).

Posteriormente, en 1999 y considerando los aspectos orientadores del Informe Delors, se desarrolla en Europa la llamada Declaración de Bolonia, firmado por los ministros de varias naciones de Europa incluyendo a Rusia y Turquía, el cual da origen, el 19 de junio de ese año, al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) orientado a la organización de las Universidades de Europa para cautelar el aseguramiento de la calidad en ese sector del mundo.

La Declaración de Bolonia ha conducido, desde 1999, a homogeneizar el modelo educativo y nomenclatura de títulos de la Comunidad Europea, y de los elementos claves de definición del Perfil de Egreso. El logro de estos aspectos se constituye en un aspecto facilitador de la movilidad de estudiantes, docentes y profesionales, a centrar la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes con una cuantificación de sus avances a través de créditos transferibles estandarizados (ECTS: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y a reorientar los programas de estudios a los requerimientos de la sociedad, proveyendo de criterios y mecanismos de aseguramiento de su calidad comparables (Feixas, 2004).

Por otra parte, la Declaración de Bolonia profundiza lo promulgado por la Declaración de La Sorbona el año anterior en el sentido de la adopción de un sistema de dos ciclos fundamentales en los estudios superiores, de las instituciones europeas: Diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado) en el primer ciclo y de maestría y doctorado en el segundo, Uno de los objetivos de este punto de acuerdo es la promoción de la empleabilidad y de la competitividad del sistema de educación de este grupo de países; para ello, la acreditación de los diplomas del primer ciclo como los del segundo serán considerados como niveles aptos de cualificación para efectos laborales y de movilidad.

La preocupación de las comunidades de educación europeas y de las autoridades de las políticas educativas de esas naciones a reunirse para trabajar, a partir del año 2004 en el estudio de políticas comunes que les permitan cautelar el aseguramiento de la calidad de la educación superior y de los Resultados de Aprendizajes, orientadas a la homologación de los programas de estudios que facilite la movilidad de docentes y estudiantes, un sistema de créditos transferibles (SCT) y en lo medular, una educación centrada en el estudiante (en el aprendizaje) y en la enseñanza bajo el modelo de desarrollo de competencias. Es así que nace Tuning Europa cuyo informe de 2006 manifiesta en detalles estos acuerdos.

Siguiendo el ejemplo de Tuning Europa, los rectores y autoridades educativas de los países de América Latina se reúnen desde 2011, en el marco del Proyecto Tuning-América Latina, con la finalidad de analizar la adopción de reformas estructurales acordadas por el EEES y ratificado en Yerevan 2015, reformas cuyos fundamentos se enmarca en una estructura común:

- los grados de crédito del sistema,
- estándares y directrices de garantía de calidad,
- cooperación para la movilidad y programas conjuntos.

Estas iniciativas orientadas a la implementación de sistemas de un carácter más integrador que favorezcan la empleabilidad de los titulados durante su vida laboral y enmarcado en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje ha motivado a otras naciones entre las cuales

se encuentra Chile, a unificar criterios de aseguramiento de la calidad en la educación superior con este fin (OCDE, 2017).

Las líneas centrales del Proyecto Tuning-América Latina se pueden sintetizar como:

- un esfuerzo sistematizado por pensar y repensar juntos el horizonte académico y el horizonte profesional (el primero como un reconocimiento por parte de la comunidad académica mientras que el segundo como un reconocimiento de los colegios y grupos profesionales).
- la cooperación entre las entidades de educación superior de la región, respetando el contexto social, desde la especificidad del entorno de las naciones.

Los propósitos principales del Proyecto Tuning-América Latina están plasmados en la obtención de un proceso de estandarización y homogenización de la potencialidad del conocimiento (Tello, 2015).

Estos encuentros que marcan la preocupación por la calidad de los programas de formación en educación superior, da como resultado el ajuste de las carreras a las necesidades de la sociedad tanto local como global.

Las concepciones referidas a la calidad presentadas por ciertos teóricos, expresadas en un contexto del servicio o un contexto organizacional, se resumen en las propiedades que develan un valor de algo tangible o intangible de ese algo, y por otro lado a todo aquello que cumpla los requisitos y especificaciones esperadas o satisfaga las necesidades del cliente. De hecho, se entiende como superioridad o excelencia (Zeithami, 1988), y en ese sentido de excelencia como una experiencia directa de un objeto o servicio (Pirsig, 1992); considera la inversión del mayor nivel de habilidad y esfuerzo posible que permitan alcanzar los mejores y excelsos resultados (Tuchman, 1980); solo definible en términos del sujeto que a través de características evaluables refieren las necesidades del usuario o receptor del servicio (Deming, 1989); grado de cumplimiento de los requisitos (necesidades o expectativas de los clientes) por parte de un conjuntos de características inherentes (NTC-

5555, 2007; NTCGP-1000, 2009); *propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor, ... superioridad o excelencia*, cuando se define “buena calidad” (RAE, 2019).

Una variedad de definiciones de lo que se entiende por calidad en el contexto educativo, se derivan de su concepción en el ámbito del servicio, dado que la educación se comprende como un servicio a los clientes que son los estudiantes (Beaumont, 2012; Arraya-Castillo, 2013; CIE, 2007). Desde una concepción centrada en la satisfacción de lo que necesita y espera el cliente dentro de la organización, se visualiza la especificidad del concepto calidad a través de dos perspectivas, la calidad objetiva, que se enfoca desde el prisma del productor, de visión interna ofreciendo eficiencia en pro de cumplir con ciertos estándares, y la calidad subjetiva focalizada desde el ámbito del consumidor, con una visión externa de la calidad, de carácter intangible, relacionada con el marketing y el conocimiento de las necesidades de los deseos, las necesidades y las expectativas de los clientes (Duque, 2005; Vásquez et al., 1996).

La apertura de la educación superior a todos los sectores sociales ha originado la creación de nuevas instituciones de educación superior y la explosión de ofertas de programas, además de la consiguiente incorporación de una mayor masa de estudiantes a la formación universitaria y técnico profesional (OECD, 2012; Duque y Chaparro, 2012). Este crecimiento cuantitativo de la educación superior, unido al fortalecimiento de la economía del conocimiento a nivel global, establece el desafío para las instituciones formadoras en el sentido de proveer mecanismos que cautelen la calidad en la docencia, la investigación y la extensión en sus procesos, como son, por ejemplo, los sistemas de evaluación de la calidad de la docencia por parte de los estudiantes (CIE, 2007).

En el presente, a nivel de instituciones de educación superior, se considera como fundamental adicionar a la tarea de desarrollar planes y programas formativos el conocer la percepción acerca del grado de satisfacción de las expectativas y necesidades de los estudiantes, con el fin de optimizar los servicios que permitan cumplir con dichas expectativas, como ventaja competitiva e identificar factores que afecten negativamente la



percepción de los estudiantes (Beaumont, 2012; Arraya-Castillo, 2013; Tumino & Poitevin, 2013 ). De esta forma, se hace un imperativo, para las casas de estudios terciarios, el ofrecer servicios de calidad que cumplan con sus objetivos institucionales y satisfagan las necesidades y expectativas de los estudiantes como un compromiso con la sociedad, especialmente con la inserción de nuevas formas educativas usando la tecnología, e-learning por ejemplo (Mejías, Teixeira, Rodríguez y Arzola, 2010).

El concepto de aseguramiento de la calidad nace del sector productivo, como una participación activa de todo el proceso productivo con el objetivo de que no se presenten fallos (Garvín, 1988). La UNESCO (1999) resalta la importancia del concepto de calidad de la educación señalando que ella constituye un instrumento fundamental para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

La problemática de la calidad en la educación implica la necesidad de lograr la excelencia en el trabajo de las instituciones de educación superior, de los organismos de gestión públicos y privados responsables de la educación y la cultura de las naciones y de los organismos políticos que legislan y norman la forma de funcionamiento de los Centros de Formación Técnica, los Institutos Profesionales y las Universidades. Bajo esta mirada, resulta un imperativo, como parte de esta labor de perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje, la capacitación de los docentes en la tarea de la evaluación de los aprendizajes conducentes a favorecer en mejor forma la detección de los problemas y las necesidades que enfrentan, además de planear e implementar estrategias que conduzcan al mejoramiento de labor académica y de gestión que ellos desarrollan; esta evaluación constituye el área de primera importancia en el quehacer de las instituciones de educación superior (González Pérez, 2001).

Los criterios de evaluación de la calidad, definen las expectativas que, las carreras a acreditar, deben cumplir en el marco de su perfil de egreso (CNA, 2008). Estos criterios operan en conjunto con los indicadores de calidad, comprendidos como constructos empíricos que, en términos generales representan una cualidad teórica de una única o varias variables. Los indicadores, así entendidos se constituyen en herramientas esenciales para

definir objetivos e impactos, de manera más clara. En forma práctica, corresponden a potentes medidas para la verificación de cambios, que poseen un parámetro estándar de contraste que permite la evaluación, estimación y demostración del progreso y que, a partir de metas establecidas, facilitan la gestión que conduce a la obtención de ciertos productos y el logro de determinados objetivos; por lo general de carácter cuantitativo, son medidas consideradas lo suficientemente objetivas en la tarea de evaluar el cumplimiento de una institución o programa de requerimientos o compromisos (Ginés Mora, 1999; ONU, 1999).

La operacionalización de los indicadores resulta clave, dado que en ella radica el fundamento de sus cualidades teóricas (Espinoza et al., 1994).

La evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior se realiza a través de dos procesos: la evaluación interna (autoevaluación) y la evaluación externa (evaluación de pares evaluadores).

Diversos investigadores en educación del país advirtieron sobre el problema coyuntural de la educación superior en Chile, en cuanto a la calidad de los procesos formativos de las instituciones de educación superior debido a la masificación que acompañada de una falta específica de regulación del sistema de educación terciaria hacía necesaria la intervención del estado en la formulación de políticas públicas que garantizaran la fe pública de las instituciones formadoras y, de paso, cautelara el reconocimiento y la validez internacional de dichos procesos (Brunner, 1997; Lemaitre y Zapata, 2004; Tyler, 2002).

En 2006, el poder legislativo chileno, teniendo clara conciencia de que la función básica de aseguramiento de la calidad es la provisión de elementos y mecanismos que cauteleen la fe pública y el fortalecimiento y legitimidad de la educación superior (Harman, 1998; Kells, 1995), promulga la Ley 20.129, la cual establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En esta ley se crea la Agencia Nacional de Acreditación (CNA), institución encargada de la verificación de la calidad de las instituciones de educación superior autónomas del país y de los diferentes programas formativos que ellas ofrecen, a través de la evaluación de dichas instituciones y programas.

La ley estipula que la acreditación de programas de pregrado y magister son dirigidos a instituciones autónomas y tiene un carácter voluntario, con excepción de las carreras de educación y medicina en las que su proceso de acreditación obligatoria lo asume la propia CNA.

Con el objetivo de acreditar programas de pregrado y maestrías de otras carreras y programas distintos a los de educación y medicina, la ley autoriza que sean asumidas por otras agencias privadas y públicas tanto nacionales como internacionales, cuya autorización y supervisión de funcionamiento se encuentra regulado por la CNA la que ha establecido pautas, criterios y protocolos por los cuales se deben conducir los procesos de acreditación (Zapata & Clasing, 2016; Ley 20.129, 2006; CNA,2010). De esta forma, el sistema de aseguramiento de la calidad en Chile se realiza por medio del funcionamiento de diversas agencias de acreditación de programas, las cuales utilizando criterios e indicadores de calidad en los juicios procuran cautelar la calidad de los procesos y confiabilidad de sus decisiones para la legitimidad y mejoramiento del sistema.

Desgraciadas situaciones de corrupción en Chile, favorecida por la naturaleza variada de los objetivos particulares de las agencias de acreditación (fines de lucro, por ejemplo, que se cruza con posibles conflictos de interés y con el hecho que las agencias pueden competir entre sí por captar la atención de solicitudes de acreditación de las diversas instituciones de educación superior), evidenciaron la necesidad de que los mecanismos de aseguramiento externo de la calidad posean instancias de optimización de la forma en que enfrentan su tarea y potenciar los niveles de transparencia, confiabilidad y legitimidad que ostentan, situación planteada con antelación en la esfera internacional (CIPER, 2012; OCDE, 2013; Eaton, 2006; Stensaker & Harvey, 2011).

Para garantizar los procesos evaluativos de la calidad en la educación superior, la CNA ha definido un conjunto de criterios que englobados en nueve dimensiones establecen expectativas de los programas y carreras sometidas a procesos de acreditación y que atienden a aspectos como funcionamiento, objetivos y condiciones de los mismos. Los únicos indicadores definidos por la CNA en este conjunto de criterios tienen que ver con el

tiempo de egreso, dejando al criterio de las instituciones el establecimiento de indicadores que propendan a desarrollar una gestión de calidad, al seguimiento de sus procesos y el desarrollo de acciones que den como fruto evidencias del logro de resultados (CNA, 2010).

El Instituto ha impulsado la acreditación de todas sus carreras con el fin de cautelar la calidad de sus programas formativos, dando fe pública y fortaleciendo la confianza de la comunidad acerca de la transparencia, confiabilidad y legitimidad de su labor educativa. En particular, la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial tuvo su última acreditación de cuatro años, la cual expiró el año 2018. Debido a las nuevas regulaciones que las políticas gubernamentales, referidas a las carreras técnicas – profesionales, que señalan que solo se debe realizar la acreditación institucional no es posible acceder a un nuevo proceso de acreditación de la carrera.

Esta institución de educación superior relaciona calidad en la educación, y por consiguiente en los procesos formativos, con la mejora continua de dichos procesos. De hecho, considera que la mejora continua requiere un armónico funcionamiento entre los diferentes elementos que conforman la estructura y organización del quehacer educativo institucional: principios y acciones pedagógicas y administrativas que rigen la formulación de las normativas vigentes. Luego, al hablar de calidad se está evaluando la consistencia interna y externa entre los elementos constituyentes y organizativos del sistema formativo del Instituto; en términos simples, cumplir el compromiso de hacer lo que se declara (Proyecto Educativo IPVG, 2018).

El concepto de Calidad es uno de los valores fundamentales definidos por el Instituto, a través del que se articula y se da coherencia al Proyecto Educativo con el Plan Estratégico Institucional, integrando, de manera armónica y consistente, los distintos componentes necesarios para formar personas en el ámbito técnico profesional y considerando los procesos y resultados obtenidos. De esta forma, el concepto de aseguramiento de calidad se comprende a partir del cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que el egresado de cada una de las diferentes carreras, posee las competencias necesarias para ejercer su profesión (Proyecto Educativo IPVG, 2018; p.22).

El desarrollo de un modelo de aseguramiento de la calidad por parte del Instituto tiene por objetivo recoger los principios que subyacen en la Misión y Visión, enfocando su quehacer en la satisfacción de los estudiantes, empleadores, titulados, y la comunidad en general. El modelo, pretende la identificación de necesidades y expectativas, realizar los ajustes necesarios a los procesos, buscando la calidad total a través del continuo mejoramiento de la actividad formativa. Para este modelo los procesos clave son la autoevaluación y acreditación, en función de los criterios definidos por la Comisión Nacional de Acreditación (Proyecto Educativo IPVG, 2018).

El modelo de mejora continua, en el Instituto, asegura un mecanismo eficaz de comunicación entre toda la comunidad a través de sus organismos colegiados con el principal objetivo de contribuir a la optimización y mejoramiento de sus resultados y procesos, que favorezcan la formación integral de los estudiantes. Los organismos colegiados tienen la responsabilidad de analizar, evaluar y retroalimentar los distintos procesos que se realizan en el Instituto para cumplir los propósitos declarados en los perfiles de egreso. Para el logro de este objetivo, la institución promueve dentro de la comunidad educativa una cultura del "actuar documentado" de los resultados de la gestión de los procesos formativos (Proyecto Educativo IPVG, 2018).

La autoevaluación y análisis permanente de los resultados forma parte habitual del Instituto y se materializa en la revisión constante y sistemática de indicadores (Proyecto Educativo IPVG, 2018).



Figura N° 6: Calidad en los procesos formativos.  
*Fuente: Proyecto Educativo IPVG (2018).*

## 2.2 Perfil de Egreso.

La definición de Perfil de Egreso en el contexto de un programa de formación académico-profesional, se entiende como aquella declaración pública, formal, que explicita el conjunto de competencias específicas y transversales que la institución de educación superior se compromete a alcanzar en sus egresados al final del proceso formativo del programa, esperando que ellos las evidencien posteriormente en su desempeño profesional. (Jonnaert, Masciotta y Yaya, 2006). Visto de esta forma, el Perfil de Egreso se constituye en un compromiso de una entidad de educación para con la sociedad en la que sirve, compromiso de formación identitaria, para una profesión en particular que lleva la impronta de la institución de acuerdo a la visión de mundo fundacional, y que especifica el contexto de realización, y sus competencias clave asociadas.

Se trata de una declaración de intención, un contrato social entre la institución de educación superior y la sociedad, la cual se constituye en una estructura descriptiva que culmina con la certificación que realiza la institución de los elementos insertos en el perfil mismo a aquellos estudiantes que han finalizado con éxito las diferentes etapas que conlleva el dominio de la profesión. (Hawes, 2006).

El mismo Hawes (2010), describe el perfil de egreso como el desempeño que se espera de un estudiante que ha egresado de un programa de formación definido, desempeño de competencias que la institución de educación superior se ha comprometido a desarrollar durante el periodo formativo y que también certifica al final de éste como habilitaciones alcanzadas.

De acuerdo a la concepción de la CNA para carreras de pregrado en educación superior, se comprende el perfil de egreso como: *“Conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación”* (CNA – 2015).

Aunque la noción del Perfil de Egreso no es exclusividad de un enfoque curricular determinado, en este trabajo se enfoca, en particular, en un modelo basado en competencias. Por lo cual, el Perfil de Egreso se expresa en función de competencias que el estudiante, al final del periodo de formación, debiera ostentar como resultado del proceso formativo al cual se enfrentó durante sus años de estudio. El lograr cumplir con los requerimientos que la estructura curricular del programa de formación le impone lo hace acreedor de la certificación que acredita que posee el dominio de las competencias que el Perfil de Egreso declara.

Los dominios de competencias descritos por el Perfil de Egreso son propios de una profesión particular, expresan los desempeños básicos que el estudiante debe adquirir y evidenciar durante el proceso formativo. Para evidenciar las competencias descritas en el Perfil de Egreso, el estudiante debe movilizar un conjunto de saberes y recursos en las áreas del saber cognitivo, del saber procedimental y del saber actitudinal (Hawes, 2006).

Durante el proceso formativo los variados rendimientos conformarán un Perfil de Egreso diferenciado para cada estudiante, siempre considerando el logro de los rendimientos mínimos establecidos en los desempeños que conforman los componentes del currículo.

El dotar de mecanismos que permitan una periódica evaluación de los Perfiles de egreso y de una permanente evaluación del logro de los aprendizajes esperados y de las competencias declaradas en dichos Perfiles de egreso permitirá dar cumplimiento al aseguramiento de la calidad del proceso de logro de competencias académicas.

Sumado a lo anterior, actualmente se ha agregado como exigencia la necesidad de demostrar el efectivo logro de los aprendizajes esperados de egreso que dan cuenta de las competencias adquiridas durante el proceso formativo (CINDA, 2014; CNA Chile, 2015).

Un elemento fundamental que compromete la calidad y la consistencia de los Perfiles de Egreso, por la transparencia de los propósitos formativos, así como la socialización de criterios y metas, lo encarna la explícita especificación, sin ambigüedades, de competencias

y resultados de aprendizaje en el marco de un programa de formación (Riquelme et al., 2017).

Los momentos y formas empleadas para monitorear el logro de los estudiantes de los aprendizajes esperados y de las competencias declaradas en el perfil de egreso, durante el proceso formativo, es lo que se define como evaluación progresiva del logro del perfil de egreso (Ampuero et al., 2017).

Por lo antes dicho, es un imperativo el implementar un sistema de seguimiento y evaluación del nivel de logro de los Resultados de Aprendizaje y de las competencias declaradas en el Perfil de Egreso y en los programas de las distintas asignaturas que conforman el Plan de estudios que cursan los estudiantes de los diferentes programas académicos de las instituciones de educación superior.

En Chile, el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación han hecho obligatorio la declaración de Perfiles de Egreso para cada una de las carreras ofrecidas por las instituciones de educación superior en el país (MINEDUC, 2018). El perfil de egreso juega un rol fundamental en el proceso de acreditación de carreras y programas de acuerdo a la ley 20.129 la cual establece que estos dos tipos de acreditaciones deben fundamentarse en función de dos parámetros de evaluación: el perfil de egreso actualizado de la carrera y la reunión de aquellos recursos y procesos aisladamente o en conjunto contribuyen a asegurar el cumplimiento de los aspectos comprometidos en dicho perfil. Entre las dimensiones que se analizan a partir de estos parámetros de evaluación, se encuentran: estructura curricular, recursos humanos, elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, modalidad de enseñanza y aspectos pedagógicos, y la infraestructura y recursos físicos que permitan alcanzar el perfil de egreso definido (CNA, 2010).

En el instituto Profesional Virginio Gómez, la modulación curricular de la totalidad de las carreras ha integrado mecanismos de evaluación del logro de competencias tanto específicas como transversales que se explicitan en los perfiles de egreso, ello de la mano de los mecanismos que permiten el monitoreo del avance curricular que presentan los



estudiantes (reprobaciones, deserciones, titulaciones oportunas). Los módulos comprenden un conjunto de asignaturas de la malla curricular que contemplan ciertas competencias comunes y que se distribuyen en semestres secuenciales o en forma paralela en algún semestre.

La evaluación de los módulos establece una asignatura terminal en la que se integran todos los aprendizajes esperados que contemplan las asignaturas incluidas en el módulo, en una evaluación de desempeños de las competencias involucradas la cual se realiza a través de un ETOE (examen técnico objetivo, estructurado), un proyecto o un portafolio; todo ello en un enfoque principalmente de carácter procedimental. Al final del proceso formativo las carreras profesionales presentan en el último semestre la obligatoriedad de un trabajo de seminarios de titulación cuya defensa es presencial y cuya actividad ha abarcado gran parte del semestre con la guía de un docente designado por la jefatura de carrera (IPVG, 2018).

En cuanto a la revisión del perfil de egreso y su actualización, la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, desde su creación el año 2015, ha implementado la periódica revisión de éste, participando de dicho proceso profesores de establecimientos educacionales, directivos, empleadores y titulados con el objetivo de propender a su desarrollo de forma transversal en las diversas asignaturas, haciendo parte a los actores relacionados con la carrera a potenciar un perfil que responda a la formación de profesionales competentes acorde a las necesidades del mercado laboral y políticas de educación vigentes en nuestro país, en concordancia con el modelo educativo y formativo de la institución (Informe autoevaluación de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial; IPVG, 2018).

La periodicidad de revisión del perfil de egreso se define según lo establecido por el Departamento de Desarrollo Curricular, consecuente con lo planteado por el Consejo de Carrera, en relación a la retroalimentación recibida por los docentes de la carrera y resultados de la práctica profesional, como así mismo la evaluación permanente de cambios y condiciones del medio social y laboral (IPVG, 2018).

El artículo 34 del decreto Decreto Virginio Gómez N° 0140 – 16, de 2016 señala al respecto:

*Las carreras profesionales y técnicas contarán con un perfil de egreso definido según protocolo en el Manual de Diseño Curricular. Este perfil declarará las competencias que un estudiante debe poseer al momento de titularse y será revisado por el Consejo de Carrera y asesorado por el Departamento de Diseño Curricular. Los perfiles serán sometidos a revisión al término de cada ciclo de duración de carrera. No obstante, los perfiles de egreso podrán ser sometidos a revisión antes de la fecha establecida, por petición del Consejo de Carrera, Consejo Académico o Consejo de Planificación.*

El Perfil de egreso en la institución, es la descripción de las competencias que un estudiante debe tener para el Instituto le otorgue un título al egresar de su carrera.

### **2.3 Concepto de Competencia.**

El concepto de competencia surge como una necesidad de superar una deficiente educación que ha conducido al estudiantado, fundamentalmente, a un aprendizaje memorístico divorciado de toda aplicación a la vida diaria de estos conocimientos. Su génesis se ubica en el campo laboral, evolucionando luego al campo de la educación formal en la que el objetivo es dotar al educando de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los desempeños competentes comprenden la movilidad de estos tres tipos de saberes de manera interrelacionada, lo que conlleva un mayor grado de significatividad y funcionalidad alejándolo de todo tipo de aprendizaje mecánico (Zabala & Arnau, 2007) .

Comprender el concepto del constructo competencia es fundamental para establecer toda la planificación de un programa formativo en enseñanza, particularmente si se trata de educación superior comprometida en la formación de profesionales. Su relevancia se despliega desde la formación del perfil de egreso, siguiendo por el diseño de la matriz de

competencias, el currículo del programa y alcanza a las estrategias evaluativas y las técnicas y estrategias de enseñanza - aprendizaje.

La unificada concepción que se tenga del constructo competencia, en todas las etapas del proceso formativo, proporcionará la consistencia necesaria que posibilite el logro de los objetivos del programa mismo. En un aprendizaje basado en competencias el proyecto educativo institucional define el modelo educativo y el sentido con que se concibe el concepto de competencia, definición que debe ser comprendida y asumida por cada uno de los actores del proceso.

Resulta fundamental, establecer con plena claridad lo que se entiende por competencia y por resultado de aprendizaje para cualquier programa de formación educativo a nivel superior, ya que el sentido otorgado a estos conceptos brindará *“puntos de referencia consensuados necesarios para garantizar la calidad, además de una evaluación interna de carácter nacional e internacional”* (González, Wagenaar y Beneitone, 2014; p.157). Percibiéndolas como un medio de mejorar la docencia, las competencias no deben ser utilizadas en forma reduccionista aplicadas a todo tipo de aprendizaje de egreso, como sea evidenciado su uso en casas de estudios superiores en Chile (González et al., 2017).

La nueva visión de una formación centrada en el estudiante en un enfoque curricular de desarrollo por competencias implica un cambio paradigmático en los docentes, referidos a la concepción de las estrategias evaluativas que den cuenta de los desempeños que evidencien el dominio de las competencias y cambios estructurales en la forma de concebir el currículo y la labor mediadora del docente.

Lo anterior implica que sólo mediante una profunda transformación curricular será posible el cambio hacia una educación basada en competencias; con cambio en los estilos de dirección tradicionales con sustento en los resultados, de criterios metodológicos conductistas a una gestión marcada por la creatividad y transparencia en un enfoque netamente constructivista donde el proceso cumple un rol esencial como criterio formativo (Maldonado, 2010). Ello obliga al académico a estudiar el perfil de egreso correspondiente

identificando las competencias declaradas y las técnicas y estrategias evaluativas a aplicar que permitan evidenciar los desempeños; además, a planificar de acuerdo a este estudio, las técnicas y estrategias de enseñanza más pertinentes para el logro de los aprendizajes esperados asociados a dichos desempeños. (Gimeno, 2008).

El concepto de competencia ha recibido diferentes acepciones a lo largo del tiempo, teniendo su origen en el ámbito profesional – laboral. A Mc Clelland (1973) se le indica como el ideólogo del concepto de competencia en la década de 1970 (Zabala & Arnau, 2007).

En el campo educativo, existen diversas definiciones que dan cuenta del concepto de competencia. Una serie de errores que abarcan principalmente el sentido de su uso y, en consecuencia, los criterios de evaluación y elección de estrategias didácticas adecuadas al logro perseguido, se presentan debido a la carencia de un sostén teórico que tenga como base el desarrollo de capacidades de manera explícita (Ruiz, 2009)

Un enfoque presenta a las competencias como la concatenación de saberes de orden pragmáticos, orientados a la producción y que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir (Larraín y González, 2007). Para una aplicación de la información disponible que conduzca a mejorar la calidad de vida de toda la población, es un requisito necesario y prioritario el saber hacer, especialmente en esta sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos (Larraín y González, 2007).

Según Westera (2001), las competencias consideran dos tipos de conocimiento: un conocimiento teórico y un conocimiento en acción. El primero tiene como base una estructura cognitiva que genera conductas específicas; mientras que el segundo se trata de un conocimiento aplicado, disponible para su uso con cierto nivel de destreza cuando se requiera.

Para el Consejo Europeo (2002) las competencias son definidas en forma concisa, con cierto grado de ambigüedad con relación al tipo de *características individuales* y las

*acciones a realizar* que darían cuenta de la presencia o el dominio de ciertas competencias. Textualmente declara las competencias como:

*“..la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.”*

El constructo competencia involucra conocimientos, procedimientos y actitudes, además de características personales, las que comportan complementándose entre sí para que el individuo pueda enfrentar diferentes situaciones que la vida, ya sea profesional, estudiantil o de otra índole, le presenta. Esta concepción muestra a las competencias en relación directa con el individuo y con lo que éste es capaz de evidenciar a través de sus desempeños, aspecto fundamentalmente de carácter procedimental (Jabif, 2007).

Cázares y Cuevas (2009, p.1) caracterizan la competencia como:

*“interacción reflexiva y funcional de saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos; enmarcada en principios valores, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad.*

Jonnaert et al. (2006) postula como característica esencial de la competencia al desempeño. Al respecto señala (p.4): *“la situación es la base y el criterio de la competencia”* indicando la imposibilidad de definir una competencia divorciadas de las situaciones problemas: *“éstas (las competencias) no pueden definirse sino en función de las situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico”* (p.4). Estos teóricos definen competencia como: *“la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y la organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación”* (Jonnaert et al., 2006:16).

En el sentido de atribución que Jonnaert et al. otorgan a la competencia, la evaluación de un individuo como competente dependerá del tratamiento eficaz con el cual enfrente la situación. Jonnaert et al. fuertemente influenciados por la teoría de la cognición situada, en la cual la actividad cognitiva y la práctica social se encuentran íntimamente ligadas, desarrollan la noción de competencia como una actividad contextualizada *“la cognición está en el centro de un conjunto de relaciones dialécticas entre la persona en acción, su propia cognición, la situación, sus contextos sociales y físicos. La persona actuante no está separada de su contexto de acción en el mundo, lo determina a la vez que está determinada por él”* (p.6).

Más que aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, ser competente implica poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. La competencia pasa a ser entonces la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un particular tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica. Así, la organización de los programas formativos debe basarse en las distintas situaciones problema, de carácter interdisciplinar y graduadas en nivel de complejidad, a las que deberán enfrentarse los individuos en el ejercicio de un conjunto de habilidades.

La formación de profesionales hace un imperativo la realización de modificaciones metodológicas, didácticas y actitudinales que favorezcan la participación, cooperación y razonamiento del estudiante, en la interrelación docente-estudiante durante el proceso enseñanza aprendizaje; estas acciones deben estar orientadas a la formación de estudiantes que aprendan a aprender, con una clara actitud crítica y con la capacidad de adecuarse y actuar ante el cambio (Larraín y González, 2007).

Por su parte, Zabala y Arnau (2007:40) indican que las competencias consisten en: “[...] la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales”. Dichos autores comentan que la definición implica la ejecución de acciones eficaces, ante situaciones y problemas de distinta índole, los cuales

demandan la utilización de los recursos de que se dispone. El atributo de actitud relacionado con el término de competencia hace alusión a la disposición de resolver la situación problema con una intención definida, sin soslayar el dominio de los procedimientos, las habilidades y las destrezas, según el ámbito de desempeño y en referencia con los objetos de conocimiento (hechos, conceptos y sistemas conceptuales).

En el planteamiento de Zabala y Arnau (2007) la ejecución de una acción competente está en función de las situaciones problema con las que interaccionan los individuos, considerando que éstas son únicas y complejas: únicas porque las circunstancias y los criterios cambian; complejas en función del número de variables que participan y las relaciones que se establecen.

Para Zabala y Arnau (2007) las competencias implican: 1) el análisis de las situaciones asumiendo la complejidad de las mismas, en el sentido de la identificación de los criterios que la definen como situación problema y su pertinencia al dominio disciplinar (científico, profesional); 2) las habilidades que exhibe el aprendiz, como recurrentes básicas para el desarrollo de desempeños competentes; 3) la transferencia del desempeño del contexto en el que fue aprendido, a situaciones problema que implican variaciones en los objetos, hechos, relaciones y contextos de ocurrencia; y 4) la movilización de los diferentes aspectos que definen la competencia: saber conceptual, procedimental, así como la disposición de actitudes pertinentes, de manera interrelacionada.

Le Boterf (2001) define competencia como la agrupación de recursos propios y de redes que moviliza y combina la persona para enfrentar eficazmente las situaciones profesionales que se le demandan. También este teórico hace notar la diferencia existente entre los constructos de competencias y capacidades indicando al respecto que, las competencias son desarrolladas en forma posterior al desarrollo de las capacidades, sindicando a las instituciones de educación superior como ámbitos de desarrollo de capacidades y de potenciales competencias, siendo éste el eje de formación de profesionales de educación superior; todo ello dada la complejidad que presentan en la realidad los problemas de la vida profesional debido a la multivariedad de factores, difícilmente replicables en toda su

dimensión mediante la simulación en el aula. Por lo cual, la educación superior no podría evidenciar la presencia de competencias laborales o profesionales, las cuales sólo se podrían manifestar durante el desempeño de situaciones profesionales (Jabif, 2007; Schön, 1992).

Al respecto Schön menciona la formación para el “arte” mediante la práctica de los estudiantes en el desarrollo de competencias, “arte” comprendido como una forma de talento, que está asociado a la inteligencia por lo que es propio del individuo. Debido a esto el aprendizaje para el desarrollo de competencias debe tener como principal protagonista al propio estudiante, en palabras de Dewey (1974) “El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver”.

En el contexto educativo, la competencia apunta al conjunto de elementos que requiere el individuo para enfrentar los problemas de la realidad de vida que le corresponderá experimentar a lo largo de su existencia, buscando la solución más óptima, por lo cual se puede concordar que ello implica la movilización integrada, interrelacionada e intencionada de los saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. El saber actuar en contexto, de manera competente es un proceso de gran complejidad que se sucede en el cerebro del individuo (Zabala & Arnau, 2007; Le Boterf, 2001). No debe confundirse competencias de egreso con competencias profesionales.

La adquisición del estándar de desempeño apropiado en la totalidad de las competencias que requiere un profesional altamente calificado, resulta muy difícil de lograr en la academia. Por esta razón, no es posible considerar que un egresado de la carrera, al finalizar su proceso formativo, esté dotado de las competencias laborales correspondientes a la profesión en cuestión; además debe tenerse en cuenta que el proceso de formación en la educación superior debe estar orientado al desarrollo de la persona en su integridad, como



un ser en desarrollo y como sujeto social, además de lo concerniente al aspecto laboral (Larraín y González, 2007).

El concepto de competencia para Roegiers (2010, p. 89) se establece como la posibilidad, para una persona, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con vistas a resolver una familia de situaciones-problema. Esta definición señala la posibilidad como una capacidad que potencialmente se encuentra en la persona; enfatiza el aspecto de recursos que se movilizan ante una determinada situación e introduce la idea de familias de situaciones. Establece que las situaciones deben reunir diversas características para poder ser útiles como escenarios para el desarrollo de competencias, entre otras, menciona que deben ser entendidas como situaciones-problema o situaciones significativas y que estas deberán encerrar un problema, ser complejas, significativas, interactivas, didácticas, abiertas, inéditas, construidas y orientadas hacia los objetivos de aprendizaje”.

Para Tunning – Europa, el concepto de competencia se sustenta en función de capacidades y atributos que el individuo activa en forma combinada y cuyo producto es un desempeño competente. Este desempeño competente se logra debido a la acción formativa de las instituciones de educación superior que orienta al desarrollo de capacidades que finalmente se cristalizan en competencias, o bien por medio del desarrollo directo de competencias a través de prácticas de tipo laboral (González y Wagenaar, 2003).

Díaz Barriga y Rigo (2000; p.79) explica el concepto de competencia como un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables. Lo expresan como una capacidad, la capacidad que aplicada de manera flexible y pertinente permite resolver problemas, abordando como estrategia la adaptación al contexto y a las demandas que plantean las variadas situaciones intervinientes. Agregan que en la educación basada en competencias que, junto a los aspectos procedimentales del conocimiento, a las habilidades y destrezas, cobran relevancia los elementos de corte teóricos y actitudinales.

El resolver las diferentes situaciones asociadas a una competencia permite evidenciar el dominio de dicha competencia al realizar algo específico con lo que saben, estableciendo,

de esta forma, la relación entre la competencia con una capacidad accionada para responder a situaciones cambiantes (Irigoin y Vargas, 2002).

En este tenor, el docente se constituye en un guía y facilitador de situaciones problemas tendientes a desarrollar las capacidades de sus estudiantes que permitan movilizar una variedad de competencias a diferentes niveles de dominio, como facilitadora del desarrollo de la competencia profesional que pondrá en práctica en su futuro desempeño laboral. De esta forma, la educación basada en competencias obliga a un cambio en didáctica de la enseñanza, en la cual la clase expositiva debe abrir espacios a técnicas y estrategias participativas en donde el docente planifica situaciones problema, las aplica, las administra y retroalimenta los desempeños más adecuados como alternativas de solución (Jabif, 2007; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2004b; Perrenoud, 2006). Lo anterior se encuentra en sintonía con lo que Moreira (2005) presenta en su teoría del aprendizaje significativo crítico.

Es fundamental que se tenga claramente definidos los objetivos perseguidos al momento de decidir las competencias que comprenderán un currículo basado en competencias. Considerada de esta forma, las competencias deben ser evidenciadas en contextos concretos. Su enseñanza requiere una enseñanza que oriente a procesos de construcción personal de respuesta a situaciones problemáticas de la vida real en ámbitos multidisciplinarios, en la que no es posible señalar una metodología propia, aunque si las condiciones generales de la naturaleza de las estrategias metodológicas, las cuales deben tener un enfoque de carácter globalizador (Zabala & Arnau, 2007).

Para Jonnaert, Barrete, Masciotra (2006), las competencias permiten expresar el saber bajo una nueva concepción contrastante con el modelo tradicional, en el que se le vislumbra como una serie de entidades estáticas y reproducibles. Su principal característica es que considera la integración de los profesionales como fuente relevante en el diseño y revisión de los programas de estudio. La incorporación de estas fuentes externas a la institución educativa entrega un aporte desde la visión de profesionales inmersos en el quehacer profesional en el que se desenvolverá el estudiante en el futuro una vez egresado de su proceso de formación académico.

Desde una visión estructural, la Unidad Española de Eurydice define competencia a partir de tres componentes con un propósito: la unión de las capacidades, los conocimientos y las actitudes que apuntan a participar eficazmente en la vida política, social, económica y cultural de la sociedad en la que el sujeto está inserto (Eurydice, 2002).

Desde un enfoque integrado, las componentes de las competencias: conocimientos, actitudes, habilidades, roles y responsabilidades, representan una dinámica combinación que permite a la competencia: describir su particular acción por parte del sujeto; un desempeño en situación, en donde la idea de juicio resulta superlativa; la toma de decisiones en función de la capacidad interpretativa que proporciona; identificar un contexto de acción, una acción integradora; transferir los desempeños a una diversidad de situaciones; y establecer un marco ético y valórico (Heywood, 1993).

Mertens (1997) define las competencias en función del desempeño; de hecho, las señala como el desempeño caracterizado por aspectos del conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar ciertos resultados. De esta forma, presenta la competencia como la capacidad real para lograr un resultado en un contexto, lo cual es factible de alcanzar por medio de una enseñanza integral a partir de la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo (Barrón, 2000).

Relacionada con el proceso y el producto final de un proceso de enseñanza aprendizaje es como Argudín (2000; p.20) entiende las competencias en una clara vinculación con el concepto de calidad. Para él, las competencias son “parte y producto final de un proceso educativo”, distinguiendo competencia de desempeño a través de la sentencia: “una competencia será su construcción y el desempeño de ésta será la aplicación del conocimiento para ejecutar una tarea o para construir un objeto, es decir, un resultado práctico del conocer”; y completa su concepción relacionando las competencias con la visión de mundo constructivista del aprendizaje. Argudín, al igual que Sarramona (2000) adhieren al nuevo modelo de aprendizaje basado en competencias cuyo sentido integrador

posibilita la dinámica entre los conocimientos (componente cognoscitivo imprescindible), las habilidades básicas y el comportamiento afectivo.

Para Monereo (2005) las competencias no son sinónimos de estrategias, pues, a pesar de que ambas se explican a partir de colecciones de acciones que los individuos han asimilado, (con características propias de un contexto determinado, autorreguladas y de dominio variable), una competencia corresponde al dominio de un extenso conjunto de estrategias en un contexto específico de la actividad humana mientras que las estrategias se entienden como una particular operación cuyo objetivo es resolver un tipo de problemas en un ámbito determinado. Por lo cual, una persona competente es una persona que es capaz de traducir en forma muy exacta el tipo de problema planteado y avizorar las estrategias que mejor se adecuan para resolverlo. Se evidencia claramente, en esta definición, el carácter de atribucional que Monereo le asigna a la competencia y, a pesar de no mencionar las componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales se puede inferir que él las estaría integrando dentro de las estrategias.

Bajo un prisma de procesos, entendidos en un sentido de acciones con inicio y término identificables, movilizadas con propósitos específicos definidos por el contexto, Tobón (2006:5) presenta su concepción de competencia como: *“procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”*. Tal definición evidencia el carácter dinámico de las competencias en virtud de las demandas del ámbito de desempeño; el carácter multidimensional y evolutivo de las situaciones problema que le otorgan la calidad de compleja; su factibilidad de ser observadas y cualificadas a través de su desempeño; la congruencia del desempeño con la resolución de la situación problema en donde la eficacia, la eficiencia y la pertinencia son los criterios directores; su dependencia a un ámbito disciplinar, profesional, social y cultural específico que le otorga el sentido funcional de significación, lo cual establece los criterios de logro; la incumbencia asociada al individuo que le obliga a activar la capacidad de prever los efectos y las consecuencias asociados a posibles errores en el desempeño, constituyendo el desempeño como un ejercicio ético. Dado este carácter contextual de las competencias, ellas no pueden

definirse, desarrollarse o identificarse, al margen de la situación problema o ámbito de desempeño asociado (Tobón, 2006).

Posada (2004; p.1) coincide en su concepción de competencia con la acepción con más consenso al señalarla como un “saber hacer en un contexto”, un saber hacer más abarcante, un saber hacer que trasciende lo instrumental, ubicándose en un plano de desempeño integrado por conocimientos –de orden teórico, práctico o mixto-, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento. Presenta la complejidad que posee la competencia al señalar que el concepto de competencia: “es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño” (Posada, 2004; p.1).

Situándose en el tipo de competencias que la educación superior requiere desarrollar en la actualidad, Morris (1999) enfatiza que esta nueva cultura académica exige la construcción de competencias de liderazgos acordes a los requerimientos de la nueva sociedad del conocimiento, en todo ámbito de actividad humana, que abarquen conocimientos, estrategias de acción, promoción de iniciativas, reingeniería de procesos que favorezcan el desarrollo de la misma sociedad.

La enseñanza basada en competencias se gesta a partir de dos hitos relevantes: una nueva visión de la educación como facilitadora del aprendizaje en dónde el proceso de aprendizaje se centra en el aprendiz, y cambio de objetivo en la formación de profesionales, con una orientación dirigida a la capacidad de resolver problemas eficientemente en un contexto de desempeño real, que involucre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Ruiz, 2009). En la tarea de desarrollar competencias, el rol del docente formador es estar junto al estudiante, acompañándolo como un guía y asesor, y estimular el pensamiento reflexivo en forma totalmente contraria en los conocimientos que deberán ser asimilados (Peña, 2017).

En la educación basada en competencias debe tenerse claro que inevitablemente concepciones individuales y sociales y valoraciones en contextos particulares impregnarán la elección de las competencias clave en sus bases teóricas o conceptual de definición (Qualifications and Curriculum Authority, 2001). Ello obliga a determinar criterios específicos en la elección de las competencias.

En el desarrollo de la competencia el individuo debe:

- establecer relaciones entre práctica y teoría,
- transferir su desempeño a diversas situaciones
- plantear las situaciones problemas de manera clara y precisa, y
- resolver las situaciones problemas de manera inteligente y crítica (Tobón, 2006)

Tomando como aspecto referencial la gestión de calidad, la formación por competencias en educación no se concibe como como un modelo pedagógico, más bien se entiende como un enfoque para la educación; dado que se encuentra alejada de toda pretensión de erigirse como una representación ideal de todo el proceso educativo en su conjunto (Tobón, 2006). Y en este tenor, las competencias corresponden a un enfoque debido a que se centran únicamente en algunos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación (Tobón, 2006).

Respecto del carácter procedimental (instrumental) Zabala y Arnau (2007) señalan que cualquier desempeño competente implica un saber hacer (como un saber qué y un saber cómo) en el que es necesario el dominio de sucesivas habilidades, que comprenden:

- el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación de la situación objeto de estudio en su complejidad;
- la identificación de los criterios que plantean una intervención eficaz, así como de los saberes conceptuales y procedimentales necesarios;
- la revisión, análisis y valoración de las habilidades disponibles en función de los criterios que definen la situación problema;

- el ejercicio de las habilidades pertinentes a la resolución de la situación problema, interrelacionando los hechos, conceptos, procedimientos y actitudes que constituyen la competencia.

En sintonía con el pensamiento generalizado, Rodríguez (2007; p.146), considera las competencias en función de las componentes conceptual, procedimental y actitudinal. La componente conceptual considerada como el saber saber, conocimiento de corte teórico o proposicional proveniente de las proposiciones lógicas o empíricas sobre el mundo; *“las competencias referidas al saber se relacionan con el dominio de conocimientos que, desde un punto de vista disciplinar, fundamentan el desempeño profesional”*.

La componente procedimental un saber hacer, conocimiento práctico orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para ejecutar las tareas en el mundo; *“las competencias referidas al saber hacer, se identifican con las capacidades específicas del profesional tipo”* otorgándole el sello distintivo frente a otro tipo de profesional. Por último, la componente actitudinal entendida como un saber ser, conocimiento experiencial, relacionado con las normas, valores, actitudes y circunstancias que facilitan la interacción con los otros sujetos en el mundo y que *“aluden a las capacidades éticas del profesional, como actor social”*.

De características flexibles, las competencias articulan saberes (conocimientos) de variados orígenes, se construyen a través de la práctica social, en el desarrollo de procesos dialógico; además de encontrarse unidas de manera ineludible a la acción, requiere no solo de conocimiento sino además de la aplicación de dicho conocimiento en circunstancias críticas (CIID-CENEP, 1995.En Durán &Vega, 2012).

Para Rodríguez (2007), si bien es relevante el saber hacer (saber procedimental) en la movilización de saberes producto de la experiencia laboral y de la conceptualización que el ser humano desarrolla, también lo es la habilidad de identificar y discriminar aciertos y errores en el desempeño y la formulación de los criterios que caracterizan ese saber hacer como desempeño efectivo.

Las competencias pueden clasificarse desde diferentes aspectos. Sanz de Acedo (2010) menciona dos categorías: una clasificación centrada en el sujeto (competencias básicas, personales y profesionales) y otra centrada en las áreas temáticas (Competencias genéricas y específicas).

Para Durán & Vega, (2012) entre las competencias más relevantes se encuentran: las competencias básicas, las competencias genéricas, las competencias específicas y las competencias sociales.

La Unión Europea considera dos grupos: competencias genéricas o transversales y competencias específicas.

En el EEES, el análisis de la naturaleza de las competencias genéricas llevó a la subdivisión de ellas en cuatro grupos: cognitivas, socio-afectivas, tecnológicas y metacognitivas, tal como se representa en la figura 7 (Sanz de Acedo, 2010).

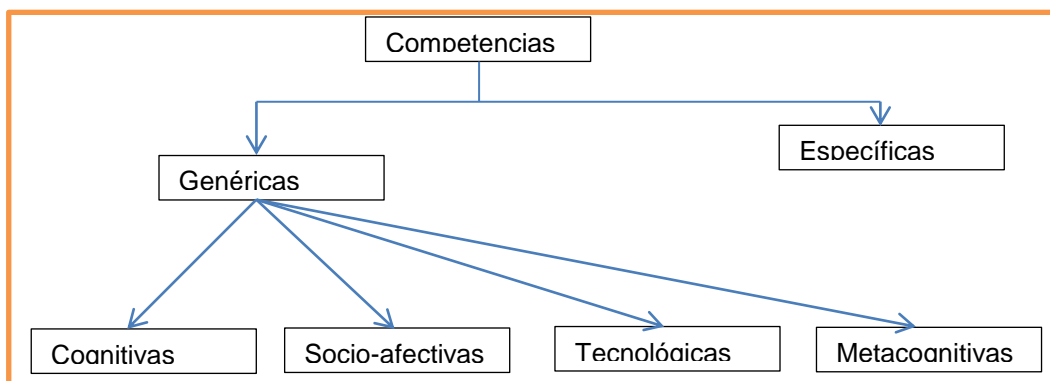


Figura N° 7: Clasificación de las competencias genéricas.  
Fuente: Sanz de Acedo, 2010.

Las competencias básicas corresponden a aquellas cuyos requerimientos resultan ser los mínimos necesarios; son esenciales para el aprendizaje, el desempeño laboral y el desarrollo vital de las personas. Entre ellas figuran, por ejemplo: lectura y escritura, comunicación, matemática, ciencias sociales, ciudadanía, tecnología de la información y la comunicación, aprender a aprender, autonomía, etc. (Eurydice, 2002; Durán & Vega, 2012)



Como competencias personales son propias de los rasgos de personalidad de los individuos y de las características ambientales en donde se realiza la actividad. Se entienden como aquellas que permiten realizar con éxito una multiplicidad de tareas, Entre ellas se pueden mencionar: conocerse a sí mismo, superar dificultades, actuar responsablemente, adaptarse a variados ambientes, etc. (Sanz de Acedo, 2010).

En cuanto a las competencias profesionales, tal cual su nombre lo indica tienen relación directa con el campo laboral, dado que ellas son las que garantizan el desempeño correcto en las tareas que demanda el ejercicio de una profesión. Por lo cual, toda institución educativa que comprometa este tipo de competencias en el perfil de egreso de sus programas formativos deberá informarse acerca de los elementos que el mercado laboral requiere en la formación de los futuros profesionales, en contacto directo con la empresa; manteniendo un currículo flexible en semejanza a lo que ocurre en la empresa actualmente (Sanz de Acedo, 2010; Gil Flores, 2007).

Las competencias genéricas corresponden a las de características comunes a distintos grupos ocupacionales, con una transversalidad de mayor nivel. Corresponden a las capacidades deben ejercitarse, independiente del entorno de aprendizaje concreto, a través de todos los planes de estudios. Su importancia radica en que resultan ser relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión constituyéndose en una parte fundamental en todo currículo de programas y carreras de educación superior (Sanz de Acedo, 2010; Durán & Vega, 2012).

Las competencias específicas son aquellas que poseen un conocimiento de contenido concreto, relacionado con una ocupación determinada dirigida a la especialización. Ellas tienen que ver con la capacidad de realizar la transferencia de los aprendizajes que se han interiorizados a un saber procedimental. Las competencias específicas se refieren a las capacidades y conocimientos referidos a cada disciplina académica y con su desempeño en el plano profesional. Involucran un grupo de conocimientos de tipo declarativo, procedimental y condicional que dan cuenta del momento y de la forma en que se deben ejecutar ciertas acciones determinadas.

Saber escoger, saber tomar decisiones, saber innovar, tener iniciativa, atreverse a correr riesgos y saber enfrentar lo imprevistos son conocimientos fundamentales para hacer la transferencia de un saber hacer a un saber actuar (Sanz de Acedo, 2010). Se desprende en consecuencia, que en la ejecución de este tipo de competencias se movilizan habilidades mentales y sociales adecuadas.

Las competencias sociales, son aquellas que le permiten vincularse con su medio social, favoreciendo que el individuo sea un ser críticamente analítico de los cambios en el campo laboral y de su repercusión en el medio ambiente, la cultura, hábitos y la sociedad en su conjunto (Durán & Vega, 2012).

Las competencias cognitivas son parte de la arquitectura mental del individuo que refieren la comprensión, la generación y evaluación de información, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Por su alto nivel de complejidad e idealización le impiden ser observadas directamente, solo son inferidos en forma indirecta a través de las conductas de lo que dicen y hacen los seres humanos.

Estas competencias se encuentran relacionadas con el sistema intelectual del individuo, pudiendo ser de análisis, de síntesis, de resolución de problemas, de toma de decisiones, de búsqueda y manejo de información proveniente de variadas fuentes, de habilidades críticas, de autocrítica, generadoras de nuevas ideas, de generación y evaluación de proyectos, gestor de iniciativas y de espíritu emprendedor (Sanz de Acedo, 2010).

Las competencias que tienen que ver con la convivencia con otros individuos, es decir referidas a la interrelación social son las definidas como socio-afectivas. Entre ellas se encuentran: la empatía, el trabajo grupal, el control y manejo de las emociones y la colaboración.

Las competencias tecnológicas son aquellas caracterizadas por la generación y aplicación del conocimiento, sumado al uso de la tecnología de la información y la comunicación en el objetivo de búsqueda y manejo de la información. El desarrollo de nuevas tecnologías se ha

convertido en una fuente facilitadora de la enseñanza y el aprendizaje, así como de la comunicación entre los seres humanos (Sanz de Acedo, 2010).

Cuando se consideran las competencias relacionadas con la conciencia de los propios procesos cognitivos, la regulación de la conducta en sus aspectos de planificación, monitoreo y evaluación, el aprendizaje autónomo, la aplicación de los aprendizajes adquiridos y el aprender a aprender, se están abordando las competencias metacognitivas.

En la reunión de Tuning America Latina, realizada en 2004, se establecieron las siguientes 27 competencias genéricas que deben ser desarrolladas en la educación superior (Durán & Vega, 2012; p.33):

*Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.*

*Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.*

*Capacidad para organizar y aplicar el tiempo.*

*Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.*

*Responsabilidad social y compromiso ciudadano.*

*Capacidad de comunicación oral y escrita.*

*Capacidad de comunicación en un segundo idioma.*

*Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.*

*Capacidad de investigación.*

*Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.*

*Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.*

*Capacidad crítica y autocrítica.*

*Capacidad para actuar en nuevas situaciones.*

*Capacidad creativa.*

*Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.*

*Capacidad para tomar decisiones.*

*Capacidad de trabajo en equipo*

*Habilidades interpersonales.*

*Capacidad de motivar y conducir a metas comunes.*

*Compromiso con la preservación del medio ambiente.*

*Compromiso con su medio socio-cultural.*

*Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.*

*Habilidad para trabajar en contextos internacionales.*

*Habilidad para trabajar en forma autónoma.*

*Capacidad para formular y gestionar proyectos.*

*Compromiso ético.*

*Compromiso con la calidad.*

Educar en base al desarrollo de competencias entonces, debe propender a proveer a los educandos de herramientas y capacidades que les permitan enfrentar con éxito los requerimientos que los procesos formativos del currículo y posteriormente una vez egresados, la sociedad y el ámbito laboral les demanden.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIS) de México (Durán & Vega, 2012), consigna tres objetivos que justificarían la aplicación de las competencias en educación, lograr:

- Un vínculo permanente del sector productivo con el sector educativo tanto en contextos locales como nacionales e internacionales.
- Coherencia y articulación en los diferentes niveles educativos, desde la educación básica a la educación superior.
- La identificación de las necesidades del sector laboral, sector productivo y de servicio.

Un análisis de las concepciones que presenta el término competencia permite vislumbrar que los teóricos que han profundizado su estudio en el desarrollo de competencias, en su gran mayoría, señalan que las competencias se evidencian en el trabajo práctico, por lo cual los centros formativos de educación superior debieran considerar la exposición de los educandos a situaciones - problemas íntimamente relacionados al campo laboral de trabajo profesional que le corresponderá desempeñar en el futuro. No obstante, al considerar que la

educación tiene como objetivo el pleno desarrollo de la persona, las competencias deben involucrar las áreas social, interpersonal, personal y profesional (Zabala & Arnau, 2007).

En síntesis, las diferentes concepciones existentes sobre el constructo competencia presentan a cada una de ellas con características propias, de acuerdo a la base en la que se sustenta su concepción.

Sin embargo, se pueden visualizar elementos comunes a todas las concepciones de competencia, independiente de que éstas se cimenten en definiciones que enfatizan diferentes atributos de la competencia. Garagorri (2007) destaca los siguientes elementos comunes:

- su carácter integrador, dado que la competencia implica la interrelación de saberes teóricos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten el desempeño frente a una situación problema,
- su potencial capacidad de transferencia ya que, como señalan Villa y Villa (2007), la variabilidad de las situaciones problema en cuanto a hechos, relaciones entre sucesos y objetos, obliga el adecuado ajuste a las variaciones en los requerimientos de la situación problema.
- su carácter dinámico, esto es, de acuerdo con sus circunstancias el desarrollo de la competencia con niveles o grados de suficiencia variables.

En la noción de competencia en relación con la educación formal destaca el sentido de formación para la vida, entendida como la disposición del individuo a seguir aprendiendo y para que dicho propósito se logre, es menester el establecimiento de repertorios de autorregulación, lo que implica la planeación, organización y evaluación generados por el propio individuo; ello le permite, a este ser humano, mediar y regular su propio desempeño, teniendo en consideración los indicadores pertinentes al mismo (Perrenoud, 2008).

En las definiciones mencionadas anteriormente sobre competencias subyace la concepción de que los conocimientos son entes que se pueden poseer, adquirir, construir y transmitir y, es en este tenor que la educación formal, y en forma específica, el docente, es quien tiene la responsabilidad de proveerlos y transmitirlos

Una formación basada en competencias se relaciona directamente con las teorías de aprendizaje significativo ya que la movilización de sus componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales va más allá de un aprendizaje mecánico, requiriendo que esos saberes tengan significatividad y funcionalidad para el aprendiz de modo que pueda movilizarlos en forma integrada, interrelacionada e intencionada en la solución de las situaciones – problemas que deberá enfrentar; del mismo modo, la utilización de la competencia solo será posible si ella tiene sentido (significatividad) para el individuo, lo que le permitirá el “saber actuar en contexto” y en situaciones nuevas (Zabala & Arnau, 2007).

Entendidas las competencias como un actuar valorado, un saber actuar para resolver situaciones – problemas nuevos, se puede concluir que en su accionar el individuo requiere la movilización de un conjunto de recursos personales en unión de recursos de redes, conduciéndole a un proceso reflexivo en el cual la innovación y la toma de decisiones tienen un rol fundamental y la presencia de riesgos está latente. Estos recursos, como se ha mencionado anteriormente, consideran conocimientos de tipo cognitivo, procedimentales y actitudinales, y le permiten al estudiante la construcción de esquemas de referencia de actuación (modelos de acción) para diagnosticar de la situación y enfrentar eficazmente la aparición de problemas no previstos (Jabif, 2007).

Es entonces, claramente visible la conclusión de que el desarrollo de competencias requiere de aprendizajes significativos considerando que, a diferencia de los aprendizajes mecánicos, estos son los únicos capaces de lograr su aplicación a la acción en forma reflexiva.

La formación de esquemas referenciales de acción está en concordancia con los esquemas conceptuales de Vergnaud (1990) de estructuras genéricas que hacen posible la activación

de los Invariantes Operacionales (conceptos en acción y teoremas en acción) mencionados en el proceso de conceptualización, que le permite aplicar los conocimientos de carácter conceptual en el proceso de diagnóstico y búsqueda de la solución.

Los riesgos existentes en el desarrollo de la solución, que le pueden llevar a errores y le obligarán a redefinir pasos de solución, en la dialéctica que menciona Bachelart (1973) entre “error y verdad” develará el dominio que se posee de la competencia involucrada superar el error y alcanzar la solución de la situación.

El Proyecto Educativo del Instituto Profesional Virginio Gómez, posee un modelo educativo basado en competencias en contextos globalizados y multidisciplinarios, donde la visión y misión del modelo educativo resulta estar en sintonía y congruencia con las competencias comunicativas y socioafectivas por medio de un curriculum flexible que considera también el trabajo del estudiante. En sus páginas, el Proyecto Educativo del Instituto Profesional Virginio Gómez, se define competencia como un saber actuar en situación, un saber valorado cuyo dominio se observa en el desempeño del individuo, estudiante, ante una situación determinada, en la cual moviliza los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por su esencia se considera como una atribución contraria a un atributo (Proyecto Educativo IPVG, 2014). Esta es la definición que se considerará válida en esta investigación.

## 2.4 Curriculum

Stephen Kemmis (1998), señala la importancia de analizar una teoría sobre el currículum en los procesos educativos, antes de desarrollar un currículum en particular, al afirmar que una teoría del currículum verdaderamente poderosa permite efectuar mejores análisis de la naturaleza y efectos de los currículum actuales, facilitando además una práctica más reflexiva.

Según Maldonado (2014, p.13), currículum es la concreción de los fines educativos, es la materialización de las intenciones educativas. Para Rodríguez (1997, p.175), el término currículum resulta ser una acepción polivalente en significado y uso, por lo cual no resulta posible alcanzar una "conceptualización única y universal".

Concepciones que evolucionan desde un punto de vista reduccionistas y descontextualizadas en el cual el currículum se explica como un simple documento compuesto de programas detallados del periodo académico, a visiones más complejas en donde el currículum se concibe como una invención socio-cultural que organiza una serie de prácticas educativas con el objetivo de desarrollar una formación integral y contribuir a la construcción de la identidad cultural (Grundy, 1991).

La literatura (Kemmis, 1998; Posner, 2005; Casarini 2005; Zabalza, 2013) revela la imposibilidad de encontrar posturas consensuadas referidas a la comprensión del significado y funciones del currículum y que sistematicen en forma adecuada una teoría del currículum; sin embargo, es posible encontrar ideas o principios comunes que toman un cariz fundamental en el objetivo de conducir a la reflexión holística de la actividad pedagógica, a saber:

El currículum tiene un rol fundamental en la autopoiesis social, dado que sistematiza, en forma explícita, las relaciones que es necesario transmitir para la preservación de la sociedad, su esencia existencial y su identidad propia.



El currículo se constituye en un punto de referencia central en la mejora de la calidad de la educación, debido a su característica de poder guiar y tener clara comprensión de las prácticas pedagógicas.

El currículo permite la integración de determinaciones didácticas, psicológicas, epistemológicas, políticas y administrativas, las que circunscritas a un momento histórico determinado definen las respuestas a preguntas como: ¿para qué formar, educar o enseñar-aprender?, ¿qué enseñar-aprender?, ¿cuándo enseñar-aprender?, ¿cómo enseñar-aprender?, etc. (Peña, 2017).

En el desarrollo del currículum a través de los procesos formativos a los que el mismo currículum da origen, se presentan dificultades concretas que han debido abordar los profesionales responsables de la educación, obligándoles al estudio de otras nuevas alternativas y al análisis de paradigmas emergentes que permita enfrentar en mejor forma los problemas subyacentes de la teoría y la práctica.

Lawrence Stenhouse, basando sus ideas de currículo en la investigación en la acción, en donde la teoría y la práctica se deben a una unión indisoluble, define el currículum como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica aula” (Kemmis, 1998, p.28).

Stenhouse potencia el papel del currículo como herramienta de capacitación del docente de modo que, probando ideas en el desarrollo de la práctica, se convierta en investigador de su propia gestión pedagógica. La definición de currículo que presenta procura evitar la ambigüedad conceptual; para ello presenta una noción del constructo como un puente que une los principios educativos con la práctica educativa, enfatizando los mecanismos que permiten relacionar principios y prácticas educativas de manera consciente, en la que incluye las actividades que posibilitan un análisis en un sentido crítico de esta relación y en las que está inserta la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica.

Lawrence Stenhouse, en su rol de crítico teórico centra su crítica en la dificultad para operativizar las ideas y aspiraciones en el estudio del currículum; él señala que toda práctica educativa está impregnada de una teoría educativa generada por la necesidad de considerar la educación como una actividad práctica y en los que teoría y práctica se yerguen como sus dominios constitutivos (Kemmis, 1998).

Johnson (1967) define currículum como aquella serie estructurada de resultados que se desean alcanzar por medio del aprendizaje. Kearney y Cook (1969) lo definen a partir de las acciones a ejecutar, describiéndolo como el conjunto de todas las experiencias desarrolladas por el estudiante bajo la tutela de la entidad educativa; mientras que para Lawton (1973) el concepto tiene una acepción mucho más abarcante, refiriéndolo como el conjunto de todos los aspectos del proceso enseñanza – aprendizaje.

En resumen, las visiones acerca del currículum presentadas permiten considerarlo como un instrumento de gestión/transformación que guía las prácticas educativas dirigidas a transmitir el legado socio-cultural a los estudiantes en formación y favorecer su desarrollo integral. Se trata de un instrumento guía cuyo sustento no obedece a principios desarticulados e incoherentes, sino más bien que se basa en principios establecidos considerando a la persona y su relación con el conocimiento y con la sociedad, los cuales subyacen en el proyecto educativo institucional, y que tienen su génesis en vertientes filosóficas y psicológicas dando vida a las dimensiones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas que sustentan las relaciones persona-conocimiento y persona-sociedad.

La característica dinámica del currículum, debido a los cambios científicos, tecnológicos, sociológicos y organizacionales, propios de los procesos globalizadores de la actual sociedad de la información, permite que las diferentes concepciones sobre currículum refieran su carácter abierto, no acabado, flexible, y en constante atención del entorno y las transformaciones que en él se suscitan (Lagos, 2016).

Analizar el concepto de currículum conduce ineludiblemente, a la consideración, de cuatro componentes:

- la primera, de orden gnoseológico, o referido al conocimiento, su organización, su regulación, el discurso propio de cada disciplina o profesión.
- la segunda de orden ontológico, referida a las formas de relación, valores, conductas, carácter, en que se expresa la función simbólica que cumple el currículo, implicando una pregunta por el ser que constituye y transforma la perspectiva curricular y señalando la realidad contextual por la cual se moviliza la definición curricular presentada.
- la tercera de orden educativo, cuyo fundamento descansa en la operacionalización, organización y administración de la perspectiva curricular en un determinado programa de formación por medio de posiciones filosóficas, pedagógicas y didácticas.
- la cuarta de orden socio-cultural relacionada con la tarea de hacerse cargo de la comprensión que el currículo hace de la sociedad, al tiempo que de los escenarios subjetivos por donde circulan las historias de quienes hacen parte de la apuesta curricular. Al analizar esta componente en sus características peculiares, se puede concluir que el currículo es esencialmente político y deliberadamente histórico, pues lo socio-cultural ineludiblemente obliga a que en el currículo surja la política como condición necesaria, por un lado para su análisis, y por otro, para su vivencia. (Marín y Tamayo, 2008).

El diseño de un plan curricular demanda un acercamiento contextual, participativo e interdisciplinario al currículo, pues para Maldonado, la decisión de su diseño compromete posturas de carácter cultural, política y tecnológica (Maldonado, 2010). El trabajo del diseño proporciona una potente oportunidad para el acercamiento entre IES (instituciones de educación superior) y empresa, docente y estudiante, educación y sociedad, necesario para la reformulación de los objetivos de los distintos estamentos y actores del proceso educativo superior.

El diseño de un currículo no es una tarea simple que atienda solo a aspectos técnicos y de carácter particular, sino que requiere de un equipo amplio de profesionales de la educación: curriculistas, docentes y directivos de educación superior. La instancia de trabajo de diseño, con esta constelación de especialistas trabajando unida, configura una poderosa herramienta de investigación de las prácticas docentes y favorece la convergencia hacia la concreción pedagógica y didáctica del proyecto educativo institucional (Maldonado, 2010).

#### **2.4.1 Currículum basado en competencias**

En la actualidad, se ha hecho un imperativo para las instituciones de educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad. Esta responsabilidad delegada por la misma sociedad se debe materializar a partir del perfil de egreso del programa, el cual agrupa el conjunto de características deseadas definidas por el mismo programa; características que todo titulado debería poseer para desempeñarse de la mejor manera posible como profesional y como ciudadano (Yániz y Villardón, 2006).

La elaboración de un currículo basado en competencias requiere que, previamente, estas competencias sean definidas en un perfil de egreso, el cual aglutina el conjunto de capacidades que los estudiantes deben poseer al egresar de su carrera.

Al establecer las funciones y tareas implicadas en el desempeño profesional, por medio de la identificación de las competencias laborales, es posible determinar los conocimientos, habilidades y aptitudes necesario para lograr dicho desempeño (Larraín y González, 2007). Llegado a este punto, la educación superior se encuentra ante dos opciones: organizar módulos y explicitar los conocimientos habilidades y actitudes en forma de comportamientos evaluables, o bien mediante una forma más operativa para el trabajo con docentes, elaborar un listado de los contenidos que son necesarias y los objetivos de aprendizaje los cuales deben estar asociados a cada contenido y expresados en forma de comportamientos evaluables, dentro del método tradicional de la planificación como marco referencial (Larraín y González, 2007).

Un currículo basado en competencias involucra determinados aprendizajes esperados, los cuales se caracterizan por su aplicabilidad en contextos reales y concretos (Zabala y Arnau, 2007).

Para Perrenoud (2007), las instituciones de educación que se adscriben a un enfoque por competencias deben asumir el compromiso de interesarse por la vida futura de los estudiantes que enfrentarán los estudios superiores del programa y o carrera bajo este tipo de currículo, y a prepararlos para la realidad laboral que deberán enfrentar como profesionales. Para ello es necesaria la identificación de las competencias laborales que conduzca al establecimiento de las funciones y tareas que demanda el desempeño profesional considerado en el programa y o carrera. Lo anterior permitirá establecer el tipo de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para alcanzar tal desempeño.

Un currículo basado en competencias integradas tiene como base principios y fundamentos orientadores del quehacer educativo configurado en una diversidad de concepciones ideológicas, antropológicas, sociológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas a través de las cuales dichos principios y fundamentos alcanzan su concretización.

Todo currículo es originado por un telos (propósito, fin u objetivo) específico, por intereses, y responde a filosofías de vida preestablecidas. La construcción curricular está impregnada de la concepción de educación adoptada por la institución y a su vez genera insumos para formar de manera personal, social y culturalmente al individuo que se compromete a crear como resultado de su aplicación.

En consecuencia, la definición de un currículo basado en competencias profesionales integradas lleva aparejado la revisión de la totalidad de los aspectos relacionados con la selección de contenidos, la secuenciación de ellos, las necesidades de la sociedad, la tecnología disponible y la estructura formal de los planes y programas de estudio que tributan al cumplimiento de los fines mismos de la educación superior (Tyler, 1986).

El enfoque metodológico de enseñanza-aprendizaje por competencias que subyace al modelo curricular de desarrollo de competencias requiere, necesariamente, fijar su inicio en un perfil académico-profesional que reúna las competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios; perfil que debe contener en forma explícita tanto las competencias genéricas como las específicas y cuyo dominio deberían manifestar al final del proceso formativo (Villa y Poblete, 2011).

Dos aspectos destacan en el cambio a una formación por competencias, primero que este nuevo enfoque cambia el desarrollo de los nuevos planes de formación y, en segundo lugar, las consecuencias que el modelo competencial tiene sobre la educación superior es de gran relevancia (Rué, 2003). Al respecto Fernández (2010) añade que la complejidad que reviste un cambio paradigmático tal, como lo es el orientar la educación a un enfoque de desarrollo de competencias, demanda la comprensión y apoyo de todos los estamentos que conforman la institución educativa. En este mismo sentido, Cano (2008) señala que, a nivel organizativo, lograr desarrollar el diseño e implementación de estos modelos de formación requiere de una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación, sensibilización) y otras de formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes, entre otras).

Estas medidas imprescindibles, pero ajenas al campo de acción del profesorado, son necesarias para plasmar en la acción este tipo de docencia. En este tenor, a nivel directivo de las instituciones de educación superior se destacan iniciativas como: la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio.

En síntesis, un cambio a un diseño curricular por competencias implica cambios en las políticas y estructuras de las instituciones de educación superior.

Ciertamente que el analizar y planear la educación, en particular lo referido al desarrollo curricular, resulta ser de una dimensión compleja e integral y tanto más en un enfoque de

desarrollo de competencias; sin embargo, se pueden establecer ciertas condiciones que deben satisfacerse en la tarea del diseño y construcción de un currículo. A continuación, se presentan cuatro condiciones que sirven de guía en la construcción de una estructura curricular:

Delimitar el macrocurrículo por medio de la caracterización del medio y la concreción del perfil de egreso del programa de formación considerado; proceso de contextualización riguroso. La definición del perfil de egreso se constituye en el elemento orientador de todo el proceso formativo.

Desde una mirada epistemológica y una pedagógica caracterizar la profesión de la carrera a formar con el fin de establecer fundadamente los propósitos pedagógicos del programa de formación. A nivel docente, la atención se focaliza en el aprendizaje por sobre la centralización en la enseñanza y, basado en una visión de mundo constructivista en el rol activo que deben desarrollar el estudiante en la tarea de construir su conocimiento. Esto necesariamente requiere un cambio cultural que involucra: la revisión del modo en que se entiende la función docente; mutar el rol del docente de meros transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento; dedicar la mayor parte de las sesiones presenciales al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento mediante la aplicación de situaciones-problema adecuadas, reduciendo el tiempo dedicado al conocimiento conceptual.

Caracterizar las competencias básicas y las específicas que definirán los módulos y darán origen a la malla curricular. Para esta tarea es necesario disgregar las competencias que caracterizan el perfil de egreso en capacidades. De este modo se podrá visualizar cómo se puede contribuir desde cada materia o asignatura a que el alumnado desarrolle dichas competencias. Por lo tanto, desde el conocimiento de cada asignatura se trata de planificar y ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas.

Caracterizar el microcurrículo, que permitirá desarrollar la programación y establecer la secuenciación de las unidades de aprendizaje, lo cual debe ir de la mano de los aspectos que es necesario considerar en la evaluación. Tener en claro, además que cada asignatura abarcará el trabajo de ciertas competencias, por lo tanto, es necesario que cada materia o, si procede, cada asignatura se comprometa a ofrecer oportunidades de desarrollo únicamente de aquellas competencias que, por la lógica de su disciplina, por la metodología que utiliza, por su situación en el plan de estudios, puede realmente trabajar.

La caracterización del microcurrículo permite, además, clarificar la definición de las competencias necesarias que deben satisfacer los docentes que deban asumir el compromiso de los procesos formativos (Maldonado, 2010; Cano, 2008).

Un diseño curricular por competencias trae aparejada una serie de ventajas educativas que cubren las exigencias del mundo actual, tecnológico, globalizado y en el cual la mayor parte de las actividades profesionales requieren una formación multidisciplinaria.

Una de esas ventajas que otorga este tipo de diseño es que cubre la imperiosa necesidad de dotar de competencias informacionales al individuo, las cuales le permitirán adquirir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten el desarrollo de flexibilidad en esta sociedad en rápida evolución social y tecnológica en que nos corresponde desempeñarnos.

Otra de las ventajas es que permite desarrollar la interdisciplinariedad requerida en los tiempos actuales, interdisciplinariedad que provoca la necesaria movilización de los tres tipos de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en diversos contextos.

Una tercera ventaja se relaciona con el hecho de que un currículo por competencias es potencialmente capaz de dotar al individuo de una necesaria formación integral que le permita enfrentarse a una nueva sociedad, incierta y contradictoria (sociedad en red frente al riesgo de brecha digital; sociedad globalizada frente al aumento de totalitarismos y



fundamentalismos; sociedad del bienestar frente a un creciente consumismo compulsivo, entre otros aspectos).

Un individuo que ha recibido una formación basada en competencias, se espera que esté en condiciones de dar respuesta a cada situación que se presente en el ámbito profesional y personal de manera eficaz y eficiente y además, le permita adaptarse a otras nuevas realidades que en el futuro se le puedan presentar (Cano 2008).

Un currículo basado en competencias sigue las mismas etapas que las de cualquier otro currículo en lo que se refiere a su diseño y construcción y se concreta en los mismos niveles de concreción que los demás; sin embargo, cambia en el sentido y enfoque del diseño, en cuanto a la gestión de la implementación y la mirada holística del trabajo de aula buscando el logro de un propósito más amplio (Lagos, 2016).

Es plausible pensar que un currículum basado en competencias puede desarrollarse eficazmente a nivel de diseño; no obstante, su efectividad se evaluará de acuerdo al aprendizaje de los estudiantes y las actividades que desarrollen docentes y alumnos dentro y fuera del aula como parte del proceso formativo.

Gutiérrez (2007), destaca tres etapas en la construcción curricular, las cuales cumplen el rol de justificar dicha construcción (en respuesta a la cuestión: ¿para qué formar y educar?), identificar material de aprendizaje y tiempos de aplicación (en respuesta a las preguntas: ¿Qué enseñar y cuándo hacerlo?) y procedimientos a aplicar (en respuesta a la cuestión: ¿cómo enseñar, formar o educar?). Al respecto Lagos (2016) señala que el diseño o rediseño de currículum y en particular de un currículum por competencias requiere, en primer lugar, identificar las razones y/o propósitos que motivan esta tarea; además de ello debe precisarse el contexto para, posteriormente dar paso a la etapa de elaboración del perfil de egreso encargado de responder la interrogante “¿para qué formar o educar?”

El proceso de elaboración del perfil de egreso da como producto no sólo el perfil mismo sino además la matriz de análisis del perfil, que describe las subcompetencias y los saberes conceptuales y actitudinales asociados (Lagos, 2007). Le sigue a esta etapa el proceso de definición de la estructura curricular.

Para Tyler (1986, p.2) son cuatro las preguntas fundamentales que deben guiar la elaboración de todo currículo y sistema de enseñanza:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?; de todas las experiencias educativas que pueden brindarse,
- ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?;
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?;
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?"

Las cuestiones planteadas por Tyler implican nuevas reformulaciones en la tarea de orientar la estructuración del currículo; además aporta métodos, procedimientos, técnicas, estrategias y tácticas para dar respuestas adecuadas a dichas interrogantes considerando nivel de enseñanza, contexto, diversidad de instituciones educativas y perfil de los estudiantes, entre otros aspectos.

En forma similar Lagos (2007) señala que la definición de la estructura curricular debe dar respuesta, en forma explícita y detalladamente escrita, a las cuestiones: ¿para qué?, ¿qué? y ¿cuándo?, lo que implica aclarar aspectos referidos a los criterios de organización y estructuración curricular, la temporalización y organización de las competencias y saberes en periodos lectivos de formación, la definición y secuenciación de contenidos y pre-requisitos, la relación entre el tiempo de desarrollo de los saberes y competencias en forma presencial y el tiempo de trabajo individual de los estudiantes, las instancias de certificación de competencias, los criterios de articulación con programas de continuidad de estudios, entre otros.

Las decisiones adoptadas permitirán articular el Mapa Curricular también conocido como Itinerarios de Formación, cuyo blanco es el logro del perfil de egreso definido. Además del Mapa Curricular, son también producto de este proceso las fichas de módulos y programas de estudio (conocidas también como Itinerarios de Aprendizaje) (Lagos, 2007).

A la definición y validación de los Itinerarios de Formación y Aprendizaje le sigue el proceso de Instalación Curricular cuyo propósito apunta a dar respuesta a la cuestión “¿cómo enseñar?”, proceso que tiene que estar en armonía con la forma en la que aprenden los estudiantes. El proceso en sí, considera la programación de actividades, la planificación clase a clase de las unidades básicas de trabajo-aprendizaje del currículum entre los cuales se encuentran módulos, talleres, proyectos, etc.; además contiene la planificación de las estrategias didácticas y de evaluación requeridas para el desarrollo de las competencias y subcompetencias declaradas en el perfil de egreso (Peña, 2017).

Dentro de las estructuras curriculares asociadas al desarrollo por competencias se encuentra el currículo modularizado. La ventaja que presenta un currículo modularizado es que privilegia la reflexión sobre los propósitos de formación y facilita la toma de decisiones respecto a la implementación de estrategias de balance de competencias; además, favorece la integración de conocimientos, minimizando el número de evaluaciones que en muchos casos resultaban excesivas (Peña, 2018).

Los conceptos “módulo” y “modularización” están asociados a los nuevos lineamientos de la educación superior, particularmente en un enfoque por competencias. A partir de mediados de la década de 1990 estos conceptos aparecen insertos en un contexto específicamente pedagógico en relación con la formación profesional (Kloas, 1999; Leesemann, 1998; Gonon, 1998). En el ámbito de las instituciones de educación superior se comprende que los «módulos» son elementos de las carreras, y que «modularización» corresponde a un proceso que estructura y reforma los procesos formativos, que se organizan, justamente, a base de «módulos». El producto final del proceso de modularización es un programa o una carrera “modularizada” (Terhart, 2006).

El concepto de “módulo” nace originalmente en el campo de la construcción técnica, concibiéndose como un elemento determinado, específico, dentro de una estructura compleja que tiene características tales que, ensamblados de manera diferentes dan origen a una construcción totalmente nueva. Los “módulos” están presentes en la mecánica y en la industria automovilística, en la industria de la construcción y en la informática, siendo una

característica común en todos estos casos, es la existencia de una definición exacta de la función del módulo en el contexto de la estructura conjunta, así como de los puntos de intersección entre un módulo determinado y los módulos con los que está conectado (Terhart, 2006).

En el contexto de la formación superior la “modularización” se presenta vinculada al Proceso de Bolonia, en cuyo marco se persigue realizar una reestructuración y progresiva unificación a nivel europeo de las titulaciones y los programas de estudios universitarios. En su significado sustancial, la modularización observa a todo programa o carrera como un proceso de creación gradual de definidas capacidades, competencias, orientadas a una actividad profesional; esto implica que todo módulo ha de conducir al desarrollo de una competencia concreta y totalmente definida, cuyo valor se determina en función de su contribución al conjunto de capacidades que se tienen por objetivo alcanzar.

Al establecer una graduación de los niveles de apropiación de las competencias o niveles de rendimiento, se pueden definir las experiencias o situaciones de aprendizaje a la cual deben ser sometidos los estudiantes que los conduzcan, al final del periodo de formación, a demostrar los desempeños que evidencien el dominio de las respectivas competencias. A su vez, las experiencias o situaciones de aprendizaje deben estar definidas metódicamente en cuanto a su contenido y secuenciadas de manera de favorecer el logro de las metas trazadas: no deben quedar al margen los procesos evaluativos con sus respectivos elementos de valoración desde una perspectiva personal como externa.

De la mano de lo anterior deben ser determinadas con antelación las horas de trabajo presencial y personal de los estudiantes requeridos para lograr aprobar los módulos, situación para la cual sugiere una regulación el sistema de créditos transferibles ECTS: European Credit Transfer System (ECTS, 2004; Terhart, 2006).

Como parte final del proceso de diseño o rediseño curricular de un programa de estudios en el ámbito del desarrollo de competencias se ubica el control y aseguramiento de la calidad, actividades transversales al proceso que tiene por responsabilidad la entrega de la

retroalimentación precisa, entregada de manera oportuna, que permita realizar los ajustes pertinentes que contribuyan al mejoramiento y/o actualización del plan de estudios.

En síntesis, un diseño (o rediseño) curricular requiere la articulación de todos los procesos pedagógicos, donde la evaluación debe estar integrada de manera significativa con la totalidad de los elementos que conforman dicho diseño formativo, mediante una conexión que esté en armonía y coherencia con ellos. En la tarea de procurar la coherencia entre experiencias metodológicas con los diseños

A continuación, la figura 3 reproduce un esquema que resume en forma sucinta las etapas o niveles del diseño (o rediseño) curricular analizados (Lagos, 2007).



Figura N° 8: Niveles de concreción curricular.  
Fuente: Institucional.

El Instituto Profesional Virginio Gómez tiene modularizadas las mallas curriculares correspondientes a todos los programas de formación, incluyendo al correspondiente a la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, objeto de este estudio. En particular en esta carrera, a través de tres módulos se agrupan las diferentes asignaturas del plan de estudios, módulos que en la última asignatura de los mismos, tienen una evaluación

de tipo integrador de todos los aprendizajes esperados trabajados en todas las asignaturas de la línea del módulo y que especialmente están orientadas a evidenciar a través de desempeños competentes el dominio de capacidades relacionadas con las competencias del perfil de egreso que se pretende desarrollar en cada módulo a través del proceso formativo.

## **2.5 Aprendizaje**

Para quienes trabajan en la educación, cualquiera sea el nivel educativo en el que se desempeñen, es fundamental el comprender las concepciones que envuelven los constructos: enseñanza y aprendizaje. Los retos educativos, hoy más que nunca, demandan un dominio de las formas de cómo aprenden los estudiantes de modo de lograr los objetivos que los diferentes programas académicos declaran y comprometen con la sociedad.

Los nuevos enfoques formativos que muestran al proceso enseñanza aprendizaje con centralidad en el estudiante y en particular en el aprendizaje de todos los estudiantes, desterrando el enfoque centrado en los contenidos que por décadas ha prevalecido en los sistemas educativos de la mayor parte de los países de occidente, implica la utilización de herramientas curriculares diferentes. De la mano a lo antes señalado, se encuentra la generación de Perfiles de Egreso que apuntan a Aprendizajes esperados (o resultados de Aprendizaje) y con enfoque en el Desarrollo de Competencias.

### **2.5.1 Aprendizaje Significativo.**

El término “aprendizaje significativo” fue acuñado por David Ausubel en la década de los sesenta (Ausubel, 1963; 1976). En la publicación de su visión clásica, Ausubel se encarga de resaltar que el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe, e invita a los maestros a actuar de acuerdo a este factor en su labor de impartir la enseñanza de nueva información. En síntesis, el aprendizaje significativo es aquel que se adquiere con significado, que conlleva comprensión sentido y capacidad de

transferencia y que se opone al aprendizaje memorístico de carácter mecánico (Rodríguez, 2004).

La *interacción cognitiva*, no arbitraria y sustantiva (no literal) entre el nuevo conocimiento, que debe ser potencialmente significativo, y algún conocimiento previo, específicamente relevante (denominado subsumidor) subyacente en la estructura cognitiva del aprendiz juegan un rol fundamental en su teoría.

Para que se produzca aprendizaje significativo deben darse dos condiciones fundamentales: que quien aprende debe presentar la predisposición para aprender de manera significativa y que el material a enseñar debe ser potencialmente significativo en un sentido lógico y también psicológico. Lo primero tiene que ver con una actitud positiva hacia este tipo de aprendizaje por parte del aprendiz; mientras que lo segundo implica que el material sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del aprendiz de manera no arbitraria y sustantiva, y además, que existan subsumidores adecuados en la estructura cognitiva del individuo que sirvan de anclaje de la nueva información que se presenta (Rodríguez, 2004).

De acuerdo a la forma de relacionamiento entre la nueva información y el conocimiento existente en la estructura cognitiva, Ausubel (1976) distingue tres tipos de aprendizaje significativo:

- Aprendizaje subordinado: es el tipo de aprendizaje que se manifiesta cuando, subordinadamente, las nuevas ideas y/o conceptos son relacionadas con ideas y/o conceptos relevantes de mayor grado de abstracción, generalidad, e inclusividad. A estas ideas y/o conceptos previos de nivel superior se les denominan inclusores y su relevancia descansa en que sirven de anclaje para las nuevas ideas y/o conceptos contenidos en los nuevos aprendizajes. Este tipo de aprendizaje subordinado (subsunción) puede ser de tal forma que las nuevas ideas y/o conceptos tengan la forma de ejemplo o ilustración de las ideas y/o conceptos ya existentes (subsunción derivativa) o bien sean una extensión, transformación o cualificación de los conocimientos en posesión del individuo (subsunción correlativa). Respecto al segundo

de estos tipos de aprendizaje, resulta evidente que los nuevos conocimientos no pueden ser derivados de los conocimientos inclusores.

- Aprendizaje supraordenado: en este tipo de aprendizaje las nuevas ideas y/o conceptos tiene mayor nivel de generalidad, abstracción, e inclusividad que las ideas y/o conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva del sujeto. El aprendizaje, en este caso, se presenta cuando el sujeto integra dentro de un nuevo concepto integrador más amplio e inclusivo ideas y/o conceptos ya asimilados con antelación.
- Aprendizaje combinatorio: este tercer tipo de aprendizaje se encuentra presente cuando no existe relacionamiento entre las nuevas ideas y/o conceptos e ideas y/o conceptos relevantes específicos existentes en la estructura cognitiva del sujeto de ninguna de las dos formas de los tipos anteriores (subordinada o supraordenada), más bien las nuevas ideas y/o conceptos pueden ser vinculados sólo de una forma general con la estructura cognitiva del aprendiz. Lo anterior hace que el nuevo material sea más difícil de aprender y recordar en contraste con los aprendizajes subordinado y supraordenado.

En el proceso que involucra un aprendizaje significativo se produce la modificación y evolución tanto de la nueva información, como de la estructura cognitiva, particularmente de los conocimientos envueltos en el aprendizaje (Ausubel, 1976).

En el aprendizaje significativo, el sujeto no participa como un receptor pasivo, sino que construye su conocimiento; de hecho, para captar los significados de los materiales educativos debe utilizar los significados ya internalizados. En ese proceso el aprendiz realiza dos acciones: la diferenciación progresiva de su estructura cognitiva y la reconciliación integradora con el fin de establecer semejanzas y diferencias y lograr reorganizar su conocimiento (Moreira, 2010). El olvido es *la continuidad natural del aprendizaje significativo* (Moreira, 2007; p.2); sin embargo, queda un residuo que corresponde a un subsumidor modificado, enriquecido y elaborado (Moreira, 2006).

Según el “objeto aprendido”, Ausubel (1976) diferencia tres tipos de aprendizaje significativo: representacional, de conceptos y proposicional.



- Aprendizaje de Representaciones. Resulta ser el más elemental; de él dependen los otros dos tipos de aprendizaje. En este tipo de aprendizaje se le atribuyen significado a símbolos específicos; es decir, se presenta cuando se asimilan en significado símbolos arbitrarios con sus respectivos referentes (objetos, eventos, conceptos). Corresponde a la etapa de adquisición de vocabulario por parte del infante, en donde, en primer lugar se produce el aprendizaje de palabras que representan entidades reales que poseen significado para él; aunque sin posibilidad de categorizarlos puesto que el aprendizaje representacional cumple una función identificativa y tiene un carácter básicamente reiterativo desarrollándose por descubrimiento (Rodríguez, 2010; Ausubel, 1983).
- Aprendizaje de Conceptos. Se entiende por conceptos los "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos"(Ausubel, 1983; p.61), lo cual lo asemeja a un aprendizaje de representaciones.
- La función simbólica subyacente en el aprendizaje de conceptos, deriva de la relación de equivalencia que se determina entre el símbolo y los atributos de criterios comunes correspondientes a disímiles tipos del referente y es de significación única. La adquisición de conceptos se realiza por medio de dos procesos: por formación y por asimilación.
- Cuando el aprendiz adquiere a través de la experiencia directa los atributos de criterio definitorios, que corresponden a las características del concepto, se dice que lo ha adquirido a través del proceso de formación. Este proceso experiencial se desarrolla en etapas sucesivas de formulación y prueba de hipótesis en relación directa, contacto, con los objetos y/o eventos lo que permite establecer la generalización e involucra un incremento de nuevos significados que se adicionan a los asociados a los mismos símbolos y signos. Una vez presentes en la estructura cognitiva estos elementos conceptuales, el aprendizaje se efectúa por asimilación de conceptos.

- A diferencia del proceso de formación en la adquisición de conceptos, el aprendizaje de conceptos por asimilación se obtiene en relación directa con el incremento del vocabulario por parte del aprendiz, dado que se posee una mayor cantidad de combinaciones disponibles en la estructura cognitiva que permiten definir los atributos de criterio de los conceptos, como ocurre cuando el alumno preescolar, en contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento, comprende conceptos abstractos tales como país, mamífero o aprendizaje. La anexión de nuevos materiales por medio del aprendizaje de conceptos por asimilación utiliza como subsumidores los conceptos antes formados, que permiten realizar variadas combinaciones de sus atributos criterios. Ello conduce al niño al desarrollo de la capacidad de abstracción de regularidades que le permiten construir el concepto cultural asociado y aplicarlo a diferentes elementos con los mismos atributos criterios. Dada de esta forma, la relación no es unívoca entre el símbolo y el objeto concreto, como sucede en el aprendizaje de representaciones.
- Aprendizaje de proposiciones. Corresponde a un aprendizaje que trasciende la simple asimilación de lo que encarnan las palabras, ya sea combinadas o aisladas, dado que tiene como imperativo capturar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Este tipo de aprendizaje se presenta cuando se forman nuevas proposiciones, potencialmente significativas, por combinación de varios conceptos previamente conocidos. El nuevo significado de la proposición resultante que se incorpora a la estructura cognitiva, es más que la suma de los significados de los componentes individuales (conceptos); posee significado denotativo y connotativo de los conceptos que la componen y la asimilación resulta de su integración con los conocimientos previos.
- La función comunicativa de generalización del aprendizaje proposicional, tiene por finalidad atribuir significados, de carácter compuesto, a ideas formuladas en forma oral formadas por una diversidad de conceptos.

Se puede concluir que los conceptos representan un fundamento central y determinante en el aprendizaje significativo dado que el aprendizaje de representaciones conduce de manera natural al aprendizaje de conceptos, el cual configura un relevante espacio en la base del aprendizaje proposicional. (Rodríguez, 2004).

## **2,5,2 Aprendizaje Significativo de Novak**

Bajo una visión humanista, Joseph David Novak (1981) presenta al aprendizaje significativo inserto en la integración constructiva, de carácter positiva, de pensamientos, sentimientos y acciones que contribuyen al crecimiento del individuo y a la gestación de una predisposición a nuevos aprendizajes en el ámbito trabajado; en contraste con la integración negativa de los constructos señalados (pensamientos, sentimientos y acciones) la cual se asocia a aprendizajes mecánicos y que produce aversión al tipo de materia tratada de esa forma y a una ausencia de todo deseo de aprenderla en forma significativa (Moreira, 2007).

Dado que la motivación del aprendiz hacia un tipo de aprendizaje significativo resulta una de las condiciones fundamentales para alcanzarlo no resultaría apropiado despreciar este alcance de la teoría de Novak. Este teórico presenta como un aspecto fundamental del aprendizaje significativo los denominados lugares comunes de la educación en donde a los ya conocidos: enseñanza, aprendizaje y currículo, medio social agrega la evaluación (Moreira, 2007).

Una estrategia facilitadora del aprendizaje significativo propuesta por Novak, de gran difusión en las sociedades educativas son los mapas conceptuales, herramienta heurística que permite resumir la relación existente entre los diferentes conceptos clave involucrados en la materia de aprendizaje (Novak, 2000).

### **2.5.3 Aprendizaje Significativo según D.B.Gowin.**

Gowin (1981) destaca una visión del aprendizaje significativo de corte interaccionista entre alumno, profesor y materiales educativos del currículo.

Esta perspectiva de fuertes raíces vygotskyana tiene como centro la negociación de significados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde el profesor y el alumno comparten significados, por medio de la negociación, acerca de los materiales que se desea que el alumno aprenda.

En este proceso formativo, el profesor se erige como el mediador del proceso dado su dominio de los significados aceptados en el espectro social de los tópicos a enseñar; utilizando variadas formas y estrategias debe presentar los significados, indagando si el alumno lo está adquiriendo. El rol que juega el aprendiz es verificar la congruencia entre lo que él está captando con aquello aceptado en el contexto de los tópicos enseñados; todo este proceso se desarrolla en el medio social.

Una vez alcanzado este compartir de significados presentado por Gowin (Novak, Gowin, 1996) se logra consumir un episodio de enseñanza. Ausubel presenta que el aprendizaje significativo requiere la motivación y la decisión del aprendiz para aprender los contenidos en forma significativa, situación que comparte Gowin agregando que la captación de significados precede al aprendizaje significativo propiamente tal.

El proceso de negociación de significados se produce en contexto, siendo el principal vehículo de transmisión el lenguaje que se constituye en la mediación semiótica fundamental del mismo.

Moreira (2007) resume la tríada de Gowin por medio del siguiente esquema:

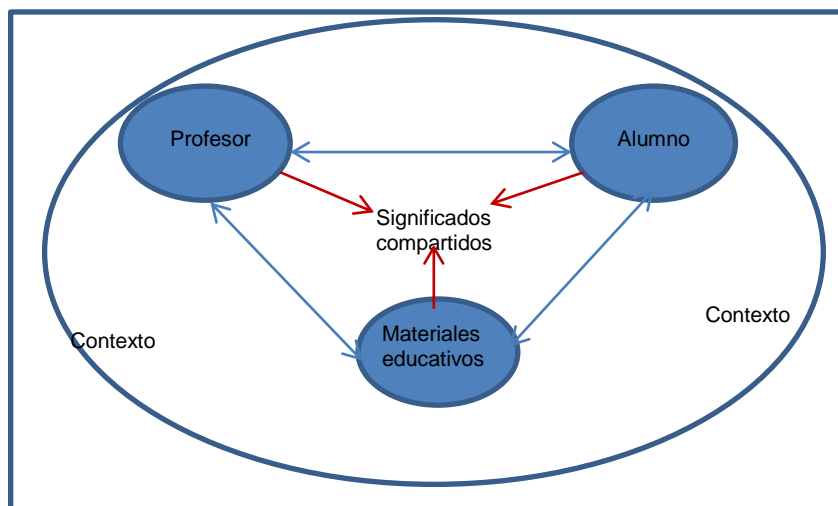


Figura 9. Visión interaccionista social del Aprendizaje Significativo.  
*Fuente: Moreira (2007).*

#### 2.5.4 Aprendizaje significativo crítico.

Influenciado por el pensamiento de Neil Postman y Charles Weingartner en sus ideas sobre la enseñanza subversiva, M.A. Moreira construye su teoría sobre el aprendizaje significativo crítico (o subversivo), una teoría antropológica que como estrategia él la considera fundamental para sobrevivir en la sociedad contemporánea (Moreira, 2010).

Es sabido que en el aprendizaje significativo quien aprende no lo hace en forma pasiva ya que en primer lugar debe conectar los conocimientos subyacentes en su estructura cognitiva con el nuevo material a aprender; es decir, como constructor de su conocimiento debe hacer uso de los significados antes adquiridos para captar los significados de los materiales educativos que le presenta el educador.

El proceso de aprendizaje significativo conlleva dos actividades que se yerguen como principios organizadores: en forma progresiva, diferencia su estructura cognitiva y también

realiza reconciliación integradora. En este caminar progresivo que involucra el aprendizaje significativo, el lenguaje y la interacción personal juegan un rol primordial.

En sintonía con las ideas de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, Moreira define el aprendizaje significativo crítico en un ámbito totalmente participativo por parte del aprendiz, en interacción social. De hecho, lo señala como una perspectiva antropológica en relación a las actividades de su grupo social, en donde el sujeto tiene un rol participativo en dichas actividades y además en el reconocimiento del momento en el que la realidad se está separando demasiado para ser captada por el grupo. De esta forma, Moreira presenta el aprendizaje crítico como la perspectiva que habilita al individuo para integrar su cultura y, a la vez, estar fuera de ella.

Con la clara influencia de la idea de subversión de Postman y Weingartner, Moreira señala que a través del aprendizaje significativo crítico es como los individuos tienen la posibilidad de formar parte de su cultura sin llegar a ser dominado por ella, ni por sus mitos y/o ideologías, pudiendo luchar constructivamente con el cambio, construir significados para conceptos como relatividad, probabilidad, incertidumbre, sistema, función, causalidad múltiple, asimetría, grados de diferencia, representaciones, modelos; teniendo en mente la idea de que el conocimiento es construcción propia del aprendiz, que limitadamente representamos la realidad y nunca la captamos verdaderamente.

A partir de once principios, Moreira establece las bases de su teoría:

- Principio del conocimiento previo. Establece que aprendemos a partir de lo que ya conocemos. Luego, el aprendizaje significativo de un conocimiento particular precede a la práctica crítica de dicho conocimiento.
- Principio de la interacción social y del cuestionamiento. Este principio enfatiza la interacción entre los actores del proceso educativo: profesor y alumno. Debe generarse la negociación de significados a través del intercambio permanente de preguntas que lleve finalmente a compartir significados. Las preguntas deben primar en el proceso en

desmedro de las respuestas, pues una enseñanza que se basa en respuestas del profesor al alumno (en el aula) y del alumno al profesor (en las evaluaciones) no resulta crítica y conduce a un aprendizaje mecánico totalmente alejado del aprendizaje crítico. El alumno evidencia la presencia de un aprendizaje significativo cuando es capaz de formular preguntas relevantes, adecuadas y sustantivas; si eso lo realiza en forma sistemática, evidenciará aprendizaje significativo crítico. Sin embargo, el principio no niega la importancia de los momentos explicativos en los que el profesor expone un tópico necesario de presentar.

- Principio de la no centralización en el libro de texto. Este principio invita a diversificar el uso de materiales educativos, evitando el uso excesivo de los libros de texto, considerando para ello por ejemplo los artículos científicos, las poesías, los relatos de cuentos, las obras de arte, etc. Gowin (1981; p. 88) formula una serie de cuestiones que ayudan a preparar estos materiales para su uso instruccional: ¿Cuál es el fenómeno de interés? ¿Cuál es la pregunta básica que se intentó responder? ¿Cuáles son los conceptos en cuestión? ¿Cuál es la metodología? ¿Cuál es el conocimiento producido? ¿Cuál es el valor de ese conocimiento? Gowin presenta una herramienta heurística que ayuda a responder estas preguntas, la “V de Gowin”. También prestan utilidad en este campo los mapas conceptuales de Novak (1988, 2000).
- Principio del aprendiz como perceptor/representador. Este principio, enmarcado en la Psicología Cognitiva, establece que todo lo que el aprendiz recibe lo percibe y lo representa, ambas actividades en función de percepciones pasadas; es decir, representadas en experiencias anteriores. Desde esta óptica, el aprendizaje significativo crítico puede entenderse como *la capacidad de percibir la relatividad de las respuestas y de las verdades, las diferencias difusas, las probabilidades de los estados, las complejidades de las causas, la información que no es necesaria, el consumismo, la tecnología y la tecnófila* (Moreira, 2005; p.12)
- La interacción personal y el cuestionamiento en la facilitación del aprendizaje significativo cobran relevancia en el momento de comprender que las percepciones de

los seres humanos (tanto profesores como alumnos) son únicas y se encuentran impregnadas de subjetividad, de la forma particular como cada uno representa el mundo; mundo o realidad que sin lugar a dudas existe pero al cual sólo nos acercamos pero sin alcanzarlo (Popper, 1980). En efecto, cuando se comprende esta contribución de la Psicología cognitiva que se opone a la Psicología Educativa de Ausubel, se puede concordar que la comunicación es solo posible cuando profesor y alumno, actuando como perceptores, busquen percibir de similar forma los materiales educativos contemplados en el currículo (y en esta parte se vuelve a la acción de negociar significados) y que la capacidad de aprender descansa en la capacidad de abandono de percepciones inadecuadas y el desarrollo de nuevas percepciones más funcionales (Postman y Weingartner, 1969). Así entonces, el aprendizaje significativo crítico se relaciona directamente con la percepción crítica y su logro se posibilita solamente si el aprendiz fuera, *de hecho, tratado como un perceptor del mundo y, por lo tanto, de lo que le es enseñado, y a partir de allí, un representante del mundo, y de lo que le enseñamos* (Moreira, 2005; p.12).

- Principio del conocimiento como lenguaje. El lenguaje tiene directa incidencia en el proceso de percepción de la realidad y en la evaluación de dichas percepciones. Todo conocimiento es lenguaje y toda enseñanza de cualquier disciplina es enseñanza de un lenguaje que permite ver el mundo de una determinada forma (Postman y Weingartner, 1969, p. 102). De esta forma, el aprendizaje significativo crítico involucra el aprendizaje de un nuevo lenguaje (contenido) como una manera nueva de percibir el mundo; y es en esta tarea que participa el principio de interacción social y del cuestionamiento, ya que el lenguaje humano se transforma en el vehículo de mediación, de negociación de significados que permite el aprendizaje del nuevo lenguaje (contenidos). Lo anterior en concordancia con lo que describe Postman (1996) en el sentido de que existe una unión inseparable entre lo que percibimos y la forma en la que comunicamos (hablamos) lo abstraído.
- Principio de la conciencia semántica. Este principio que actúa como facilitador del aprendizaje significativo crítico, comprende considerar que: el significado está en las



personas, nunca en las palabras; la palabra no es la cosa sino que solo representa a esa cosa en distintos niveles de abstracción; el significado posee dirección; hay significados connotativos (significados intensionales, subjetivos, personales) y denotativos (significados extensionales, objetivos, sociales); los significados de las palabras usadas para denotar las cosas cambian. Esta conciencia semántica que debe estar presente tanto en el profesor como en el alumno es de suma importancia en el proceso de adquisición de un aprendizaje significativo crítico, vital para negociar significados, ya que si la enseñanza busca compartir significados denotativos de los contenidos considerados, el aprendizaje significativo contempla la atribución de significados connotativos, idiosincrásicos. Y es en este tenor que el desarrollo de conciencia semántica conduce a aprendizajes de tipo significativo y crítico. A modo de ejemplo, dos casos típicos de la falta de conciencia semántica lo constituyen los preconceptos y la imputación de una sola causa a problemas compuestos (Moreira, 2005).

- Principio del aprendizaje por el error. Este tipo de aprendizaje es natural en el ser humano ya que el hombre yerra en todo instante y aprende corrigiendo sus errores; y es por esto que el conocimiento resulta permanente pues ni la certeza existe ni la verdad es absoluta. De ninguna forma el aprendizaje por error debe confundirse con el aprendizaje por ensayo y error, pues el aprendizaje significativo al tener como factor determinante el conocimiento previo se distancia de las características erráticas del aprendizaje por ensayo y error. Tanto el conocimiento individual como el conocimiento científico se ha edificado sobre la superación del error y la escuela debe cambiar la concepción de que los conocimientos que enseña son verdades duraderas, desconociendo que el conocimiento que se tiene hoy de la realidad es provisional, es decir errado. La filosofía de Popper muestra que la ciencia, con el aporte de cada nueva teoría, se acerca a la verdadera interpretación de la realidad, pero nunca la alcanza; por lo cual, la refutación a las teorías existentes contribuye a ese acercamiento a la verdad (Pajkurić, 2006).
- Principio del desaprendizaje. La asimilación es el mecanismo que los individuos utilizan para adquirir la gran cantidad de materias que constituye el cuerpo de conocimientos, esto a través del relacionamiento entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo

previsto en los materiales educativos producto de la interacción que permite que el significado lógico del material se transforme en significado psicológico para el aprendiz. El desaprendizaje es necesario cuando el aprendizaje previo impide la atribución de significados del nuevo material; en otras palabras, el desaprender considera no usar el conocimiento previo o subsumidor cuando éste se transforma en un impedimento para captar los significados compartidos del nuevo conocimiento objetivo. Otra acción de desaprender se presenta en el sentido de olvido selectivo, aprendiendo a distinguir aspectos relevantes e irrelevantes del aprendizaje previo para olvidarse de lo irrelevante, es decir desaprenderlo. De esta forma se logra un aprendizaje de carácter significativo crítico con la finalidad de sobrevivir en un mundo en transformación.

- Principio de incertidumbre del conocimiento. En primer lugar, debemos comprender que nuestra visión del mundo se construye a partir de las definiciones que creamos, de las preguntas que formulamos y de las metáforas que utilizamos, elementos que están interrelacionados en el lenguaje humano. Este principio establece que el conocimiento humano es incierto en la medida que es dependiente de las preguntas que éste hace en el proceso de construcción de una visión del mundo. Además, las respuestas dependen del sistema de símbolos, determinado por el lenguaje, en posesión del observador y que le permite “ver” el mundo.
- Las definiciones como instrumentos útiles en el desarrollo del pensamiento poseen significado sólo en el ámbito en el que se les inventó. El aprendizaje significativo crítico de una definición, comprende el otorgarle significado por medio de un conocimiento previo y el percibirla como lo que es: una definición inventada con una particular finalidad y que podrían existir otras definiciones alternativas que sirvieran para tal propósito. Lo incierto del conocimiento como expresión de definiciones radica en que éste podría ser diferente en el caso de que las definiciones fuesen distintas.
- Respecto a las metáforas, de gran utilidad en la percepción humana en todas las áreas del conocimiento, es importante considerarlas como instrumentos que permiten “decir algo del mundo” a partir de algo conocido, que sin ser lo que se expresa permite su

conocimiento. Entendiendo que el conocimiento humano es metafórico, podremos entender su incertidumbre, particularmente considerando que depende de la metáfora utilizada en la fundamentación del campo de conocimiento tratado (Moreira, 2005).

- Principio de la no utilización de la pizarra, de la participación activa del alumno, de la diversidad de estrategias de enseñanza. El abandono del libro de texto proclamado en el tercer principio es complementado por este principio que se opone a la enseñanza transmisiva en la que el profesor como autoridad, *parafrasea o simplemente repite lo que está en el libro de texto y/o resuelve ejercicios, para que los alumnos los copien, “estudien” en la víspera del examen y repitan en él lo que consiguen recordar*, práctica totalmente alejada del objetivo a alcanzar, un aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005; p.18). *El uso de diferentes perspectivas y planteamientos didácticos que impliquen la participación activa del estudiante y, de hecho, promuevan una enseñanza centrada en el alumno es fundamental para facilitar un aprendizaje significativo crítico* (Moreira, 2005; p.18). Tanto la pizarra como los medios tecnológicos utilizados en los mismos términos deben ser minimizados en su uso o desechados de una vez, propiciando el uso de diversas estrategias de orden colaborativo en los que el docente cumpla un efectivo rol mediador del aprendizaje significativo crítico.
- Principio del abandono de la narrativa, de dejar que el alumno hable. El modelo clásico de la narrativa del profesor, ya sea escrita en la pizarra, o expuesta oralmente, o mediante el uso de diapositivas en Power Point redundante en un aprendizaje mecánico, de corto alcance. El enseñar es un medio para el logro del objetivo que debe primar: el aprendizaje; y en este blanco la narrativa ha sido deficiente. El alumno debe ser activo constructor de un aprendizaje significativo y mediante la negociación de significados aprender a ser crítico (Moreira, 2005).

### **2.5.5 Teoría de los Campos Conceptuales.**

Vergnaud establece que el conocimiento es apropiado por el sujeto a lo largo de su vida organizándolo en lo que él define como “campos conceptuales” (1990, 1983, 1994, 2009).

Para Vergnaud, un campo conceptual es un conjunto de situaciones en donde el manejo, análisis y tratamiento lo realiza el individuo por medio de una gran cantidad de conceptos y situaciones interconectadas. Se trata de una teoría psicológica que aborda la complejidad cognitiva (Rodríguez, 2004).

El profesor cumple un rol trascendente y fundamental en el acto de enfrentar al alumno con nuevas situaciones que le conduzcan al enriquecimiento de sus esquemas (Vergnaud, 2009). En este punto Vergnaud concuerda con Vygotski, en el sentido de que es necesaria en el niño la interrelación social antes de asumir la autonomía en esta tarea. Esta interrelación social se constituye en un proceso de mediación necesario para la adquisición de aprendizajes significativos en el campo de las ciencias exactas como de los conceptos científicos, usando como medio principal el lenguaje lo que contribuye al desarrollo de procesos mentales superiores (Rivieré, 1994).

A través del planteamiento de situaciones y problemas por medio de la mediación semiótica, el profesor debiera impulsar el aprendizaje de los conceptos científicos cuya expresión debiera influenciar cambios en el estatuto cognitivo de los invariantes operatorios, de las reglas de acción, de los objetivos, de las anticipaciones y de las respectivas inferencias (Vergnaud, 1996).

El hecho de que la teoría de los Campos Conceptuales aborde el análisis de las dificultades del aprendiz a partir del estudio del desarrollo y del aprendizaje de capacidades complejas, la constituye en una poderosa fuente de elementos teóricos que pueden facilitar la labor del profesor para diseñar situaciones- problema (Vergnaud, 1982, 1994).

Para Vergnaud (2009), el primer acto de mediación del profesor consiste en la elección de las diferentes situaciones que propondrá al alumno. Desde luego que esta elección debe considerar las competencias adquiridas por los educandos y la epistemología del dominio que explicita las relaciones entre conceptos y problemas prácticos y teóricos a los que insuman respuestas.

Enfatizando las situaciones como base de sustento de los campos conceptuales, Vergnaud (1996) centra su foco en el “sujeto en situación”, siendo en este punto un asunto de interés el estudio de la manera en la que el sujeto organiza la conducta y realiza el proceso de conceptualizar ante cada situación. Es en este punto que Vergnaud introduce el concepto de esquemas, ya antes utilizado por Piaget, asignándole el significado de representación mental estable con operatividad en la memoria a largo plazo.

Como representación mental estable, Vergnaud explica los esquemas de asimilación como la organización invariante de la conducta ante contextos análogos y en similares circunstancias, y que incluye invariantes operatorias, “conceptos-en-acción” y “teoremas-en-acción”, lo que facilita el dominio de las situaciones experimentadas. Los esquemas conforman el punto medular donde se produce la adaptación de las estructuras cognitivas; y dado que los esquemas descansan en la conceptualización implícita, ellos juegan un rol fundamental en los procesos de asimilación y acomodación (Rodríguez, 2004).

Cuando ante una situación nueva que se presenta el esquema resulta ineficaz y no válido el individuo activa un mecanismo de asimilación que permite incorporar nuevas invariantes operatorias, lo que configura un esquema de asimilación transformado, mucho más potente, de mayor poder explicativo. (Rodríguez, 2004; Moreira, 2002).

En el actual proceso educativo de occidente se concibe, por lo general, una visión de mundo constructivista como filosofía integradora de las teorías cognitivistas. Una educación centrada en el estudiante como es el enfoque recomendado por entidades y agencias internacionales preocupadas por cautelar una educación de calidad en educación superior (Acuerdo de Bolonia, Tunning Europa y Tunning América Latina) y adoptado por importantes casas de estudios superiores de Europa y América, está en sintonía con la visión de mundo constructivista.

El mantenimiento de prácticas instruccionales de carácter expositivo, con escasa posibilidad de realizar monitoreo y análisis ulteriores sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, situación que impide la reorganización de conceptos y procedimientos,

además de inhibir la generación de nuevas formas de interacción con el saber bajo un enfoque disciplinar, ha sido por mucho tiempo la realidad imperante en las instituciones de educación superior (Ruiz, 2009).

Se ha perpetuado una enseñanza centrada en un conocimiento académico, generalmente, sin conexión alguna con su función. Se potencia un aprendizaje de contenidos apelando a los niveles más bajos de la taxonomía, en los cuales el objetivo es su reproducción y no su aplicación, interpretación y análisis (Zabala y Arnau, 2007).

Un resumen de las diferencias que presentan los modelos tradicionales de enseñanza con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias se presenta en la siguiente tabla N° 1.

Tabla N°1. *Contraste de los modelos tradicional y de desarrollo de competencias.*

<b>Modelo Tradicional</b>	<b>Capacidades funcionales</b>
Enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante	Enseñanza centrada en los contenidos
Estudiantes construyen los conocimientos que integran: saber conceptual, saber procedimental y saber actitudinal.	Estudiantes memorizan, conocen y reproducen la información entregada por el docente
Fundamentalmente, se realiza por la aplicación de situaciones de aprendizaje colaborativo.	Fundamentalmente, se realiza por la aplicación de situaciones de aprendizaje individual.
Evaluación centrada en el desempeño, que evidencia nivel de logro de las competencias alcanzadas por el estudiante.	Evaluación con centro en los contenidos, reproducidos o aplicados, apelando fundamentalmente a aprendizajes de tipo conceptual.
Se fomenta aprendizaje autónomo.	Se dirigen los aprendizajes por caminos y metas definidos por el docente.
Aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias.	Aprendizaje centrado en contenidos
Aprendizaje orientado en la aplicación a la vida laboral.	Aprendizaje orientado a aspectos teóricos, muchas veces alejados de la aplicación real.
Docente planifica y provee de situaciones de aprendizaje, Los estudiantes, en forma colaborativa, enfrentan el desafío de hallar su solución.	Docente “pasa la materia”. Los estudiantes en forma individual, escriben y resuelven ejercicios de ejemplo, muchas veces irreales.
Los estudiantes cumplen un rol activo en el proceso.	Los estudiantes cumplen un rol pasivo en el proceso.

*Fuente: Elaboración propia*

En un vuelco a la mirada de la enseñanza tradicional, una formación basada en el desarrollo de competencias, intenta hacer frente a los requerimientos de índole social, económico y disciplinar que le demanda el medio:

- una educación para la vida y para el trabajo con calidad.
- la formación de profesionales idóneos, para competir con otras empresas a nivel global, nacional e internacional.
- trascender de un énfasis puramente conceptual a la movilización de los saberes de mayor nivel taxonómico (Tobón, 2006).

Se hace necesaria una educación en la cual el aprendiz sea participante activo de su construcción; una educación en la que el estudiante, mediante la integración de distintos saberes comprenda, explique, relacione y opere en forma eficiente. Una educación que lo capacite para justificar los procesos empleados en los que las consecuencias sociales y las consideraciones éticas estén incluidas responsablemente. En síntesis, se requiere una educación en la que los estudiantes se conciban como sujetos de producción en la que tanto en el discurso (de estudiantes y docentes) como en la práctica se reflejen los objetivos centrales de “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser” (Maldonado, 2010).

Un exhaustivo análisis de las teorías que abordan el aprendizaje desde una visión de mundo constructivista y, particularmente en el ámbito de la corriente cognoscitivista, permite integrar el nuevo enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante y orientado a competencias en función de las características propias de este nuevo modelo (Vergnaud, 1990; Ausubel, 1983; Tardif, 1992; Gómez-Chacón, 2000; Moreira, 2002; Rivieré, 1994).

En efecto, en un enfoque de desarrollo de competencias, el aprendizaje se caracteriza por:

- el relacionamiento entre los conocimientos subyacentes en la estructura cognoscitiva y el nuevo material
- la interacción entre la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva

- la permanente reorganización de los conocimientos
- la integración de los conocimientos teóricos y de las estrategias metacognitivas necesarias para el aprender a aprender y para evidenciar estos aprendizajes.
- su naturaleza de corte individual y colectiva.
- establecerse dentro de un contexto específico
- integrar los tres tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal
- requerir en todo el proceso de aprendizaje la acción autónoma y activa del aprendiz

La formación basada en el desarrollo de competencias establece concordancias claras con las diferentes teorías cognoscitivas. Estas concordancias se presentan desde la interrelación social, el uso del lenguaje y la dialéctica entre el error y la verdad como medio del aprendizaje, el uso de los conocimientos previos como cimiento del nuevo aprendizaje y subsumidores de la apropiación del nuevo material a aprender, la reflexión crítica y la negociación de significados como medio de aprendizajes efectivos y, el proceso de conceptualización que coloca al sujeto aprendiz “en situación” por medio de situaciones que se abordan con los invariantes operatorios (“conceptos-en-acción” y “teoremas-en-acción”) los cuales se presentan como facilitadores del dominio de dichas situaciones y que están insertos en los esquemas de asimilación (entendidos como la organización invariante de la conducta ante contextos análogos y en similares circunstancias).

Se puede concluir a partir del análisis de estas teorías que tanto el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes como el desarrollo de desempeños competentes son proceso multivariado en el cual el alumno y el docente resultan ser los principales actores.

Desde luego que el aprendiz cumple un rol fundamental en virtud que el aprendizaje es un proceso interno, de gran complejidad, en el cual el individuo concibe metas y regula en un contexto constructivista. Primero Vygotsky y luego Maturana resaltan el hecho que el aprendizaje se realiza en un contexto social en el cual el lenguaje es el vehículo facilitador. Pero también resulta fundamental el conocimiento previo que posee el aprendiz. Al respecto Ausubel destaca que toda su teoría sobre el Aprendizaje Significativo se puede



resumir en la importancia del conocimiento previo que posee el alumno; este principio dirigido al docente señala: “averigua todo lo que el niño sabe y enseña de acuerdo a ello”.

Ausubel (1983:18) cataloga un aprendizaje como significativo “cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición”. Luego, resulta claro que el aprendizaje considera la construcción personal de significados en donde el sujeto relaciona los nuevos contenidos con algún aspecto ya existente en su estructura cognitiva; por lo cual, el nuevo material (nuevas ideas, conceptos y proposiciones) pueden ser aprendidos significativamente siempre que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes presentes en la estructura mental del aprendiz sirvan de "anclaje" de la nueva información. Esta particularidad está también presente en el proceso de adquisición de competencias.

Considerando lo antes mencionado, resulta vital la labor del docente en la facilitación de las situaciones que propendan a aprendizajes significativos y al desarrollo de competencias en sus estudiantes.

Si se tiene que el logro de aprendizajes significativos requiere que el alumno se encuentre motivado para aprender significativamente y que el material sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico y psicológico, es responsabilidad del maestro el diseñar actividades que conduzcan a estas dos instancias y que apunten a desempeños competentes en el contexto en que moverá el futuro profesional que consideren además los saberes valóricos. Para ello debe conocer a sus estudiantes en cuanto a sus estrategias de aprendizaje y a los conocimientos previos que éstos poseen.

Por otra parte, el docente debe ser mediador de estos conocimientos, no sólo a través del diseño de las actividades y de situaciones de aprendizajes aplicadas al campo laboral futuro sino también por medio del proceso de negociación de significados en el aula, a través de

preguntas que gatillen, principalmente, elementos de las estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas en los aprendices.

En un modelo de desarrollo de competencias es necesario complementar los métodos didácticos tradicionales aplicados en el aula con métodos que favorezcan el aprendizaje activo, tales como: método de casos, resolución de problemas reales, prácticas simuladas del mundo laboral, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), diseño de portafolios y proyectos integradores de competencias. Ello implica la planificación de situaciones de aprendizaje acordes con los resultados de aprendizajes esperados y de las competencias declaradas en el perfil de egreso.

Por último, es necesario que el docente comprenda que cada individuo tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo cual el trabajo colaborativo resulta una estrategia poderosa para la interacción que requiere no sólo el aprendizaje significativo crítico sino también el desarrollo de habilidades y competencias requeridas en el currículo, como por ejemplo las competencias blandas o transversales.

En síntesis la labor del docente en el logro de aprendizajes significativos orientados a competencias en sus alumnos requiere de una acuciosa preparación de los situaciones que conduzcan a esa meta en cuanto al conocimiento de sus alumnos ( de sus conocimientos previos y estrategias de aprendizaje), el abandono del discurso (retórica), el dominio de habilidades que favorezcan la negociación de significados, el conocimiento de estrategias de enseñanza (particularmente en ambientes colaborativos) que oriente a los aprendices al trabajo en equipo y el desarrollo del respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia y acreciente la motivación por alcanzar los aprendizajes planteados.

Cabe agregar que resulta relevante el dominio, por parte del docente, de estrategias y técnicas de evaluación que sirvan además como instrumentos de enseñanza y que se ajusten a los objetivos que se persiguen en el proceso de enseñanza- aprendizaje abordado.

La experiencia docente en diferentes ámbitos de enseñanza a través del tiempo permite comprender que el proceso de enseñanza- aprendizaje está marcado por una dinámica que es necesario avizorar. Los estudiantes no son los mismos hoy que ayer; sus procesos de aprendizajes han variado sustancialmente (fundamentalmente por los cambios que se han producido en el mundo, avances tecnológicos y su consecuente efecto en la globalización) y las investigaciones educativas entregan cada día nuevas “recetas” para alcanzar el conocimiento en los estudiantes.

La visión centrada en el aprendizaje y el desarrollo de competencias marca un importante desafío para el logro de profesionales más empoderados de las herramientas de desempeños que contribuyan al crecimiento personal y social.

## **2.6 Resultados de Aprendizaje y Aprendizajes Esperados**

La problemática de una educación de calidad en las instituciones de educación superior, enfrentada primeramente por los gobiernos e instituciones de educación de Europa a través de Tuning-Europa y luego asumida en los países del cono centro sur de América por medio de Tuning-América Latina, ha adoptado como modelo el desarrollo de competencias y un enfoque centrado en el aprendizaje.

En esta mirada de la educación, se ha planteado una educación basada en resultados de aprendizaje, la cual se ha adoptado a nivel internacional y nacional como el enfoque más pertinente. Pero este método requiere comprender, por parte del docente, que la formulación de los resultados de aprendizaje (genéricos y específicos) debe guiar la evaluación de los mismos y al proceso de su enseñanza, pues tiene como soporte teórico el modelo curricular el diseño en reversa (conocido como backward design) (Wiggins y McTighe, 2005).

De manera sucinta se puede afirmar que, son los resultados de aprendizaje los que, al responder a la interrogante “¿Qué evidencia mostrará si el estudiante ha alcanzado estos aprendizajes al final del proceso enseñanza-aprendizaje?” guiarán a definir las

características y elementos que debe contener el instrumento de evaluación y, en consecuencia a dar respuesta al “¿cómo enseñar para favorecer el aprendizaje y la construcción de estas evidencias?” por medio del desarrollo y aplicación de las técnicas y las estrategias metodológicas más adecuadas a utilizar durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término resultado de aprendizaje proviene de “learning out comes” en inglés. Establecidos en categorías, los resultados de aprendizaje dan cuenta de la competencia (González et al., 2017). Para estos autores, el éxito en la aplicación de los métodos didácticos y de la evaluación de resultados asociados, además de influir en la mejora de las prácticas docentes, son posibles en la medida que los resultados de aprendizajes se encuentren categorizados en clases de aprendizaje. Basados en los tres tipos de saberes (conceptual, procedimental y actitudinal) y en la neurociencia, ellos definen criterios específicos de categorización de los aprendizajes señalando que:

- Los aprendizajes deben poseer disimiles bases neurobiológicas
- Sus procesos formativos deben ser distintos
- Los procesos evaluativos para los aprendizajes deben ser particularmente adecuados a la naturaleza de cada clase.

La categorización de los aprendizajes presentada por González y otros, se resume en la siguiente tabla:

Tabla N° 2. *Clases de Aprendizajes.*

	<b>Adquisición de conocimientos</b>	<b>Capacidades funcionales</b>	<b>Desarrollos valórico-actitudinales</b>
<b>Bases neurobiológicas principales</b>	Memoria semántica	Memoria procedimental	Amígdala cerebral <sup>1</sup>
<b>Proceso formativo</b>	Estudio teórico, experimentación y contacto con el medio.	Práctica sistemática de desempeños esperados.	Contacto con otras personas. Trabajo grupal y abordaje de problemas valóricos.
<b>Objeto de evaluación</b>	Comprensión extensión	Desempeños, cumplimiento de estándares de logro	Comportamientos interpersonales, decisiones valóricas.

Fuente: González et al., (2017).

La importancia que revisten los resultados de aprendizajes en el objetivo de lograr una educación de calidad y de corte significativa quedan en evidencia a partir de importantes estudios internacionales que revelan que ellos constituyen una fuente de información diagnóstica, además de proveer mecanismos de mejoramiento para el aprendizaje efectivo (OECD, 2012)

Para Harvey (en Lamaitre, 2012), el nivel de los aprendizajes, considerados en este contexto como resultados de aprendizajes, constituye uno de los dos principales elementos que posibilitan la identificación de los impactos de los procesos externos de aseguramiento de la calidad de los programas formativos de las instituciones de educación superior. Este nivel facilita la visualización de una valoración de los procesos formativos concretizados por medio de los ajustes a estos procesos, en particular a la estructura curricular, en evaluaciones de tipo diagnósticas, evaluaciones de los aprendizajes de producto y proceso y el monitoreo de la eficacia de la acción docente.

Los resultados de aprendizaje se constituyen en un factor clave tanto en la evaluación de desempeño individual como en la evaluación institucional, en el contexto de las instituciones de educación superior (Allendes, Faúndez, Solar & Zúñiga, 2017).

Se entiende por aprendizaje esperado al aprendizaje que se espera que alcance el estudiante al cabo de una clase o de una unidad de aprendizaje. Se diferencia de los resultados de aprendizaje en la extensión del proceso formativo considerado; mientras que los aprendizajes esperados se planifican para una o más clases, los resultados de aprendizaje se proyectan para el final del proceso formativo.

Los aprendizajes esperados se definen a partir de los desempeños con los cuales se pretende evidenciar el desarrollo de las competencias o subcompetencias. La definición de los aprendizajes esperados de una unidad programática debe ser de tal naturaleza que esté en sintonía con la tributación que la asignatura debe realizar al logro de las competencias según se establece en la matriz de competencias respectiva, y en plena armonía con los desempeños en los cuales se desglosa la competencia.

La importancia que reviste la definición de los aprendizajes esperados correspondientes a determinados desempeños radica en que a partir de esta definición se establecen los indicadores y verificadores requeridos en la etapa evaluativa y que por consiguiente marcan el rumbo de la planificación de la estrategias, técnicas y de las situaciones de aprendizaje en el proceso enseñanza- aprendizaje en el aula.

## **2.7 Evaluación de los Aprendizajes y Evaluación de Competencias.**

### **2.7.1 Evaluación de los Aprendizajes.**

La evaluación en educación, debe estar al servicio de quien aprende, estimulando el aprendizaje significativo de los estudiantes; siendo, al mismo tiempo, una importante etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje empleada para detectar el progreso del estudiante en el dominio de los conocimientos.

La información proporcionada por una evaluación bien diseñada se constituye en un importante insumo tanto para el profesor como para al estudiante en el proceso de toma de decisiones, lo que infiere que al estar al servicio de quien aprende como consecuencia, estará al servicio de quien enseña (McDonald, 2000; Álvarez, 1999; López, 2005.p.15).

Evaluar y calificar son acciones diferentes. La calificación es dependiente del marco de evaluación en el cual se haya inserta; entendiendo por marco de evaluación a la interpretación, de carácter epistemológico y didáctico, de la realidad imperante, mientras que la calificación es la traducción de esa interpretación. Tal traducción se realiza a partir de un código de comunicación estandarizado, de orden objetivo e institucionalmente socializado.

Según el momento de la evaluación, la calificación tendrá diferentes aplicaciones. Evaluación, calificación y momentos de aplicación se resumen en la siguiente tabla.

Tabla N°3. *Relación entre calificación y evaluación*

	ANTES (PRE)	DURANTE (EN)	DESPUÉS (POST)
Tipo de evaluación	Diagnóstica. Pronóstica. Predictiva.	Formativa. Progresiva.	Sumativa. Terminal.
Función	Orientar. Adaptar.	Regular. Facilitar / mediar (el proceso de enseñanza-aprendizaje).	Verificar. Certificar. Acreditar.
Focalizada en	El evaluado y sus características.	Los procesos. Las actividades (de producción).	Los productos.
Calificación	Sus resultados permiten organizar el proceso, tanto en lo metodológico disciplinario, como en lo didáctico y pedagógico.	Sus resultados permiten ir midiendo el nivel de logro alcanzado, así como las deficiencias del proceso, que pueden ser reajustadas y reorientadas para alcanzar los objetivos previamente establecidos.	Sus resultados permiten promover, mantener (o remover) a un individuo al siguiente ciclo, etapa o período del proceso, ya sea en fase intermedia o final.

*Fuente: Portal Educar-Chile*

El proceso de evaluación exige disponer de criterios de evaluación apropiados. En el ámbito educativo el criterio de evaluación es comparable a lo que el criterio de realización o criterio de desempeño es en el ámbito laboral.

Los criterios de evaluación definen lo esperado de aquello que se desea evaluar. Desde un punto de vista filosófico, el criterio es la regla utilizada para discriminar entre lo que se debe hacer y lo que se debe evitar, entre lo que es un hacer correcto y lo que es un hacer incorrecto.

El evaluador requiere ser dotado por el propio proceso de evaluación, de un modelo de percepción de la realidad referencial, modelo por el cual la acción de verificación del objeto por parte del evaluador antecede a la evaluación a partir de criterios definidos.

### **2.7.2 Evaluación de competencias.**

La evaluación de las competencias requiere poseer referentes sobre la misión de la institución de educación referida, considerando que por su naturaleza se trata de una institución compleja, inserta en una sociedad también de un alto nivel de complejidad. La revisión de los referentes requiere establecer criterios de discriminación que permitan identificar lo que es permanente de lo que es accesorio, y evaluar los aspectos en qué se debe innovar. Esta visión más amplia considera la evaluación de competencias para estudiantes como una instancia más para profundizar en el papel que le compete a la educación superior, que impliquen cambios profundos en las prácticas docentes (Larraín y González, 2007).

Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema. (Zabala, 2007, p.193). Las orientaciones MINEDUC en Chile, referidas a la educación superior están en sintonía con las directrices de organizaciones como Tuning Europa y Tunin América Latina; por lo cual promueve, en la educación superior, una educación centrada en el estudiante (en su aprendizaje) y en el desarrollo de competencias. Lo anterior implica el desarrollo de un tipo de evaluación diferente al tradicional, que presente mayores niveles de sistematización, de carácter criterial e integradora, que considere la planificación de destrezas con criterios de desempeño, asociadas a las competencias,

En un modelo de desarrollo de competencias la evaluación, monitoreo y organización del proceso formativo, tiene como base la comprensión y operacionalización del aprendizaje (Faúndez, 2017). Dado que los criterios definen lo que se espera en el proceso evaluativo es necesario que ellos sean claramente especificados.

Los criterios de evaluación, se definen en términos de productos de aprendizaje como los resultados esperados como consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje, y se



configuran como la base para evaluar, además sustentan las condiciones para inferir el logro de las competencias comprometidas.

La complejidad que conlleva la evaluación de las competencias, particularmente en lo referido al grado de dominio que el estudiante ha alcanzado de ella, demanda la necesidad de contar con medios específicos de evaluación para cada uno de los componentes de dichas competencias a partir de situaciones - problema que se asemejen a las situaciones reales del campo laboral profesional (Zabala & Arnau, 2007).

Por lo antes mencionado, la evaluación de competencias requiere contar con medios claramente definidos que permitan evidenciar un saber actuar en situación apropiado, es decir los desempeños que den cuenta de la competencia en cuestión y que respondan a las preguntas de ¿cómo?, ¿cuándo? y los medios procedimentales requeridos.

Las técnicas evaluativas deben estar orientadas al logro de evidencias de desempeños por medio de situaciones lo más cercanas a la realidad del campo laboral correspondiente a la profesión en referencia. Para ello son útiles las simulaciones y actividades reales de la actividad profesional, que además permitan aplicar la retroalimentación necesaria con el objetivo de orientar el desarrollo de las competencias de acuerdo al nivel requerido por el perfil de egreso (Le Betorf, 2000).

La aplicación de un enfoque basado en competencias asume que es posible establecer estándares educacionales y que la mayoría de los estudiantes pueden alcanzarlos; además, que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y que los evaluadores serán capaces de elaborar juicios consistentes sobre estos desempeños. (McDonald. 2000. p.42).

Para González et al. (2017), la evaluación del logro de los perfiles de egreso de todo programa formativo depende fundamentalmente del carácter de los aprendizajes esperados relacionados con el perfil mismo. Estos aprendizajes deben, por lo menos satisfacer ciertas condiciones:

- En cuanto al lenguaje empleado en su definición: ser claros y válidos en el contexto académico y profesional.
- En cuanto a la evaluación: ser susceptibles de evaluar de manera confiable.
- En cuanto al ámbito de definición: en relación al campo laboral de desempeño futuro.
- En cuanto a la relación entre ellos: ser independientes entre sí, pero con pesos formativos comparables.
- En cuanto a los mismos aprendizajes como sistema: conformar un grupo consistente y suficiente
- En relación a la factibilidad de alcanzar: en concordancia a las condiciones institucionales reales existentes y adecuadas a las condiciones reales del tipo de estudiantes a formar.
- En cuanto a su extensión: ni tan generales para no admitir evaluación, ni tan específico para una temprana obsolescencia.

Estudios realizados en Chile, fundamentalmente en instituciones universitarias, muestran que en la educación superior no se evidencian modelos de evaluación de los aprendizajes esperados del perfil de egreso acordes a la relevancia de ellos y a la complejidad que ostentan por naturaleza, presentándose una gran disparidad de enfoques y procedimientos (Ampuero et al., 2014; Abarca et al., 2014).

Esfuerzos realizados por la División de Educación Superior del MINEDUC de la nación, dirigida a disponer de un Marco de Cualificaciones para las Instituciones de Educación Superior en Chile, cuya finalidad declarada era la estructuración y organización en un conjunto secuenciado de niveles de certificaciones que los estudiantes alcanzarían de acuerdo al logro de determinados resultados de aprendizajes, no ha prosperado debido, fundamentalmente, a las disímiles orientaciones de los perfiles de egreso y procesos evaluativos de los distintos programas de estudios, dificultades de gestión para homologar procesos que se traduzcan en una cultura evaluativa propia y efectiva en instituciones de mayor envergadura, y el énfasis hacia la investigación y la vinculación con el medio que se

le ha dado a la actividad académica en las instituciones de educación terciaria en desmedro de un mayor tiempo para planificar, diseñar y aplicar procesos evaluativos más eficaces.

Actualmente, se puede observar que los criterios de acreditación de las agencias, especialmente en carreras de educación, se focalizan en el perfil de egreso y en la calidad de los procesos evaluativos de los aprendizajes allí declarados. Es en este sentido en donde emerge el concepto de evaluación progresiva del perfil de egreso, comprendida como el tipo de evaluación que a lo largo del proceso formativo va evaluando el progreso en el logro de los distintos niveles de las competencias declaradas en el perfil de egreso (Zapata y Clasing, 2016).

Para esta investigación, se adoptará la concepción de Ampuero et al. (2017) acerca del constructo evaluación progresiva del logro del perfil de egreso. Ampuero la expresa en función de los momentos y de las formas utilizadas durante el proceso formativo, que se erigen como la base que permite determinar, a través del monitoreo continuo, si efectivamente los estudiantes están logrando desarrollar las competencias, los aprendizajes u objetivos comprometidas en la declaración del perfil de egreso.

El Instituto Profesional Virginio Gómez ha modularizado la totalidad de sus mallas curriculares de los programas de estudios que imparte, destacando el tipo de evaluación de módulos que aplica de manera de cautelar el desarrollo progresivo de las competencias comprometidas en cada perfil de egreso (Proyecto Educativo Institucional).

En sus artículos 9 y 10, el Decreto Virginio Gómez N° 0140 – 16 de 2016, establece:

*La estructura curricular estará conformada por módulos de nivel básico y módulos de nivel profesional que darán cuenta de las distintas competencias que conforman los ámbitos de desempeño o dominios del perfil de egreso. Los módulos básicos se conformarán por los itinerarios formativos necesarios para la conceptualización y apropiación de aquellos saberes esenciales para el desarrollo de competencias. Los módulos profesionales lo conformarán aquellos itinerarios formativos que*

*contribuyen a desarrollar, en un nivel terminal, las competencias declaradas en el perfil de egreso (art. 9).*

*Cada módulo incluirá una o más asignaturas que tributen al logro de la competencia y una asignatura integradora o clave que posibilitará la evaluación de las competencias que aborda. Asignatura Integradora o Clave: Asignatura parte de un módulo que evalúa competencias según Plan de Evaluación Carrera. (art. 10).*

La descripción general de la evaluación de módulos se encuentra documentada a través de un protocolo que describe el mecanismo a aplicar en esta instancia evaluativa de modo de prever que cada evaluación apunte a evidenciar los desempeños en contexto de las competencias asociadas.

La evaluación de módulo corresponde al mecanismo que permite verificar el nivel de desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso. Su implementación se desarrolla en las últimas cinco semanas del semestre de la última asignatura “clave” con la que finaliza el módulo respectivo.

En el diseño e implementación de la evaluación de módulo se ha promovido la reflexión, por parte de los responsables de la carrera y de los docentes de la carrera, acerca de la importancia de evaluar en forma adecuada y rigurosa los desempeños correspondientes a las competencias involucradas, implementando un instrumento evaluativo coherente con cada uno de dichos desempeños; es decir, un instrumento evaluativo que garantice la comprobación del aprendizaje considerando las tres dimensiones del saber: conceptual, procedimental y actitudinal en un determinado contexto.

Lo anterior obliga la movilización de recursos didácticos, tecnológicos y de infraestructura disponibles en cada sede, de manera de asegurar coherencia y homologación entre el trabajo realizado en las cinco semanas y la forma de evaluar el módulo (Proyecto Educativo Institucional).

Otro aspecto relevante que contempla la evaluación de módulo se refiere a la forma de privilegiar el uso de diferentes instancias y agentes evaluativos, como lo es la obligatoriedad de considerar la auto y coevaluación en todos los módulos, con el compromiso de los docentes de promover de manera gradual un uso ético de esta forma de evaluar y del rol de cada uno, explicitando y socializando desde el inicio de la primera semana los criterios evaluativos.

Cuando el tipo de competencia a evaluar requiera la presentación y defensa de un determinado producto, se deberá implementar la Instancia de Observación del Desempeño, de manera presencial, que evidencie el aprendizaje del alumno, de acuerdo a las rúbricas diseñadas.

En caso de que la carrera definiera que, en la evaluación de un determinado módulo, el estudiante deba entregar adicionalmente un documento escrito (informe, portafolio, proyecto, plano o similar), el porcentaje del producto se debe distribuir entre la Instancia de Observación del Desempeño y el Informe, de acuerdo a lo establecido por la carrera en las rúbricas correspondientes.

La totalidad de los módulos considerarán un cinco por ciento del puntaje total para la autoevaluación, cinco por ciento para la coevaluación y diez por ciento para la heteroevaluación, lo que suma un veinte por ciento en su parte actitudinal en referencia al puntaje total.

La descripción del proceso considera necesario que la actividad de evaluación de los módulos de las diferentes carreras cuente con un orden y procedimiento homologables para asegurar que su desarrollo sea implementado de igual forma en cada oportunidad, independiente de la carrera o del docente responsable de su aplicación (Proyecto Educativo Institucional).

La figura 9 muestra la forma de una malla modularizada, en la cual se puede identificar las líneas modulares con diferentes colores, indicándose las asignaturas finales de módulos que

son las responsables de evidenciar, en sus evaluaciones finales, el alcance por parte de los estudiantes, de los desempeños logrados como culminación del proceso formativo referido en cada línea modular. Los desempeños que se deben evidenciar son aquellos definidos a partir de las o las competencias a las que tributan las asignaturas que integran cada módulo, desempeños que deben dar cuenta del dominio de dichas competencias por medio de las evaluaciones finales de módulos.

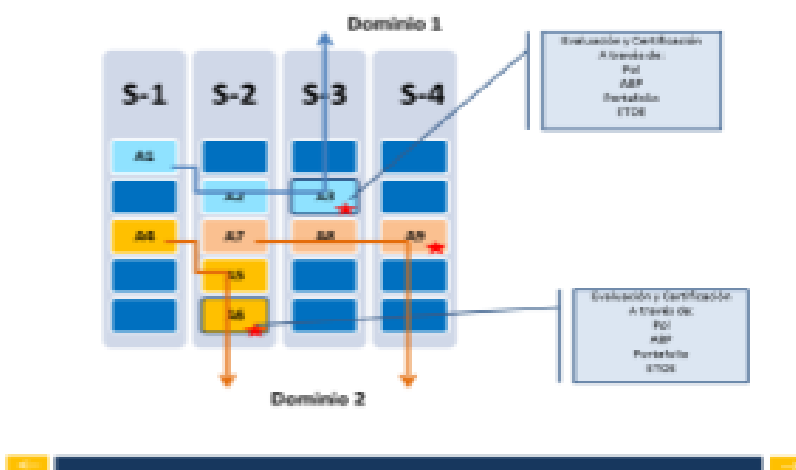


Figura N° 10. Malla Modularizada  
Fuente: Dpto. de Desarrollo Curricular.

Una vez finalizada la primera etapa llevada a cabo por el Departamento de Desarrollo Curricular, donde es elaborada la matriz de evaluación de cada módulo se aplica el protocolo llamado carpeta de evaluación de módulo preparado por cada carrera bajo la asesoría del Departamento de Desarrollo Docente, documento que contiene las actividades que debieran evidenciar los desempeños y las rúbricas a emplear en la evaluación. Los responsables del proceso son los directores de escuela, jefes de carrera y docentes de las asignaturas consideradas en cada módulo, quienes planifican el calendario de actividades, diseñan las mismas y los instrumentos de evaluación (Manual de Implementación. Modelo para la evaluación y certificación académica de competencias. Departamento de Desarrollo Curricular).

Para la aplicación del proceso de evaluación de módulo cada asignatura de término de módulo debe desarrollar las actividades de evaluación en las últimas cinco semanas del semestre, aplicando los instrumentos que han sido diseñados para ello, actividades de evaluación de desempeños.

La figura N°11 presenta un esquema del proceso de evaluación de módulos, destacando el tipo de evaluación en cada asignatura del módulo y en la asignatura final, clave en la tarea de evidenciar el logro de las competencias del perfil de egreso.

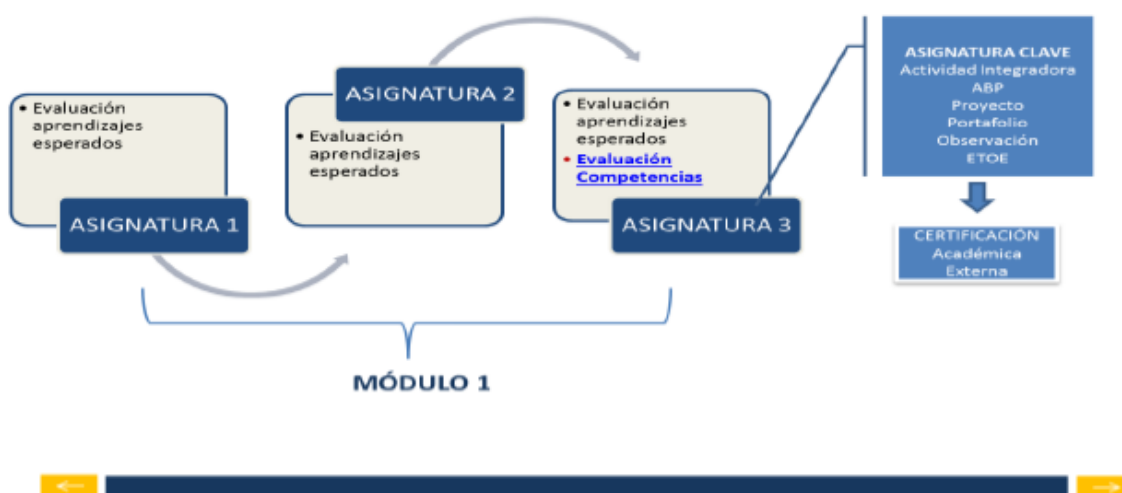


Figura N°11. Proceso de evaluación de módulos  
Fuente: Dpto. de Desarrollo Curricular.

Los tipos de instrumentos de evaluación a utilizar difieren según las instancias evaluativas e instrumentos propios de cada disciplina y son definidos por cada carrera en coherencia con los desempeños que se han establecido en esta segunda etapa y con la particularidad de cada módulo. Los desempeños que se espera evidenciar se traduce en la entrega de productos tales como: Informes Técnicos, ABP, Estudios de Caso, portafolio y otros de observación directa como simulaciones, OSCE.y ETOE.

El OSCE, Objective Structured Clinical Examination, en español conocida como ECOE; corresponde a un sistema de evaluación de competencias clínicas bajo el formato de estaciones en que se miden en forma objetiva -a través de una pauta o rúbrica-

competencias tanto específicas o genéricas del ámbito cognitivo, actitudinal y procedimental.

El ETOE es la sigla acuñada por el Instituto para referirse a la Evaluación Técnica de Observación Estructurada, formato que a través de sucesivas *estaciones*, que simulan situaciones reales o situaciones de evaluación lo más auténticas posibles, incorpora diversos instrumentos evaluativos. Una *estación* es una situación de evaluación que contempla la realización de una o más tareas de parte del estudiante; mientras que una situación de evaluación está referida al conjunto de tareas o actividades, junto con las respectivas condiciones diseñadas para ello que está orientada para que los estudiantes evidencien el conocimiento objetivo del módulo. De esta forma se deduce que, una situación de evaluación incluye, al menos, un procedimiento de evaluación, que es cualquier medio por el cual se recoge la información que interesa sobre el aprendizaje de los estudiantes (Proyecto Educativo Institucional).

Existe una gran variedad de formas de evaluación en cuanto a estrategias, técnicas y tipo de instrumentos evaluativos aplicados, todos ellos supeditados al objetivo y alcance de la evaluación perseguida. La tabla N°4 entrega un listado que contiene tipos de evaluaciones y estrategias y técnicas aplicables a un modelo de desarrollo de competencias.

Tabla N°4. *Instrumentos de evaluación considerados en el proceso.*

	Directa	• Observación	• Observación	• De desempeño
		• Simulación	• Informe	(Rúbricas, pauta de cotejos)
		• ETOE		
De Tarea	Producto	• Proyecto		
		• Estudio de Caso		De desempeño
		• Resolución de Problemas	• Trabajo	(Rúbricas, pauta de cotejos)
		• ABP	• Informe	
		• Informa		
		• Protocolo		

Fuente: Dpto. Desarrollo Docente.



Los pasos contemplados en las dos etapas en que definen el proceso de evaluación de módulos se detallan en los siguientes puntos (Proyecto Educativo Institucional).

1. Solicitud de Matriz de Evaluación del Módulo al Departamento de Desarrollo Curricular por parte de las carreras que se encuentran en el semestre próximo a la de finalización de módulo.
2. Una vez emitido este informe por el DDC, la información es recepcionada por la jefatura de carrera, quien con el docente de la asignatura de término de módulo y de los docentes que han dictado las restantes asignaturas del módulo se reúnen con el fin de planear la confección del instrumento de evaluación siempre con la asesoría del Departamento de Desarrollo Docente quien tiene la responsabilidad de orientar el proceso y socializar las rúbricas generales diseñadas por el DDD para esta instancia.
3. La confección instrumentos de evaluación comprende los siguientes pasos:
  - a. Análisis/Diseño de instrumentos para evaluar los desempeños del módulo, la modalidad y las características de implementación.
  - b. Construcción de rúbrica de evaluación disciplinar por semana de trabajo de acuerdo a los desempeños o de acuerdo al tipo de instancia evaluativa diseñada (ETOE – OSCE).
  - c. Construcción de rúbrica para evaluar el producto final y la observación del desempeño.
  - d. Ajustes que cada carrera estime pertinente a la rúbrica de saberes actitudinales, diseñada por el Departamento de Desarrollo Docente, las que incluyen hetero, auto y coevaluación.
  - e. Creación de la carpeta de evaluación por parte del Departamento de Desarrollo Docente.
  - f. Socialización de la carpeta a los docentes responsables de la asignatura final de módulo, jefatura de carrera y estudiantes.

4. El Departamento de Desarrollo Docente da visto bueno a los instrumentos generados a través de la entrega formal de la carpeta y de una carta al jefe de carrera.
5. Se implementa, por parte del docente de la asignatura de término de módulo, la evaluación diseñada en los plazos establecidos.
  - a. Como medio de información para la retroalimentación y una vez finalizado el proceso de evaluación, el Departamento de Desarrollo Docente solicita a los docentes responsables de la evaluación un informe que contenga observaciones acerca de la aplicación de los instrumentos utilizados que permitan mejorar el proceso.
  - b. Si se estima pertinente, el Departamento de Desarrollo Docente podrá, previa solicitud del jefe de carrera, apoyar in situ la evaluación.
6. El proceso completo, desde la petición de información hasta la formalización de la carpeta de evaluación, se estima en dos meses como máximo.

### **3.- MARCO METODOLÓGICO**

En esta sección se hace una acabada descripción de las decisiones teórico-metodológicas consideradas en la investigación. Para ello se presenta el diseño metodológico empleado en la investigación describiendo y justificando la naturaleza y el tipo de investigación realizada; luego, se describen las técnicas además de los instrumentos que permitieron la recogida de información. Por último, se aborda el tipo de análisis realizado durante todo el proceso investigativo.

#### **3.1 Tipo de investigación**

El presente trabajo investigativo corresponde a una investigación exploratoria que pretende operacionalizarse a nivel descriptivo (dado que pretende realizar un diagnóstico), de tipo descriptiva, de corte transversal, que es de corte evaluativo (dado que persigue llegar a establecer un juicio acerca de dos aspectos que debieran presentar cierta congruencia), con diseño metodológico mixto que combinó análisis metodológico de tipo cuantitativo (de carácter correlacional) y cualitativo basado en el análisis de contenidos a partir de una teoría fundamentada.

Se recurrió a fuentes primarias y secundarias de información, lo que le otorgó una mayor riqueza a la comprensión a este tipo de problema de estudio complejo, al observar el fenómeno en sus variadas dimensiones (Flores, 2009; Alexander, Thomas, Cronin, Fielding, Moran-Ellis, 2008). Hernández, Fernández y Baptista (2010) resalta la importancia de la utilización de esta metodología mixta que definen como Pragmatismo, la cual permite enriquecer una investigación con la unión de múltiples paradigmas y abre un abanico de posibilidades a las que el investigador debe estar atento.

Se emplearon distintos métodos de observación y diferentes instrumentos para recolectar los datos enmarcados en una visión interpretativo-hermenéutica, dado que la naturaleza compleja del objeto de estudio y del estudio mismo, exige una variedad de formas de aproximación.

El paradigma interpretativo-hermenéutico lleva adelante la interpretación de la realidad social posible, oponiéndose al paradigma positivista el cual supone el mundo en un plano cartesiano.

Flick (2004), caracteriza la investigación de tipo cualitativa como orientada a analizar casos concretos teniendo por base las actividades y formas de expresión de los individuos de la población investigada, en sus propios contextos locales, considerando la característica local y temporal de este tipo de casos. Destaca, además, al igual que Eisner (1998), la necesidad de respetar el rigor del trabajo en este tipo de enfoque el cual se caracteriza por:

- Ser no reduccionista, pues el objeto de estudio se aborda en su complejidad a diferencia de los estudios reducidos a variables de tipo individual. Por lo anterior se vale del diseño de métodos abiertos que posibiliten el análisis de la expresión plena del objeto estudiado en toda su complejidad.
- Ser un método de investigación que permite abordar estudios acerca de la realidad compleja en un entorno social caracterizado por la diversidad y pluralidad de medios, subculturas, estilos de vida y formas de enfrentar la vida. Esta característica justifica que cada estudio de este corte sea referido a las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida diaria en vez de tratar situaciones artificiales en el laboratorio, lo que realza su utilidad en el campo de la investigación.,
- La validez de la investigación cualitativa se sustenta en la evaluación referida al objeto de análisis.
- Su meta es descubrir lo nuevo y desarrollar teorías con fundamento empírico; por ello, los criterios centrales del proceso cualitativo de investigación son que el material empírico sea lo que fundamente los hallazgos y que se haya desarrollado una selección apropiada del método y que su aplicación al objeto de estudio haya sido la adecuada.

- Su enfoque difiere de la investigación de tipo cuantitativo de raíces positivista en cuanto a su forma distinta de comprender la investigación en general, y en particular su diferente relación entre el problema y el método que maneja.

Existe una multiplicidad de enfoques para definir la investigación cualitativa y del mismo modo, una gran variedad de características que la retratan. La tabla N°5, resume ciertos enfoques de teóricos del área referidos a qué se entiende por investigación cualitativa en función de las características centradas en sus tradiciones, tendencias, escuelas, perspectivas, métodos, técnicas de recolección, de interpretación y/o análisis de datos insertos en dichas tendencias.

Tabla N°5 *Enfoques para definir la investigación cualitativa*

Teórico	Concepción	Características
Creswell (1998)	Es un proceso interpretativo de indagación que examina un proceso humano o social, con base en distintas tradiciones metodológicas: la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en datos, la etnografía y el estudio de casos.	Construcción de imagen compleja y holística. Análisis de palabras. Compuesta de detalladas perspectivas de los informantes. Estudio de una situación natural.
Denzin y Lincoln (1994)	Estudio multimetódico, naturalista e interpretativo. Indagación en situaciones naturales, que intenta dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos de significado que las personas le otorgan.	Actúa sobre materiales empíricos variados que describen momentos y significados en la vida de los sujetos. Herramientas empíricas: estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales,
Flick (2004)	La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales. Se sustenta en las Escuelas: teoría fundamentada (TF); etnometodología y análisis de la conversación, del discurso y de género; análisis narrativo; hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica; fenomenología y análisis de pequeños mundos de la vida; etnografía; estudios culturales; estudios de género.	Estudia realidad compleja en contexto social de diversidad y pluralidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir, con métodos abiertos. Validez del estudio evaluada con respecto al objeto analizado.
Silverman (2000)	Investigación que se compone de diferentes tradiciones intelectuales y disciplinares, por diversos presupuestos filosóficos con métodos y prácticas propias.	Presenta más de una orientación en toda la investigación, variedad de formas legítimas de hacer investigación y de cosmovisión de sustento. La fortaleza real de este tipo de investigación reside en la

		posibilidad de emplear datos “naturales” para determinar las secuencias interaccionales en las que se desenvuelven significados de los participantes (como y que, respectivamente)
Mason (2006)	Enfoque de investigación fundado en una posición filosófica, de carácter interpretativo, en el sentido del interés de las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido y producido; que se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.	La solidez del enfoque descansa en el conocimiento que entrega acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para responder, en esos dominios, a las cuestiones ¿cómo? Y ¿por qué? Los distintos enfoques cualitativos tienen reglas propias y propios procedimientos analíticos y explicativos.
Morse (2002)	Es una forma de pensar, con métodos que permiten un acercamiento a la indagación (una forma de ver y una manera de conceptualizar), una cosmovisión que se une a una perspectiva teórica de interpretación y comunicación de la realidad.	Entrega nuevas perspectivas de lo que se conoce, proporcionando mayores conocimientos de lo que las personas piensan, explicando el significado e implicancia de ese pensamiento
Cisterna (2005)	Paradigma interpretativo que considera como objetivo el descubrimiento y comprensión de fenómenos en condiciones naturales; de ninguna forma pretende establecer generalizaciones, leyes o la ampliación de conocimiento teórico. Investigación que se constituye en una acción transformadora, dado que entre la investigación y la acción existe una permanente interacción.	Objetivo de penetrar en el mundo de los seres humanos, en cuanto a la interpretación de las situaciones, su significado para ellos, las intenciones, creencias y motivaciones que los impulsan, etc. Busca conocimiento ideográfico, centrándose en la descripción y comprensión de lo individual, particular y singular de los fenómenos
Eisner (1998)	Estudio de observación humana que permite ir construyendo categorías de análisis de paulatino refinamiento y reconstrucción, al igual que los instrumentos y la aplicación de las técnicas aplicadas, de acuerdo a los requerimientos del objeto de estudio.	Ofrece amplia flexibilidad y apertura al investigador. Es útil debido a su carácter dominante de la vida cotidiana. La descripción de lo observado involucra al lector, de manera indirecta, en la investigación.

*Fuente: Elaboración propia.*

En resumen, las características de la investigación cualitativa están supeditadas a tres factores: las referidas a quien, y a que se estudia, las referidas a las particularidades del método, y la referida a la meta de investigación. En esta investigación, se ha elegido el paradigma interpretativo, desde una visión hermenéutica interpretativa. Para ello se considera la hermenéutica en el sentido de que la tarea de interpretar expresiones de la vida humana: una ley, un trabajo literario, o una porción de las sagradas escrituras, requiere de

un acto de entendimiento histórico, muy diferente de la metodología cuantitativa sustentada en las ciencias naturales. Cabe hacer notar que este acto de entendimiento histórico mencionado, lo que se busca es un conocimiento de índole personal de la significancia construida por los seres humanos.

### **3.2 Diseño de la Investigación.**

La pregunta de investigación en este estudio se presenta como: ¿Se evidencia el logro de las competencias declaradas en los respectivos perfiles de egreso por parte de los egresados de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez?, la cual se operacionaliza a partir de la redefinición expresada por las siguientes seis interrogantes:

¿Cuáles son las estrategias e instrumentos de evaluación del logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez?

¿Cuáles son y cómo operan los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez?

¿Cuál es la percepción de los docentes y de los coordinadores de prácticas de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez con respecto al logro, por parte de sus estudiantes, de las competencias declaradas en el perfil de egreso al completar su proceso de formación?

¿Cuál es la percepción de los empleadores de los titulados de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez con respecto al logro, por parte de sus estudiantes, de las competencias declaradas en el perfil de egreso al completar su proceso de formación?

¿Cuál es la percepción de los titulados de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez con respecto al logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso al completar su proceso de formación?

¿Existe correlación entre las evaluaciones intermedias de competencias y la evaluación final de desempeño de las estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez?

La utilización de los dos enfoques cualitativo y cuantitativo como una forma de complementariedad metodológica implica el diseño y aplicación de instrumentos adecuados de recogida de datos y de análisis para cada tipo de enfoque metodológico.

### **3.2.1 Diseños para las Proposiciones de Operativización e Hipótesis.**

La operativización de la tarea investigativa se realiza a través de proposiciones generadas a partir de la pregunta de investigación y de las interrogantes de operacionalización, proposiciones que deberán ser verificadas por medio de la aplicación de los estudios cualitativos y cuantitativos que actúan como complementariedad metodológica. Las proposiciones de este proceso son las siguientes:

- La efectividad de los procesos formativos es validada por los docentes y supervisores de práctica de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto.
- Los resultados de aprendizajes alcanzados por los titulados correspondientes a la cohorte 2016, de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez garantizan que ellos han logrado alcanzar las competencias necesarias requeridas por el campo profesional y comprometidas en el perfil de egreso.



- La evaluación de los empleadores de titulados correspondientes a la cohorte 2016, de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto les declara competentes para la labor profesional educativa para la cual fueron formados.
- Los instrumentos aplicados en las evaluaciones finales de las asignaturas integradas de los tres módulos y de las prácticas profesionales son los adecuados de acuerdo a los aprendizajes esperados que dan cuenta del dominio de las competencias declaradas en el perfil de egreso.
- El grado de asociación entre las calificaciones de las asignaturas de fin de módulo y de la práctica final integrada evidencia la existencia de una correlación positiva entre ellas al nivel de significación del cinco por ciento.

La aplicación del enfoque cualitativo se desarrollará para dar cuenta de las proposiciones *a*, *b*, *c* y *d*; mientras que estudio cuantitativo pretende verificar la proposición *e*.

Las proposiciones *a*, *b* y *c* se verifican por medio de la técnica de análisis del discurso que permiten la categorización de las ideas que tengan los participantes respecto a los temas de interés. Para ello se diseñaron los cuestionarios para cada uno de los focus group que se aplicaron a cada grupo objetivo (docentes, titulados y empleadores). El guion para cada focus group se sometió a juicio de expertos.

La proposición *d* se verificó por el análisis de las competencias, los aprendizajes esperados y los ítems de las evaluaciones las tres asignaturas de fin de módulo correspondientes a las tres líneas modulares en las que se encuentra definida la malla curricular. Para ello se utilizó una rúbrica sometida a juicio de expertos para certificar su validez.

La proposición *e* se verifica utilizando coeficiente de correlación de Pearson entre las variables presentes en los listados de evaluación de las asignaturas de los tres módulos en

los que se conforma el currículo de la carrera y confrontado con las evaluaciones de la práctica profesional. Las hipótesis de investigación en esta parte del estudio son:

$H_0$ : Las evaluaciones finales de las tres asignaturas de fin de módulo se correlacionan, a nivel de significación de 0,05, con la evaluación final de la práctica profesional.

$H_1$ : Las evaluaciones finales de las tres asignaturas de fin de módulo no se correlacionan, a nivel de significación de 0,05, con la evaluación final de la práctica profesional.

La pretensión al realizar este estudio ha sido determinar la efectividad de los procesos formativos en la concreción del perfil de egreso en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del área de educación tomando como base la cohorte 2016 de la sede Chillán.

Ortiz, Sánchez y Fernández (2016) adaptando a la educación las ideas de los cuatro niveles de Kirkpatrick (2006), sugieren que todo trabajo de evaluación de procesos formativos, en el ámbito de la educación superior, debe contemplar necesariamente los siguientes cuatro aspectos:

- La percepción de los egresados acerca del proceso formativo (nivel de evaluación del acto formativo).
- Análisis de los ciclos formativos (nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en los ciclos de formación del currículo)
- Grado de aplicación de las competencias desarrolladas (nivel de transferencia de las competencias durante el proceso formativo)
- Variaciones a nivel de contextos profesionales de desempeños.

Al adaptar estas propuestas a la definición de criterios adecuados para la medición de la efectividad de los procesos formativos correspondientes a un determinado perfil de egreso, resultan los siguientes criterios:

- a) Percepción evaluativa del proceso formativo y de sus resultados: Variable inserta en el proceso de acreditación que permite medir indirectamente la efectividad del proceso formativo, en que cobran especial relevancia la participación de titulados, empleadores y docentes formadores, quienes, por medio de múltiples medios pueden proveer de valiosa información acerca de su percepción sobre el nivel de logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso, de sus niveles de satisfacción en relación a los procesos formativos desarrollados, de la validez de las competencias consideradas en el perfil en relación a las necesarias en el campo ocupacional y de la calidad de los desempeños de los titulados, entre otros elementos de juicio.

Para recibir este insumo en el presente estudio se realizaron focus group a titulados, empleadores y a docentes formadores relacionados con la cohorte 2016 de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial de la sede Chillán.

- b) Nivel de avance progresivo del desarrollo de las competencias: Corresponde a un nivel de análisis de la forma en que evoluciona integradamente el aprendizaje que permite desarrollar las competencias del perfil de egreso en los diferentes niveles que conforman la estructura curricular. Entendiendo que el desarrollo de competencias es gradual y que esta gradualidad se encuentra definida a partir de los aprendizajes esperados declarados en las diferentes asignaturas de la malla curricular, se adopta el criterio de analizar el nivel correlacional de las evaluaciones de la práctica profesional con el promedio de las calificaciones de las asignaturas de término de módulo correspondientes a las tres líneas que conforman la modularización de la malla curricular de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial de la sede Chillán, en su cohorte 2016. Estas asignaturas de término de módulo tienen un carácter integrador de los aprendizajes esperados al considerar evaluaciones en los que a través de un ETOE (Examen Técnico Objetivo Estructurado) o por medio de un proyecto se desarrolla una actividad que integra

todos los aprendizajes esperados de las asignaturas de la línea modular. Además, por el tipo de situaciones-problemas planteadas y el tipo de instrumentos de evaluación diseñados y aplicados, el proceso evaluativo se orienta a la observación de los desempeños competentes que darían cuenta de la adquisición de las competencias involucradas. Por otra parte, la evaluación de las prácticas integradas (como se denominan en la malla curricular las prácticas profesionales) permite tener una clara visión del nivel de desarrollo de las competencias específicas y de corte transversal alcanzados por los estudiantes. Se justifica entonces el analizar estadísticamente la correlación existente entre los promedios de las evaluaciones de las asignaturas de término de módulos con las evaluaciones de las prácticas integradas que permita corroborar el logro gradual de las competencias del perfil de egreso.

- c) Coherencia entre los aprendizajes del perfil de egreso y los instrumentos evaluativos. En este aspecto, se debe cautelar que los instrumentos de evaluación de los desempeños, particularmente en las instancias de evaluación integrada, midan en la forma y contenidos lo que se debe medir, es decir los aprendizajes esperados que dan cuenta de las competencias. Y como las competencias se evidencian a través de los desempeños en contexto, las evaluaciones deben estar en sintonía con los saberes procedimentales correspondientes.

En este estudio se procedió a verificar la coherencia entre los instrumentos aplicados en las evaluaciones con los aprendizajes esperados correspondientes a la línea de los tres módulos en los que se expresa la estructura curricular de la carrera.

El estudio cualitativo consideró la percepción de los actores directos del proceso formativo (docentes, coordinadores de práctica y titulados de la carrera) y de los empleadores de estos titulados, los cuales estarían en condición de evaluar sus desempeños en el contexto laboral.

A partir del marco teórico que analiza los procesos formativos de los programas de estudios de educación superior, particularmente en un currículo focalizado en un modelo de desarrollo de competencias, del estudio del perfil de egreso que sustenta los criterios orientadores para la definición de dicho currículo y de los resultados de aprendizajes a

alcanzar así como de los mecanismos que resultan necesarios para el control del logro de los aprendizajes esperados, se diseñó un guión que permitió desarrollar tres focus group distribuidos de la forma que se explica en la siguiente Tabla.

Tabla N° 6. *Distribución de focus group.*

<b>Estamento</b>	<b>Número de reuniones</b>	<b>Número de preguntas</b>	<b>Número de participantes</b>
Titulados de la carrera	1	4	7
Docentes de asignaturas y coordinadores de prácticas	1	4	10
Empleadores de los establecimientos educacionales	1	4	8
<b>Total</b>	<b>3</b>		<b>25</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

La justificación de considerar estos grupos para el estudio por medio de los focus group se basa en el hecho de que cada uno de los estamentos, por su experiencia y relacionamiento, tienen una importante percepción acerca de los alcances de los procesos formativos en los resultados de aprendizajes, en el logro de los aprendizajes esperados y de las competencias declaradas en el perfil de egreso correspondiente.

### **3.2.2 Variables**

Las variables independientes y dependientes consideradas en el desarrollo de esta pesquisa, están definidas de la siguiente forma:

#### **3.2.2.1 Variable Independiente:**

Proceso formativo en un enfoque basado en competencias.

### 3.2.2.2 Variables Dependientes:

- Evaluación de la efectividad del proceso formativo en el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso, desde la percepción de los empleadores de los titulados.
- Evaluación de la efectividad del proceso formativo en el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso, desde la percepción de los titulados.
- Evaluación de la efectividad del proceso formativo en el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso, desde la percepción de los docentes formadores y supervisores de práctica.
- Calificaciones integradas para evaluación final de módulos y de práctica integrada.

### 3.3 Criterios de Credibilidad y Validez

Como todo estudio investigativo, la presente pesquisa requiere procurar que los resultados de orden cualitativo conduzcan a conclusiones desprovistas de sesgos y de cuestionamientos por su subjetividad; por ello es menester la validación de la información por medio de criterios claros y legítimos que otorguen plena credibilidad a cada proceso.

Considerando las diferentes etapas de la investigación, distinguimos las siguientes acciones:

#### 3.3.1 Investigación cualitativa: Focus group.

Para desarrollar los focus group se diseñaron tres guiones de entrevistas semiestructuradas de respuesta abierta a partir de los objetivos de la investigación. La relación entre las preguntas de los guiones de los diferentes focus group y los objetivos de investigación, una vez aplicada la validación de expertos, se muestran en las siguientes tres tablas:

Tablas N°7 *Relación de guión focus group de titulados con objetivos de investigación.*

<b>Preguntas guión focus group.</b>	<b>Objetivos de investigación relacionados.</b>
<p>1. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje y cómo se evidencia el logro de competencias en la carrera?</p>	<p><i>ii. Describir las acciones que permiten evidenciar el logro de los aprendizajes esperados en los módulos del currículo de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, además de la determinar la efectividad de estas acciones.</i></p> <p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
<p>2. ¿Percibe usted que su formación fue orientada al desarrollo de competencias tanto en su enseñanza como en su evaluación, y que estas competencias son las apropiadas para ejercer su profesión? ¿Cuáles han sido las asignaturas y/o momentos claves de la carrera en los que se han evaluado las competencias del perfil de egreso?</p>	<p><i>i. Describir los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial.</i></p> <p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
<p>3. En su percepción, ¿Cómo han sido evaluados por la carrera los saberes procedimentales en comparación con los conceptuales y con los actitudinales? ¿Cuáles de ellos le han servido efectivamente en el ejercicio de la profesión?</p>	<p><i>i. Describir los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera.</i></p> <p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
<p>4. En su experiencia como estudiante, ¿cómo evaluaría usted la eficacia de los procesos formativos? ¿Cree usted que los aprendizajes esperados se logran en los estudiantes durante el proceso formativo y que los egresados de la carrera logran desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?</p>	<p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>

*Fuente: Elaboración propia.*

Tablas N°8. *Relación guion focus group de docentes con objetivos de investigación.*

Preguntas guion focus group.	Objetivos de investigación relacionados.
<p>1. ¿Cuáles considera usted que son las diferencias de una formación basada en competencias y en qué se diferencia de la formación tradicional en las instituciones de educación superior, particularmente en lo referido a su enseñanza y evaluación?</p>	<p><i>ii. Describir las acciones que permiten evidenciar el logro de los Aprendizajes Esperados en los módulos del currículo de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, además de la determinar la efectividad de estas acciones.</i></p> <p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
<p>2. ¿Considera que a lo largo de la carrera se evalúan los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales? y ¿cómo se evidencia el logro de competencias en la carrera?</p>	<p><i>i. Describir los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación.</i></p> <p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
<p>3. En cuanto a la eficiencia y eficacia de los procesos formativos ¿cree usted que los aprendizajes esperados se logran en los estudiantes durante el proceso formativo y que los egresados de la carrera logran desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?</p>	<p><i>i. Describir los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial.</i></p> <p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
<p>4. ¿Cómo considera el perfil de Egreso de la carrera de TNS en Educación Diferencial? ¿En referencia a la carrera, los estándares de evaluación son adecuados para los requerimientos de las competencias del perfil de egreso?</p>	<p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>

*Fuente: Elaboración propia*



Tablas N°9. *Relación guión focus group de empleadores con objetivos de investigación.*

Preguntas guion focus group.	Objetivos de investigación relacionados.
1. Cómo empleador, ¿qué espera de un novel profesional del área de Técnico en Educación Diferencial que ingrese a trabajar a su establecimiento educativo? ¿Cómo considera que los titulados en la carrera debieran evidenciar los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje y cómo el logro de competencias en su labor profesional?	<p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
2. ¿Cuál es su opinión respecto al perfil de Egreso de la carrera de TNS en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez? ¿Se percibe, en referencia a la carrera, que los estándares de evaluación son adecuados para los requerimientos de las competencias del perfil de egreso?	<p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
3. ¿Cómo evaluaría usted la eficiencia y eficacia de los procesos formativos de la carrera de acuerdo a los desempeños de los titulados que le prestan servicios? ¿Cree usted que los aprendizajes esperados se logran en los estudiantes durante el proceso formativo y que los egresados de la carrera logran desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?	<p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>
4. ¿Considera usted que las tituladas de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez evidencian una formación basada en competencias a diferencia de la formación tradicional de las instituciones de educación superior? , ¿En el ejercicio de la profesión, cómo son los desempeños de las egresadas de los saberes procedimentales en comparación con los conceptuales y los actitudinales?	<p><i>iii. Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, al completar su proceso de formación.</i></p> <p><i>iv. Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.</i></p>

*Fuente: Elaboración propia*

En la etapa de recogida de datos del proceso de focus group se operó a través de grabaciones magnéticas de las respuestas y argumentos que entregaron los participantes de cada grupo foco a las preguntas preparadas.

Posteriormente, se digitaron los diálogos e intervenciones recogidos en las grabaciones realizando un análisis cualitativo, asistido por el software Atlas.TI. En este análisis se procede, en primer lugar, a seleccionar las unidades semánticas y se las codifica. La codificación tiene dos momentos:

Primer momento: Se parte de códigos a priori, que en el caso de este estudio correspondió a los objetivos de la investigación:

- a) Describir los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez.
- b) Describir las acciones que permiten evidenciar el logro de los Aprendizajes Esperados en los módulos del currículo de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez, además de la determinar la efectividad de estas acciones.
- c) Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez, al completar su proceso de formación.
- d) Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.

Segundo momento: Se van generando códigos a partir de temas relevantes que fueron fluyendo desde los entrevistados. A partir de ellos se organizan redes semánticas (o redes de significados); luego, de dichas redes, emergen grupos de categorías las cuales permiten el análisis de una realidad existente en el individuo que podría considerarse como una realidad de segundo orden. Esto se explica al considerar que, cuando uno va hablando se

establece un gran número de significados. Luego, al momento de organizarlos y analizarlos se gestan otros códigos que caracterizan ideas. Al agrupar estas ideas se otorga un sentido que viene a ser el “esqueleto de la realidad discursiva” (Vasilachis, 2006). Finalmente, al analizar la estructura de significados que sostienen el discurso aparecen realidades sui generis.

En síntesis, las etapas de esta parte de la investigación cualitativa referida al trabajo de focus group comprenden las siguientes acciones:

- Recogida de datos mediante la grabación de las respuestas a las preguntas-temas presentadas a los diferentes grupos-foco
- Transcripción de las respuestas (en Microsoft Word)
- Codificación (por software Atlas. TI.)
- Agrupación por redes semánticas (por software Atlas. TI.)
- Interpretación del marco teórico desarrollado.

### **3.3.2 Investigación cualitativa: Congruencia entre las competencias evaluadas en las asignaturas de los términos de módulos y de las evaluadas en la Práctica Integrada de Competencias frente a las declaradas en el perfil de egreso.**

Las fuentes secundarias utilizadas para la investigación referida a la congruencia entre las competencias evaluadas en las asignaturas de los términos de módulos y las declaradas en el perfil de egreso, y de las competencias evaluadas en la Práctica Integrada de Competencias y las declaradas en el perfil de egreso fueron documentos institucionales atinentes: Informe de Autoevaluación de la Carrera, documento del diseño curricular de la carrera incluyendo la matriz de tributación de competencia, matriz de cruce de competencias transversales, programas de asignaturas especialmente de los tres módulos en los que se organiza el currículo, carpetas de evaluación de módulos y rúbrica de evaluación de Práctica Integrada de Competencias.

Todos los datos y registros antes mencionados fueron extraídos desde el sistema institucional de gestión académica y desde documentos oficiales del Instituto Profesional disponibles en su página web, en publicaciones físicas de carácter pública o proporcionadas por las autoridades de la carrera

Para el estudio de la congruencia entre las competencias evaluadas en las asignaturas de los términos de módulos y las declaradas en el perfil de egreso se confeccionó una rúbrica que permitía visualizar la congruencia antes mencionada. Esta rúbrica fue sometida a validez de expertos por medio de cinco profesionales del área de la educación y de la psicología con grado de doctor, considerando como criterios de análisis su pertinencia y claridad para los propósitos de la misma. Para ello se estableció una escala de valores entre uno y cinco, considerando el uno como deficiente, el dos como menos que satisfactorio, el tres como satisfactorio, el cuatro como bueno y el cinco como excelente.

Los expertos debían evaluar cada indicador de la rúbrica con esta escala. Para la aceptación de cada uno de los indicadores y verificadores se toma el criterio de un promedio igual o superior a tres, reformulando el indicador cuando el promedio era inferior a esta cota.

### **3.3.3 Investigación cuantitativa: Análisis de correlación entre las evaluaciones de las asignaturas de término de los tres módulos que componen la carrera y las evaluaciones de práctica integrada (práctica profesional).**

En cuanto al trabajo de análisis del grado de asociación entre las variables evaluaciones finales de las asignaturas de término de los tres módulos que componen la carrera y las evaluaciones de práctica integrada, se extrajo del sistema institucional de gestión académica, SIGA, cada una de estas calificaciones de los estudiantes de la cohorte 2016 de la carrera Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, calificaciones particularmente realizadas en el primer semestre de 2017 (Módulo de Intervención Pedagógica y Módulo de Habilidades Artísticas) y segundo semestre de 2017 (Módulo de Inclusión y Diversidad y Práctica Final Integrada). Estas calificaciones corresponden a las evaluaciones de término de los tres módulos en que la malla curricular engloba la totalidad

de las asignaturas insertas en el diseño curricular. Las asignaturas correspondientes a estos términos de módulos y cuyas calificaciones fueron extraídas son: Taller de Teatro, Taller de Proyecto y Estrategias de Intervención para NEEP (Necesidades Educativas Especiales Permanentes).

Posteriormente, se realizó un estudio de análisis de regresión y correlación de Pearson entre dichas variables utilizando el programa IBM SPSS Statistics 24 y la siguiente secuencia:

- Análisis de correlación entre la evaluación de práctica integrada y la evaluación final de la asignatura Taller de Teatro.
- Análisis de correlación entre la evaluación de práctica integrada y la evaluación final de la asignatura Estrategias de Intervención para NEEP.
- Análisis de correlación entre la evaluación de práctica integrada y la evaluación final de la asignatura Taller de Proyecto.
- Análisis de correlación entre el promedio de las evaluaciones finales de las asignaturas de Taller de Teatro, Estrategias de Intervención para NEEP y Taller de Proyecto con la evaluación de práctica integrada.

Los análisis antes mencionados se realizaron considerando las notas tal cual aparecen en el registro académico.

### **3.3.4 Validez de los instrumentos de recogida de datos**

La validez de un instrumento de investigación se encuentra relacionada con el sesgo o cantidad de error sistemático que se introduce en la pesquisa al momento de la estimación y, en términos simples, se entiende como el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir. El cautelar que el instrumento conduzca a la obtención de medidas sesgadas evitará realizar conclusiones erróneas y afianzará la validez de dicho instrumento.

Los guiones o cuestionarios para cada uno de los tres focus group fueron validados por parte de cinco expertos con grado de doctor, todos ellos relacionados con el ámbito de la educación y con el enfoque por competencias. Estos profesionales, a través de preguntas referidas a la claridad y pertinencia de las interrogantes elaboradas, aconsejaron el planteamiento de una cantidad reducida de preguntas a presentar a los diferentes grupos. De esta forma, se consideró un total de cuatro preguntas temas para cada cuestionario: focus empleadores, focus docentes y focus titulados cohorte 2016.

Una vez validados los guiones se procedió a aplicarlo a los tres grupos de trabajo determinados: docentes, titulados de la carrera y empleadores.

Con respecto a la rúbrica diseñada para el estudio de la congruencia entre los aspectos evaluados con los instrumentos utilizados en las evaluaciones finales de las asignaturas de término de módulos y las competencias y aprendizajes esperados declarados en el perfil de egreso y en la matriz de competencias, su validación se realizó a través de la opinión y el juicio de expertos, los cuales se centraron en la validación de contenido atendiendo a la claridad, pertinencia y completitud de los indicadores y verificadores; esta técnica permite conocer el grado en que los indicadores del instrumento abarcan las dimensiones a medir.

Los jueces expertos evaluaron pertinencia y claridad por medio de una escala de valores entre uno y cinco, considerando el uno como deficiente, el dos como menos que satisfactorio, el tres como satisfactorio, el cuatro como bueno y el cinco como excelente. Se tomó el criterio de mantener cada uno de los indicadores y verificadores de la rúbrica si dicho ítem recibía un promedio igual o superior a tres, reformulando el indicador cuando el promedio era inferior a este valor.

Los expertos seleccionados para el estudio de validez de la rúbrica fueron elegidos entre académicos relacionados con la docencia en educación superior, con grado de doctor y entendidos en los procesos de renovación curricular con un enfoque metodológico basado en competencias.

### **3.4 Muestra.**

La población a investigar corresponde al grupo de estudiantes titulados de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto profesional Virginio Gómez, dependiente de la Universidad de Concepción. Por tratarse de una investigación exploratoria la muestra investigada es dirigida y corresponde a los estudiantes de la cohorte 2016 de la sede Chillán de la carrera mencionada.

#### **3.4.1. Características de la población de estudio.**

La carrera creada en el año 2005 en la sede de Chillán, por un equipo de docentes liderados por Dirección de Educación Continua de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción con docentes del Instituto Virginio Gómez bajo el nombre de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial mención Deficiencia Mental y Lenguaje, con duración de cinco semestres, en régimen diurno, en plena coherencia al diseño curricular de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción.

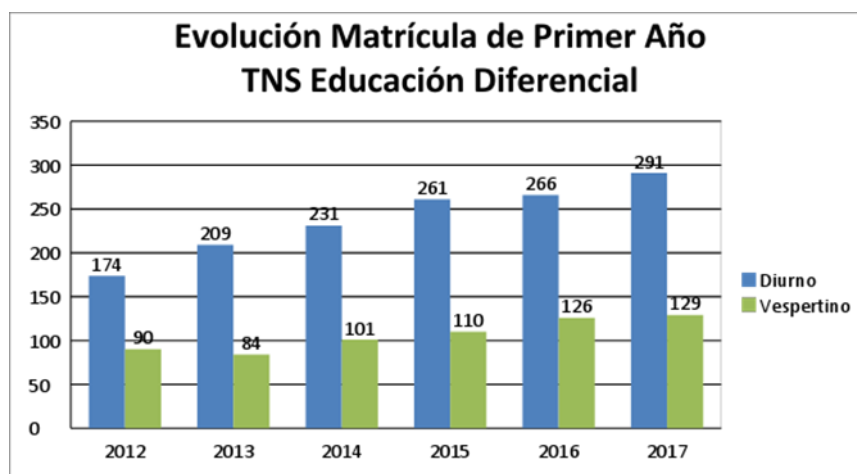
La carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial se origina como una forma de dar respuesta a las necesidades que presentaban los programas de integración, los cuales demandaban una importante atención referida a la discapacidad intelectual, y en atención a la implementación del decreto 1.300 del año 2004 para Trastornos Específicos del Lenguaje; además debía ser una instancia que permitiera formar profesionales de nivel técnico que sirvieran de apoyo al trabajo del profesor de Educación Diferencial con formación en la Universidad de Concepción.

En el año 2007 se renueva el plan de estudios y se elimina la mención (Deficiencia Mental y Lenguaje), con el fin de otorgar una mayor cobertura laboral a los titulados, salvando la barrera restrictiva de atención a sólo algunas de las Necesidades Educativas Especiales.

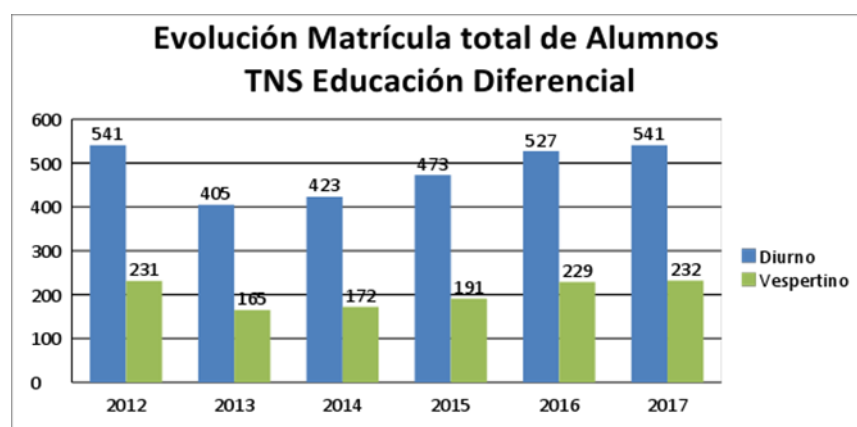
A partir del año 2008 la carrera Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, se comienza a dictar en las sedes restantes del Instituto, Concepción y Los Ángeles siempre en

modalidad diurna y ampliándose a la modalidad vespertina a contar de 2009, en todas las sedes.

De acuerdo al aumento sostenido de la matrícula total de alumnos, la carrera ha aumentado significativamente las secciones desde el año 2012 en todas sus sedes. La evolución de matrícula, entre 2012 y 2017, tanto de alumnos de primer año como del total en la carrera se muestra en los siguientes dos gráficos:



Tabla/Gráfico N° 3: Distribución de estudiantes matriculados en primer año  
Fuente: Análisis Institucional



Tabla/Gráfico N° 4: Número total de estudiantes matriculados en la carrera.  
Fuente: Análisis Institucional



Considerando las tres sedes Concepción, Los Ángeles y Chillán, la carrera ha tenido un permanente aumento en el número de sus titulados alcanzando la cantidad de 1097 profesionales en el área, como describe la tabla a continuación:

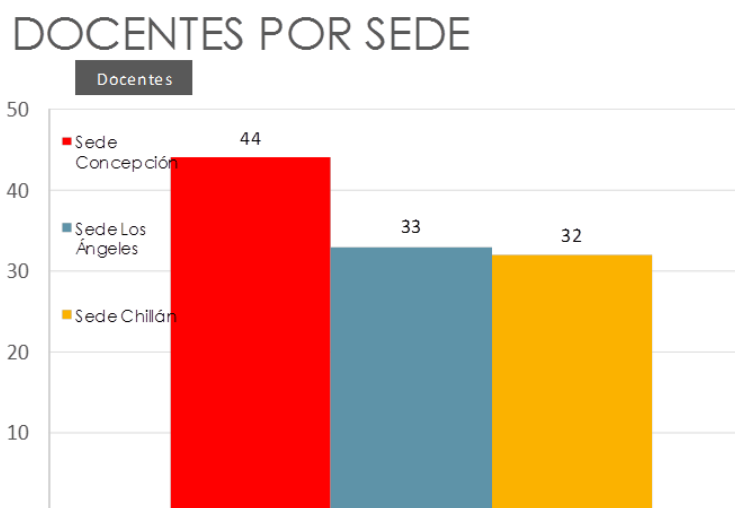
Tabla N°10. Número de titulados de los últimos cinco años

Cod.	Carrera	Año Titulación					Total
		2013	2014	2015	2016	2017	
2568	TNS Educación Diferencial	55	33	64	76	91	319
2569	TNS Educación Diferencial (V)	30	13	17	24	30	114
3568	TNS Educación Diferencial	71	60	66	54	53	304
3569	TNS Educación Diferencial (V)	21	18	18	22	31	110
4568	TNS Educación Diferencial	35	24	38	43	35	175
4569	TNS Educación Diferencial (V)	20	8	11	21	15	75
<b>Total</b>		<b>232</b>	<b>156</b>	<b>214</b>	<b>240</b>	<b>255</b>	<b>1097</b>

Fuente: Análisis Institucional

Particularmente, el número de titulados de la carrera en la sede Chillán en el año 2017 (base del estudio), correspondiente a la cohorte 2016, alcanzó la cifra de 48 profesionales.

Los docentes que conforman el cuerpo académico de la carrera alcanzan el número de 109 profesionales en las tres sedes, tres con contrato indefinido y el resto en la modalidad part-time (Gráfico N° 5).



Tabla/Gráfico N° 5: Total de docentes por sede.  
Fuente: Análisis Institucional

El cien por ciento de los docentes ha cursado los módulos Evaluación de los aprendizajes,

Taller ABP - POL y Formación Transversal del “Diplomado en Docencia de Educación Superior en un Modelo Orientado al Desarrollo de Competencias y Resultados de Aprendizaje”, mientras que el cincuenta y un por ciento de ellos completó los seis módulos logrando la certificación correspondiente.

La totalidad de los docentes de la carrera han aprobado el módulo de Fundamentos del Proyecto Educativo del nuevo Diplomado Institucional “Estrategias didácticas y evaluativas para la educación superior: el desafío de innovar”, y un importante grupo de ellos se encuentra cursando los restantes módulos que le otorgarán la certificación respectiva.

En 2009 se constituye el Consejo de Carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, participando en él las jefaturas de carrera de las tres sedes y con dos objetivos claros: asegurar los mecanismos de gestión de calidad y evaluar los logros de objetivos de la carrera

En coherencia a la revisión permanente de los procesos y en marco del análisis de perfil el año 2010 se inicia el proceso de rediseño curricular en respuesta a los requerimientos normativos y cambios propios en el área a partir de la implementación del Decreto 170/2009 que fija normas para determinar alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiados de la subvención para educación especial y a la Ley General de Educación del mismo año, que será determinante en su artículo 23

*“La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje...”*

(Mineduc).

El nuevo escenario requiere realizar un rediseño curricular que responda a las necesidades del medio y de la Institución, es así que el consejo de carrera en conjunto al departamento de Diseño Curricular, ahora Desarrollo Curricular, el año 2010 inician el proceso en compañía de empleadores, expertos, docentes y exalumnos de las sedes Concepción, Los Ángeles y Chillán, para dar como resultado el plan de Estudios 2011, cuyo curriculum se diseña bajo el modelo de competencia en coherencia al Proyecto Educativo Institucional (2009). Para ello se trabaja en función al marco y procedimientos Institucionales.

El Plan de Estudios 2011 se sustenta en los dominios Necesidades Educativas Especiales y Gestión en Aula, y que subdividen en competencias y sub-competencias tributando a las asignaturas bajo una mirada colaborativa y cooperativa que intenta responder a las demandas y requerimientos del medio.

Mantiene su nombre al igual que el plan anterior, en régimen diurno y vespertino en sus tres sedes, ahora con una duración de cuatro semestres. Con nuevas asignaturas en coherencia a marco integrador como lo es la asignatura Aprendizaje Basado en Problemas, las artes en continuidad, incorporación de prácticas I y II sistemáticas y explícitas, Proyecto Integrado Final, incorporación de áreas transversales en coherencia al Proyecto Educativo como lo son las asignaturas Taller Comunicación y Aprendizaje, Inglés I, Taller de Computación, Inglés II, Cultura y Sociedad y Taller de Estrategias de Empleabilidad y Emprendimiento. Se integran asignaturas con dificultad paulatina ascendente como Necesidades Educativas y Estrategias de Intervención y se actualizan el total de las asignaturas restantes.

Con el objetivo de un trabajo de mejora constante y en respuesta a los requerimientos del medio, las actualizaciones en el área y los requisitos institucionales, en colaboración con el departamento de Desarrollo Curricular el año 2015, se inicia el trabajo para actualización de la malla curricular que se denominó “Plan de Estudios 2016”, régimen diurno y vespertino en sus tres sedes, con una duración de cuatro semestres.

A partir de la validación de perfil formado por consejo carrera, comisión de expertos, empleadores y titulados, se genera la nueva malla con una estructura curricular modularizada, actualizando e integrando aprendizajes esperados y contenidos para responder al perfil de egreso. Se incorporan asignaturas como Taller de Desarrollo Personal, Taller de Música, Taller de Teatro y Retos Múltiples; asimismo, se actualizan nombres y contenidos de las asignaturas Fundamentos del Curriculum, Diversidad e Inclusión y Taller de Proyectos, asimismo, el resto de las asignaturas fueron revisadas y actualizadas.

En marco al Proyecto Educativo Institucional la malla señalada responde al proceso de modularización de carreras contemplando en su estructura curricular tres módulos: Inclusión y Diversidad, Intervención Pedagógica y Habilidades Artísticas que permiten al estudiante, una vez cursada satisfactoriamente la evaluación de módulo de la asignatura clave, obtener una certificación académica que valida sus competencias en dichas áreas.

Al igual que las actualizaciones anteriores, en términos contextuales esta responde a las demandas del área como lo es la implementación del decreto 83 del año 2015 *que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Básica*, se espera que la malla favorezca el perfil de egreso requerido en un escenario más inclusivo que facilite la diversificación de la enseñanza. (Mineduc).

Producto de un riguroso trabajo en disciplinas de la especialidad, evidencia desempeños de calidad en los siguientes dominios y competencias:

#### Dominio 1: Necesidades Educativas

- Integrar conocimientos pertinentes que permita ejecutar la acción educativa en los diversos ámbitos que se requiera.
- Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.

- Diferenciar las diversas necesidades educativas transitorias para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.

#### Dominio 2: Gestión en el aula

- Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.
- Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula con y sin la asesoría del profesional del área.
- Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo

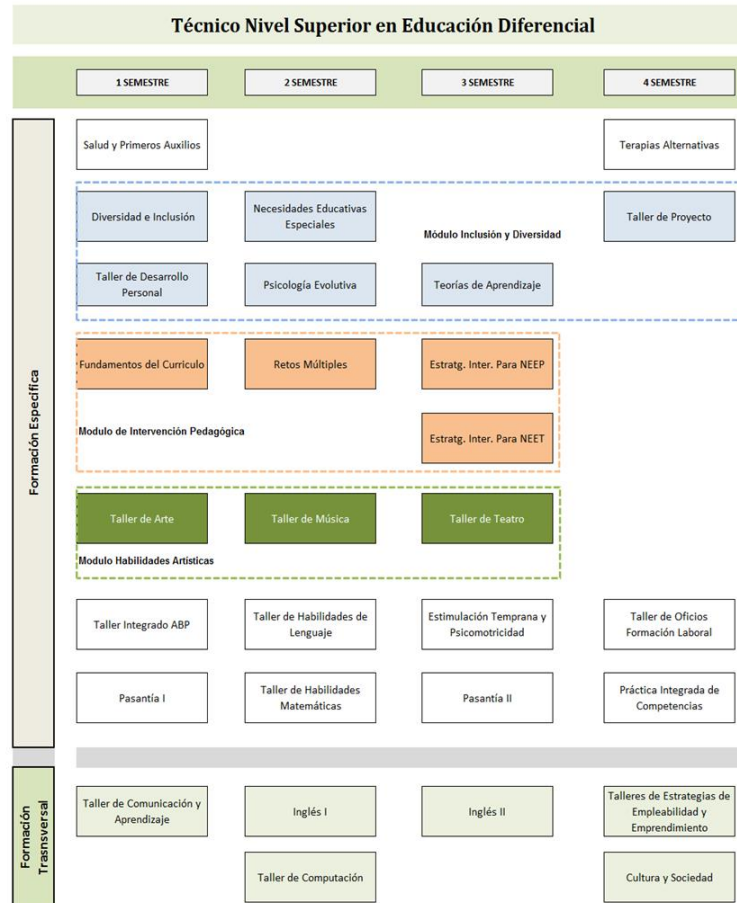


Figura N° 12: Plan de Estudio 2016 carrera TNS en Educación Diferencial  
Fuente: Instituto Profesional Virginio Gómez

La malla curricular de la carrera de TNS en Educación Diferencial (Figura N° 12) agrupa las diferentes asignaturas en tres módulos. La última asignatura de cada uno de estos módulos contempla la evaluación final de módulo con el objetivo de evaluar los aprendizajes esperados de todas las asignaturas de la línea y de paso evaluar el dominio de las competencias a las cuales tributan dichas asignaturas. Para ello se aborda la evaluación desde una perspectiva procedimental de modo de poder observar los desempeños que evidencien el dominio de dichas competencias.

Se procede así con un trabajo que debe ser desarrollado en las últimas cinco semanas, de manera colaborativa y con rúbricas establecidas y socializadas con antelación (ver anexos 1,2 y 3).

Teniendo presente la definición del perfil de egreso de la carrera:

*El Técnico Nivel Superior en Educación Diferencial, titulado del Instituto Profesional Virginio Gómez, evidencia responsabilidad, honestidad, reconocimiento y respeto por la diversidad y pluriculturalidad durante su actuar profesional. Es capaz de diferenciar y atender las diversas Necesidades Educativas que presente una persona y realizar una eficiente gestión dentro y fuera del sistema educacional con el apoyo del profesional del área.*

La matriz de competencias de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, vigente en 2016, se distribuye de acuerdo al siguiente ordenamiento:

Dominio 1. Necesidades Educativas. Diferencia las diversas Necesidades Educativas según los requerimientos que presenta una persona en todo momento de formación pedagógica a lo largo de su proceso de desarrollo. Para ello mantiene un permanente reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Tabla N°11. Competencias del Dominio 1 de la carrera de TNS en Educación Diferencial.

Competencia	Subcompetencias	Asignaturas
C 1. Integrar conocimientos pertinentes que permita ejecutar la acción educativa en los diversos ámbitos que se requiera.	SC1. Conocer los Planes - Programas vigentes del Ministerio de Educación, desde Bases Curriculares a 4° año básico.	-Educación Preescolar -Introducción a la educación Especial -Práctica Integrada de Competencias - Proyecto Integrado Final -Taller de Habilidades de Lenguaje -Taller de Habilidades Matemáticas -Taller de Proyecto -Taller Integrado ABP
	SC2. Reconocer diversas instancias de la educación no formal.	-Diversidad e Inclusión -Educación Preescolar - Estimulación Temprana y Psicomotricidad - Introducción a la educación Especial -Pasantía II - Práctica II: Educación Especial -Práctica Integrada de Competencias -Proyecto Integrado Final -Psicología Evolutiva -Salud y Primeros Auxilios -Taller de Oficios Formación Laboral -Taller de Proyecto -Taller Integrado ABP -Terapias Alternativas
	SC3. Identificar desarrollo psicológico y social de la persona humana.	Necesidades Educativas Especiales -Proyecto Integrado Final -Psicología Evolutiva -Taller de Desarrollo Personal -Teorías de Aprendizaje
C 2. Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.	SC1. Reconocer marco legal de las diversas necesidades educativas permanentes.	-Diversidad e Inclusión -Introducción a la educación Especial -Necesidades Educativas Especiales -Pasantía I -Pasantía II -Práctica I: Educación Básica -Práctica II: Educación Especial -Proyecto Integrado Final
	SC2. Reconocer las diversas necesidades educativas especiales permanentes.	-Diversidad e Inclusión -Introducción a la educación Especial -Necesidades Educativas Especiales -Pasantía II -Práctica II: Educación Especial -Práctica Integrada de Competencias -Proyecto Integrado Final -Taller Integrado ABP
	SC3. Generar estrategias de intervención en relación al déficit.	-Estimulación Temprana y Psicomotricidad -Práctica Integrada de Competencias -Proyecto Integrado Final -Psicología Evolutiva -Taller de Desarrollo Personal - Taller de Oficios Formación Laboral -Taller de Proyecto -Teorías de Aprendizaje -Terapias Alternativas
C3. Diferenciar las diversas necesidades educativas Transitorias para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.	SC1. Reconocer marco legal que es aplicado a las NEE transitorias dentro de la unidad educativa.	Diversidad e Inclusión -Introducción a la educación Especial -Necesidades Educativas Especiales -Pasantía I -Práctica I: Educación Básica -Proyecto Integrado Final
	SC2. Reconocer diversas Necesidades educativas especiales Transitorias que se establece en leyes vigentes.	Diversidad e Inclusión -Necesidades Educativas Especiales -Pasantía I -Práctica I: Educación Básica - Práctica Integrada de Competencias -Proyecto Integrado Final -Taller Integrado ABP
	SC3. Reconocer diversas Necesidades Educativas especiales Transitorias de la educación no formal	-Diversidad e Inclusión -Educación Preescolar - Introducción a la educación Especial -Necesidades Educativas Especiales -Práctica Integrada de Competencias -Proyecto Integrado Final -Psicología Evolutiva -Taller de Desarrollo Personal -Taller Integrado ABP -Teorías de Aprendizaje -Terapias Alternativas

Fuente: Elaboración propia.



DOMINIO 2. Gestión en el aula. Conoce e implementa estrategias metodológicas pertinentes a personas con Necesidades Educativas Especiales, gestionará la implementación adecuada del aula o establecimiento de acuerdo a las necesidades que estos presenten en las diferentes actividades de aprendizaje, interpretará adecuadamente el plan de trabajo de la educadora diferencial implementándola en las personas con Necesidades Educativas Especiales.

Tabla N°12. Competencias del Dominio 2 de la carrera de TNS en Educación Diferencial.

Competencia	Subcompetencias	Asignaturas
C 1. Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.	SC1. Implementar las Adecuaciones Curriculares Individuales de acuerdo a la Necesidad educativa que presente el estudiante	Educación Preescolar; Estrategias de Intervención para NEET; Fundamentos del Currículo; -Introducción a la educación Especial; Marco Curricular para NB1 y NB2; Proyecto Integrado Final; Taller de Habilidades de Lenguaje; Taller de Habilidades Matemáticas
	SC2. Aplicar estrategias de intervención pertinentes a las Necesidades Educativas Especiales que presente el estudiante o el grupo curso.	EPreescolar; Estimulación Temprana y Psicomotricidad; Estrategias Intervención para NEEP; Estrategias de Intervención para NEET; Pasantía I; Pasantía II; Práctica I:Ed.Básica; Práctica II: Ed. Especial; Práctica Integrada Competencias; Proyecto Integrado Final; Retos Múltiples; Taller de Habilidades de Lenguaje; Taller Hab. Matemáticas; Terapias Alternativas
	SC3. Utilizar diversas herramientas de atención integral de acuerdo a necesidades que se presentan en niños al interior del establecimiento	Pasantía I; Pasantía II; Práctica I: Educación Básica; Práctica II: Educación Especial; -Práctica Integrada de Competencias; -Salud y Primeros Auxilios; Terapias Alternativas
C 2. Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula con y sin la asesoría del profesional del área.	SC1.Confeccionar material didáctico utilizando diversas técnicas manuales dependiendo del contexto y necesidad que se presente.	Arte I; Arte II; Estimulación Temprana Psicomotricidad; Expresiones Artísticas; Pasantía I; Pasantía II; Práctica I: Ed. Básica; Práctica II: Ed. Especial; Práctica Integrada de Competencias; Taller de Arte; Taller de Habilidades de Lenguaje; Taller de Habilidades Matemáticas; Taller de Música; Taller de Oficios Formación Laboral; Taller de Teatro
	SC2. Seleccionar recursos didácticos materiales y virtuales.	Arte I; Arte II; Estimulación Temprana Psicomotricidad; Expresiones Artísticas; Práctica Integrada de Competencias; Taller de Arte; -Taller de Habilidades de Lenguaje; Taller de Habilidades Matemáticas; Taller de Música; Taller de Oficios Formación Laboral; Taller de Teatro; Terapias Alternativas
	SC3.Implementar material didáctico apropiado a la necesidad educativa que se presente.	Arte I; Arte II; Expresiones Artísticas; Práctica Integrada de Competencias; Taller de Arte; Taller de Música; Taller de Teatro; Terapias Alternativas

C3. Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.	SC1. Identificar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.	Estimulación Temprana y Psicomotricidad; Estrategias de Intervención para NEEP; Estrategias de Intervención para NEET; Fundamentos del Currículo; Marco Curricular para NB1 y NB2; Proyecto Integrado Final; Retos Múltiples; Taller de Habilidades de Lenguaje; Taller de Habilidades Matemáticas; Taller de Oficios Formación Laboral
	SC2. Aplicar diversas técnicas evaluativas básicas según indicación de la Educadora Diferencial.	Estrategias de Intervención para NEEP; Fundamentos del Currículo; Marco Curricular para NB1 y NB2; Proyecto Integrado Final; Taller de Habilidades de Lenguaje; Taller de Habilidades Matemáticas

Fuente: *Elaboración propia.*

+

Las actitudes que se esperan en la totalidad de las competencias de los dos dominios se detallan en la siguiente tabla

Tabla N°13 *Actitudes en matriz de competencias de la carrera de TNS en Educación Diferencial.*

Dominios	Competencia	Actitud
D1. Diferencia las diversas Necesidades Educativas según los requerimientos que presenta una persona en todo momento de formación pedagógica a lo largo de su proceso de desarrollo. Para ello mantiene un permanente reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	C1. Implementar las Adecuaciones Curriculares Individuales de acuerdo a la Necesidad educativa que presente el estudiante	-Reconocimiento y respeto a la diversidad y pluriculturalidad. -Responsabilidad con los compromisos adquiridos. -Liderazgo y trabajo en equipo. -Aprendizaje y mejora continua. -Comunicación responsable y respetuosa.
	C2. Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.	-Reconocimiento y respeto a la diversidad y pluriculturalidad -Comunicación responsable y respetuosa.
	C3. Diferenciar las diversas necesidades educativas Transitorias para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.	Reconocimiento y respeto a la diversidad y pluriculturalidad; Responsabilidad con compromisos adquiridos ;Aprendizaje y mejora continua; Liderazgo y trabajo en equipo; Comunicación responsable y respetuosa
D2. Conoce e implementa estrategias metodológicas pertinentes a personas con Necesidades Educativas Especiales, gestionará la implementación adecuada del aula o establecimiento de acuerdo a las necesidades que estos presenten en las diferentes actividades de aprendizaje, interpretará adecuadamente el plan de trabajo de la educadora diferencial implementándola en las personas con Necesidades Educativas	C1. Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.	Reconocimiento y respeto a la diversidad y pluriculturalidad; -Liderazgo y trabajo en equipo; Aprendizaje y mejora continua -Comunicación responsable y respetuosa.
	C2. Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula con y sin la asesoría del profesional del área.	Aprendizaje y mejora continua; Reconocimiento y respeto a la diversidad y pluriculturalidad; Responsabilidad con los compromisos adquiridos. -Compromiso con la calidad.
	C3. Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.	-Responsabilidad con los compromisos adquiridos; Aprendizaje y mejora continua; Reconocimiento y respeto a la diversidad y pluriculturalidad.

Fuente: *Elaboración propia.*

Como ya se ha presentado, la malla curricular de la carrera se encuentra modularizada a través de tres líneas modulares:

- El módulo 1 de Inclusión y Diversidad, se ubica en el Dominio 1 y su asignatura terminal es Taller de Proyecto, ubicada en el cuarto semestre.
- El módulo 2 de Intervención Pedagógica, se ubica en el Dominio 2 y la asignatura terminal que evalúa los desempeños corresponde a Estrategias de Intervención para NEEP, la que se ubica en tercer semestre.

- El módulo 3 de Habilidades Artísticas, ubicado también en el Dominio 2 se cierra con la asignatura Taller de Teatro, el cual se encuentra en el tercer semestre de la malla.

Insertas en la declaración del perfil de egreso de la carrera, se encuentran las competencias genéricas y el sello distintivo institucional.

Las competencias genéricas son las que tienen relación con las habilidades requeridas para enfrentar exitosamente cualquier situación y por su naturaleza son transversales a toda profesión y tienen como objetivo el entregar una formación integral a los educandos. Las competencias genéricas definidas por el Instituto son:

- *Trabajar en contextos colaborativos evidenciando liderazgo, responsabilidad y compromiso con la calidad.*
- *Resolver problemas del contexto profesional con perseverancia y entusiasmo, rigiéndose por los marcos éticos y legales vigentes.*
- *Emprender proyectos técnico-profesionales, evidenciando responsabilidad social.*

El sello distintivo que considera factores actitudinales contempla cinco cualidades que se pretende logren los egresados de cada carrera impartida por el instituto. Estas cualidades son: la responsabilidad, el respeto, el compromiso, la calidad y la orientación al servicio.

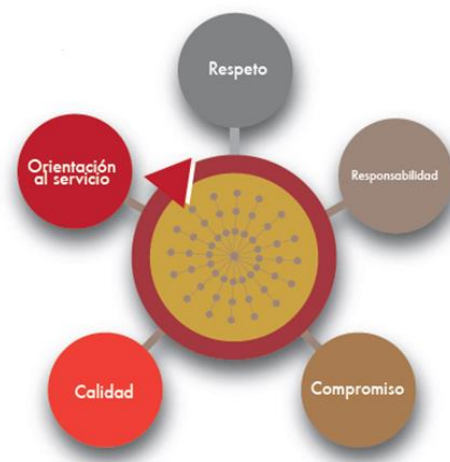


Figura N° 13: Sello distintivo del IPVG.  
Fuente: Proyecto Educativo Instituto Profesional Virginio Gómez

Las competencias transversales y las actitudes asociadas, comunes para todos los programas formativos que desarrolla el instituto se presentan en la siguiente tabla .

Tabla N°14. *Competencias transversales de la carrera de TNS en Educación Diferencial.*

Competencia	Subcompetencia	Asignaturas	Actitud
C1 Trabajar en contextos colaborativos evidenciando responsabilidad y compromiso con la calidad.	SC1. Orientar la acción de su grupo en una dirección determinada, cautelando la seguridad del mismo y anticipando escenarios.	Cultura y Sociedad Inglés I y II; Taller de Computación; Taller de Comunicación y Aprendizaje; Curso de Prueba.	1 Manifestar en cada una de las actividades realizadas, respeto, honestidad y un férreo compromiso con la calidad y la ética.  2 Enfrentar con entusiasmo, perseverancia y flexibilidad los desafíos planteados.
	SC2 Desarrollar habilidades interpersonales utilizando el lenguaje oral y escrito para fortalecer el proceso comunicativo en contextos sociales y laborales.	Inglés I; Inglés II Taller de Comunicación y Aprendizaje Curso de Prueba	
	SC3. Desarrollar habilidades de comprensión auditiva y lectora para fortalecer el proceso de internalización de la información y su aplicación en la vida laboral y cotidiana..	Inglés I; Inglés II Curso de Prueba	
C2 Resolver problemas del contexto profesional rigiéndose por los marcos éticos y legales vigentes.	SC1. Identificar las estrategias que mejoran la forma de aprender.	Taller de Comunicación y Aprendizaje	1 Manifestar en cada una de las actividades realizadas, respeto, honestidad y un férreo compromiso con la calidad y la ética.  2 Enfrentar con entusiasmo, perseverancia y flexibilidad los desafíos planteados.
	SC2. Identificar los requerimientos de empleabilidad del mercado actual.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	
	SC3. Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	
	SC4. Reconocer que la ética juega un papel importante en contextos laborales insertos en la cultura occidental.	Cultura y Sociedad	
	SC5. Utilizar productivamente las principales aplicaciones informáticas a un nivel básico de destrezas.	Taller de Computación	
C3 Emprender proyectos técnico profesionales, evidenciando perseverancia y flexibilidad	SC1. -1 Reconocer en el actuar diferentes habilidades emprendedoras que evidencien una actitud de superación profesional y personal.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	1 Manifestar en cada una de las actividades realizadas, respeto, honestidad y un férreo compromiso con la calidad y la ética. 2 Enfrentar con entusiasmo, perseverancia y flexibilidad los desafíos planteados
	SC2. Aplicar herramientas emprendedoras para desarrollar nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	
	SC3. Elaborar propuestas emprendedoras que sean validadas por el medio.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	

Fuente: *Elaboración propia.*

El Proyecto Educativo del Instituto define los propósitos de la siguiente forma:

- 1. Entregar al mercado profesionales técnicos del área educativa que permitan desarrollar y potenciar una incorporación de las personas que presenten necesidades educativas especiales a través de una gestión eficiente y efectiva. Entregándoles las herramientas necesarias para desenvolverse en las diferentes instancias educativas que les permita potenciar la incorporación de personas que presenten necesidades educativas especiales, pudiendo desempeñarse en escuelas especiales diferenciales, escuelas especiales de lenguaje, jardines infantiles, centros de estimulación temprana, centros de rehabilitación e instituciones de salud. Su formación le permite, además, participar en proyectos de integración en educación básica y media, en establecimientos de educación regular, con alumnos que presentan con necesidades educativas especiales.*
- 2. Proporcionar un profesional técnico con habilidades y destrezas sólidas, en aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales, con sentido crítico, proactivo y creativo. Para lo anterior se trabaja constantemente en los ajustes de programas y cronogramas, al igual que se evalúa la malla cada dos años, para así entregar las mejores herramientas que permitan el desarrollo de todas las habilidades y destrezas que el estudiante requiere para enfrentar en forma competente el campo laboral.*
- 3. Generar profesionales técnicos con un grado de compromiso ético, moral y social, atendiendo a la diversidad desde la formación educativa. Entre las cualidades actitudinales destacadas por la comunidad Virginiana, como parte del sello distintivo, se encuentran: la responsabilidad, el respeto, el compromiso con la calidad y la proactividad. Por tanto, serán estas las actitudes que se potenciarán durante todo el proceso formador, en cada una de las áreas de formación.*

Reafirmando lo declarado en el perfil de egreso y en los propósitos, la carrera presenta la siguiente definición de misión:

*...formar profesionales integrales, con competencias genéricas, personales, de gestión y empleabilidad, requeridas por el mercado, orientado a colaborar en la incorporación al sistema educacional y laboral a personas que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo a las necesidades del país y la región.*

### **3.4.2. Proceso de selección de muestra**

Definidos los procesos a desarrollar para verificar las sentencias establecidas en la operativización de los objetivos de investigación y teniendo como base dichos objetivos, se define la muestra como un subconjunto de los estudiantes de la cohorte 2016, que egresaron en 2017 y que se encuentran trabajando en la educación pública o privada, en labores relacionadas con la profesión en la que se titularon.

Los criterios de elección de la muestra para el Focus Group de los titulados fue el teórico intencionado. Este procedimiento selecciona a los participantes por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada acerca del objeto de interés de la investigación, por lo cual este procedimiento se le conoce como muestreo selectivo, de juicio o intencional.

Como el interés esencial es la comprensión de los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad totalmente alejado de la medición, que en este caso se refiere a la percepción de estos protagonistas acerca de los procesos formativos que experimentaron y de los resultados alcanzados en relación a las competencias del perfil de egreso necesarias para el buen desempeño profesional; es decir, se busca auscultar el significado que el tema tiene para los sujetos dado el lugar que los participantes ocupan dentro del contexto de investigación (Martínez-Salgado, 2012).

En esta selección fue clave la participación de la jefa de carrera quien, por conocer a sus estudiantes, informó acerca de quienes podrían aportar en mejor forma y riqueza a la investigación.

Lo que en un diseño de muestreo aleatorio simple sería considerado razón de sesgo, en una indagación cualitativa es una forma de asegurar el rigor de la aproximación.

Del total de cuarenta y ocho egresados de la cohorte 2016 se seleccionó aleatoriamente a doce, respondiendo con su participación sólo siete de ellos; además, se consideró a la totalidad de los docentes de especialidad de la carrera, incluyendo a supervisores de práctica, quienes en número de siete participaron en el focus group. Por último, se invitó a los ocho empleadores de los titulados invitados, quienes participaron en su totalidad.

En el caso de la investigación cuantitativa, se consideró el total de la población correspondiente a los egresados de la cohorte 2016 de la carrera; es decir, se consideraron las calificaciones de los cuarenta y ocho egresados en las asignaturas finales de los tres módulos y en su práctica profesional.

### **3.5. Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Investigación.**

Esta investigación con enfoques cualitativo y cuantitativo comprenderá, en la primera parte, la técnica de focus-group con el propósito de identificar la percepción de los titulados de la carrera como protagonistas directos del proceso formativo que experimentaron y de los resultados alcanzados en relación a las competencias del perfil de egreso, de los docentes formadores de ese grupo de titulados y de los empleadores de dichos titulados en referencia a la efectividad de este proceso formativo. La información se grabará y transcribirá con el propósito de categorizarla. La categorización se hará utilizando el software ATLAS TI.

Los guiones de los tres focus group se presentan en el punto 3.3.1 de este estudio.



Para esta investigación, evaluación progresiva del logro del perfil de egreso es entendida en función de los momentos y las formas empleadas durante todo el proceso formativo, que sirven de base para determinar, por medio del monitoreo continuo, si los estudiantes están logrando desarrollar las competencias, los aprendizajes u objetivos comprometidas en la declaración del perfil de egreso (Ampuero et al., 2017).

La fuente secundaria se os documentos obtenidos desde los registros del Sistema Integrado de Gestión Académica (SIGA) y de documentos de evaluaciones aplicadas entregadas por jefatura de carrera (Carpetas de Evaluación de Módulos).

La rúbrica a aplicar en el análisis de la congruencia de las competencias declaradas en el perfil de egreso y los aprendizajes considerados en las evaluaciones finales de las asignaturas de término de los tres módulos, después de ser validada por los expertos es la siguiente:

Tabla N°15. *Rúbrica de análisis de congruencia de competencias del perfil de egreso con desempeños evaluados en asignaturas finales de módulos*

INDICADOR	VERIFICADOR	SIEMPRE	GENERALMENTE	ESCASAMENTE
Compleitud	El verificador "LOGRADO" de la rúbrica utilizada en la evaluación final de módulo da cuenta de la totalidad de los desempeños involucrados.			
Pertinencia	Los aspectos evaluados son pertinentes a los desempeños involucrados.			
Nivel Taxonómico	El tipo de verbo utilizado en los indicadores y verificadores de las rúbricas coinciden con el nivel taxonómico de los desempeños involucrados.			
Consistencia	Los verificadores de la rúbrica utilizada en la evaluación final de módulo son consistentes con los desempeños involucrados.			
Totalidad	Las competencias evaluadas consideran la totalidad de las competencias del Perfil de Egreso			

Fuente: *Elaboración propia*

Por último, se adaptó el cuestionario de Alvarado et. al. (2017) con el fin de identificar hitos a través de procedimientos y circunstancias por las cuales se evalúa el logro del perfil de egreso de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez. Para ello se analiza el Plan Estratégico Institucional y el Proyecto Educativo, dado que estos documentos contienen las orientaciones claves de la concepción institucional acerca de docencia de calidad y del modelo educativo, por lo cual debieran entregar información en cuanto a normas, artículos, objetivos, etc. que clarificarán estos hitos.

A continuación, la tabla N°16 presenta los aspectos considerados en el análisis de los documentos institucionales.

Tabla N°16. *Revisión de documentos institucionales relativos a la evaluación del perfil de egreso*

DIMENSIONES Siglas: PE (Perfil de Egreso); PI (Perfil de Ingreso); PF (Proceso Formativo)	PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL	PROYECTO EDUCATIVO
<b>CONDICIONES DEL IPVG REFERIDOS A LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL LOGRO DEL PE.</b>		
Existe una política institucional encargada de la evaluación del PE en la carrera.		
Existe una unidad responsable de la implementación de un sistema de evaluación del logro del PE.		
La unidad que implementa el sistema, realiza un proceso de monitoreo y/o seguimiento del PE.		
<b>DOCUMENTOS INSTITUCIONALES EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN DEL LOGRO DEL PE.</b>		
Existe en su institución un manual o similar que establezca instancias de evaluación del logro del PE.		
En este documento se determina el procedimiento para evaluar el logro del PE		
Existen hitos definidos a lo largo del proceso de formación, para evaluar el avance del logro del PE		
<b>PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL LOGRO DEL PE EN LA CARRERA.</b>		
La institución aplica evaluaciones para determinar el PI de sus estudiantes.		
La institución utiliza los resultados de la evaluación del PI para nivelar a los estudiantes.		
<b>EVALUACIÓN DE LOS INFORMANTES CLAVE EN RELACION AL LOGRO DEL PE DE LA CARRERA.</b>		
La institución consulta sobre el grado de cumplimiento del PE a sus docentes.		
La institución consulta sobre el grado de cumplimiento del PE a sus estudiantes.		
La institución consulta sobre el grado de cumplimiento del PE a sus egresados.		
La institución consulta a empleadores sobre el grado de cumplimiento del PE.		
<b>REQUERIMIENTOS DEL IPVG A LA CARRERA PARA EVALUAR EL LOGRO DEL PE, DURANTE EL PF.</b>		
La identificación de asignaturas claves o integradoras del plan de estudio.		
Identificación de asignaturas críticas (alta reprobación) del plan de estudio.		
Revisión de estrategias evaluativas explícitas en los programas de asignaturas.		
Seguimiento de tasas de aprobación de los estudiantes en las asignaturas.		
Seguimiento de tasas de deserción de los estudiantes.		
Seguimiento de tasas de titulación de los estudiantes.		

*Fuente: Adaptado de Alvarado et. al. (2017)*

En la primera dimensión de este cuestionario, *Condiciones del Instituto Profesional Virginio Gómez referidos a los mecanismos de evaluación del logro del perfil de egreso*, se pretende determinar la existencia, en estos dos documentos, de políticas institucionales que definan, en forma clara, mecanismos de implementación y control (monitoreo y

seguimiento, a través de unidades específicas responsables) del logro del perfil de egreso por parte de los estudiantes de la carrera; el objetivo que encierra esta dimensión es establecer la coherencia y consistencia de las propuestas de la institución. Desde luego, lo anterior asociado a que la institución declare, en estos dos documentos, su sello formativo y su modelo curricular.

La segunda dimensión, *Documentos institucionales en relación a la evaluación del logro del perfil de egreso*, tiene por objetivo es analizar en forma detallada la existencia de protocolos que especifiquen hitos, procedimientos e instancias que permitan evaluar los logros de las competencias declaradas en el perfil de egreso a lo largo de la trayectoria curricular.

La tercera dimensión, *procedimientos de evaluación del logro del perfil de egreso en la carrera*, considera que el Proyecto Educativo debe contener la definición del perfil de ingreso de los estudiantes como uno de los hitos del proceso formativo y dado que, una competencia se define como un saber actuar en situación (Díaz Barriga y Rigo, 2000; Jabif, 2007; Jonnaert et al., 2006; Mertens, 1997; Posada, 2004; Westera, 2001; Zabala & Arnau, 2007), en donde el logro de ella se debe evidenciar a través de los desempeños, en esta dimensión se pretende conocer qué tipo de procedimientos aplica la carrera para determinar el perfil de ingreso de sus estudiantes y como maneja esta información para las nivelaciones pertinentes.

Para la cuarta dimensión, *Evaluación de los informantes clave en relación al logro del perfil de egreso de la carrera*, se busca determinar, en los documentos de base mencionados, la existencia de políticas que permitan obtener información de parte de los estudiantes, de los egresados, de los docentes y de los empleadores acerca del cumplimiento del perfil de egreso como resultado del proceso formativo. Debiera mantenerse un permanente monitoreo de los planes y programas de estudio con los principales actores vinculados al proceso formativo, con el fin de cautelar una formación de calidad y pertinente a lo que la labor profesional demanda de sus profesionales en este campo de la educación.

La quinta dimensión, *requerimientos del Instituto Profesional Virginio Gómez a la carrera para evaluar el logro del perfil de egreso, durante el proceso formativo*, implica una acción evaluativa y análisis, de carácter permanente y continuo a lo largo de todo el proceso formativo, que revele de manera fidedigna el desarrollo y gradualidad del aprendizaje y formación de los estudiantes, a partir de las evidencias resultantes de sus actuaciones académicas ante situaciones de evaluación a la que son sometidos de acuerdo a los planes curriculares. En este aspecto tienen vital importancia los mecanismos de seguimiento que debiera poseer la institución, y en particular la carrera, en los que tienen especial relevancia los indicadores de niveles de aprobación de las asignaturas, de retención, de titulación oportuna y tiempo de egreso entre otros (Alvarado et. al., 2017).

### **3.6 Aspectos Éticos**

Este estudio ha considerado el resguardo de los aspectos éticos que demanda toda investigación científica y que permiten cautelar la transparencia y credibilidad de sus resultados y conclusiones, además de proteger la imagen de las personas cuyos datos son considerados en la investigación. Con base en las directrices éticas señalados por Babbie (1996) se consideraron los siguientes resguardos:

*Participación voluntaria:* Todos los participantes de los focus group respondieron afirmativamente a la invitación efectuada para participar en la investigación.

*No perjudicar a los participantes (confidencialidad):* Se omitieron los nombres de cada participante, ya sea en los focus group como en los registros de calificaciones, con la finalidad de no revelar información que pudiera perjudicar a los informantes en las distintas esferas en que se desenvuelven, ni hacer pública la identificación de quienes aportan información que podría considerarse crítica. Para ello se utilizó numeración, apareciendo descripción de los participantes como:

*Persona 1, persona 2; persona 3, etc;* en los focus group y

*Estudiante 1, 2, 3, 4, ..., 48* en los registros de evaluaciones.

## 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 4.1 Resultados Focus Group.

El análisis de las opiniones de los docentes a través de software ATLAS.TI muestra estructuras lógicas referidas a la efectividad de los procesos formativos en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial.

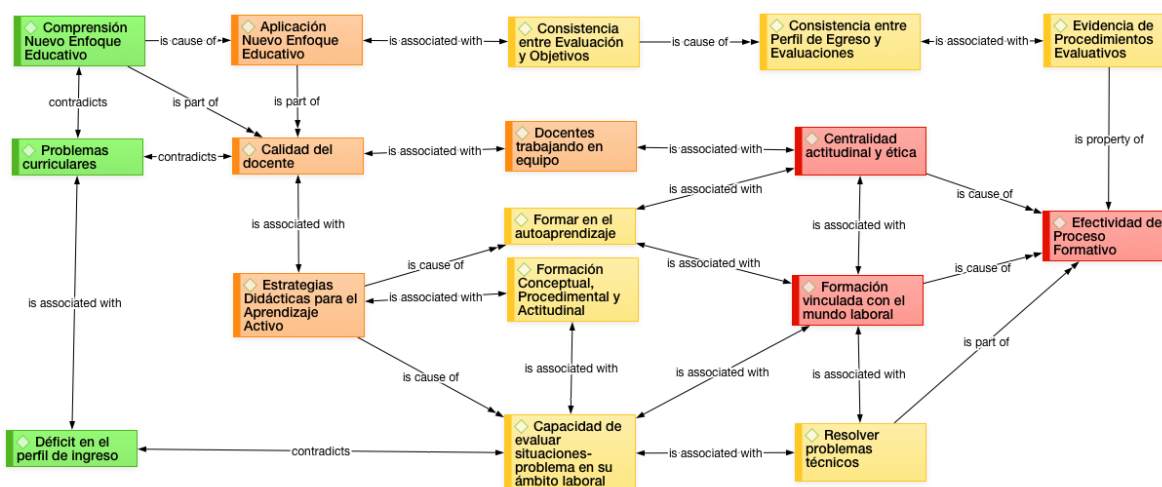


Figura N° 14: Resultado general focus group docentes  
Fuente: Elaboración propia.

Las estructuras que se presentan como la *Comprensión del Nuevo Enfoque Educativo* por parte de los docentes, *Problemas curriculares*, y *Déficit en el Perfil de Ingreso* de los estudiantes. Otra estructura la conforman las *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Activo*, la *Calidad del Docente*, *Docentes Trabajando en Equipo* y la *Aplicación del Nuevo Enfoque Educativo*. Una tercera estructura está compuesta por la *Formación Vinculada con el Mundo Laboral*, la *Centralidad Actitudinal y Ética*, además de la *Efectividad del Proceso Formativo*. Una cuarta estructura la conforman la *Consistencia entre Evaluación y Objetivos*, la *Consistencia entre Perfil de Egreso y Evaluaciones* y la *Evidencia de Procedimientos Evaluativos*. Y una última estructura se relaciona con *Formar en el Autoaprendizaje*, *Formación Conceptual, Procedimental y Actitudinal*, la *Capacidad de Evaluar Situaciones – Problemas en su Ámbito Laboral* y el *Resolver Problemas Técnicos*. (Ver figura N°14).

Un análisis más focalizado de estas estructuras y que refiere la figura N°15 muestran que la *Formación Vinculada con el Mundo Laboral* se encuentra asociada con la *Actividad de Resolver Problemas Técnicos* por parte de los estudiantes y con la *Centralidad Actitudinal y Ética*, siendo esta última, además de la *Formación Vinculada con el Mundo Laboral*, causas de la *Efectividad del Proceso Formativo*. Por otra parte, la *Actividad de Resolver Problemas Técnicos* es parte de la *Efectividad del Proceso*.

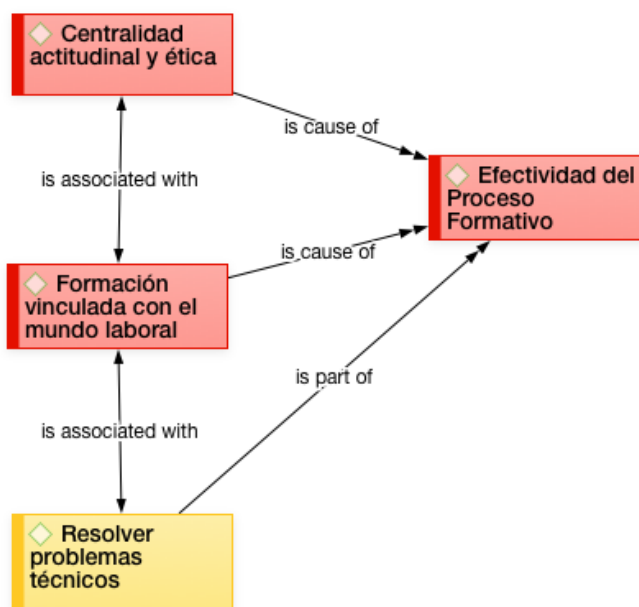


Figura N° 15: Resultado parcial 1 focus group docentes.  
Fuente: Elaboración propia.

Otro análisis más puntual señala, en la figura N°16, que los problemas curriculares que pudieran existir están asociados a un déficit en el perfil de ingreso de los estudiantes siendo a la vez contradictorios con la comprensión, de parte de los actores del proceso enseñanza aprendizaje, del nuevo enfoque educativo que ostenta el Instituto.

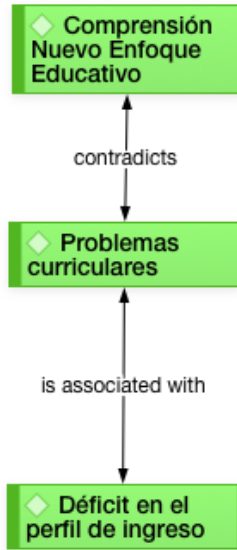


Figura N° 16: Resultado parcial 2 focus group docentes  
Fuente: *Elaboración propia.*

Además, el déficit en el perfil de ingreso, a su vez, representa un obstáculo en el desarrollo de capacidades para evaluar situaciones problemas en el ámbito profesional respectivo a la carrera (Figura N°17).

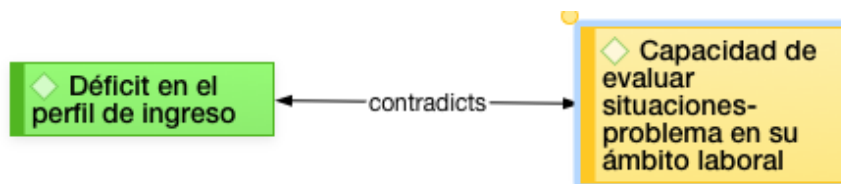


Figura N° 17: Resultado parcial 3 focus group docentes  
Fuente: *Elaboración propia.*

En la figura N°18 se puede observar que la formación integral de los estudiantes, que implica el desarrollo de los saberes conceptual, procedimental y actitudinal, está asociado a la utilización de estrategias didácticas para el aprendizaje activo y a la capacidad de evaluar situaciones problema en su ámbito profesional, siendo estas última producto de la anterior. También se aprecia que, en opinión de los docentes, una formación vinculada con el mundo laboral está relacionada con la capacidad de evaluar situaciones-problema en su ámbito laboral y con la necesidad de formar en el autoaprendizaje, esto último como consecuencia del uso de estrategias didácticas para el aprendizaje activo. Esta relación se justifica dada la cantidad de información especializada existente y de la rápida evolución del conocimiento

de la especialidad. Para este grupo de profesionales, las estrategias didácticas para el aprendizaje activo deben conducir a la formación en los tres saberes: conceptual procedimental y actitudinal.

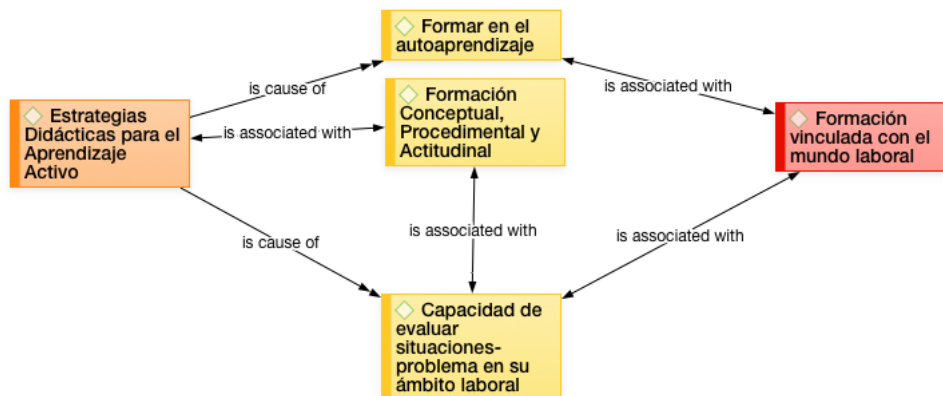


Figura N° 18: Resultado parcial 4 focus group docentes  
Fuente: *Elaboración propia*

Es natural que la buena comprensión del nuevo enfoque educativo se relacione con la calidad del docente, siendo ambos a su vez contradictorios con la existencia de problemas curriculares, como lo muestra la figura N°19. La calidad del docente está en estrecha relación con un cohesionado trabajo en equipo del cuerpo docente de la carrera.

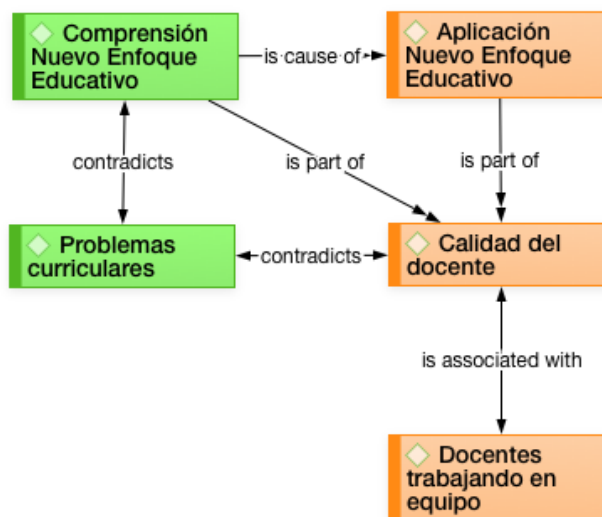


Figura N° 19: Resultado parcial 5 focus group docentes  
Fuente: *Elaboración Propia*



La figura 20 muestra que los docentes relacionan los problemas curriculares con el déficit en el perfil de ingreso y, la habilidad para resolver problemas técnicos con la capacidad de evaluar situaciones problema en su ámbito laboral, siendo esta capacidad contradictoria con los problemas curriculares que podrían presentarse. A su vez, son contradictorios los problemas curriculares con la efectividad del proceso formativo. La efectividad del proceso formativo tiene como elementos verificadores a la capacidad de evaluar situaciones problema en su ámbito laboral y la habilidad de resolver problemas técnicos.

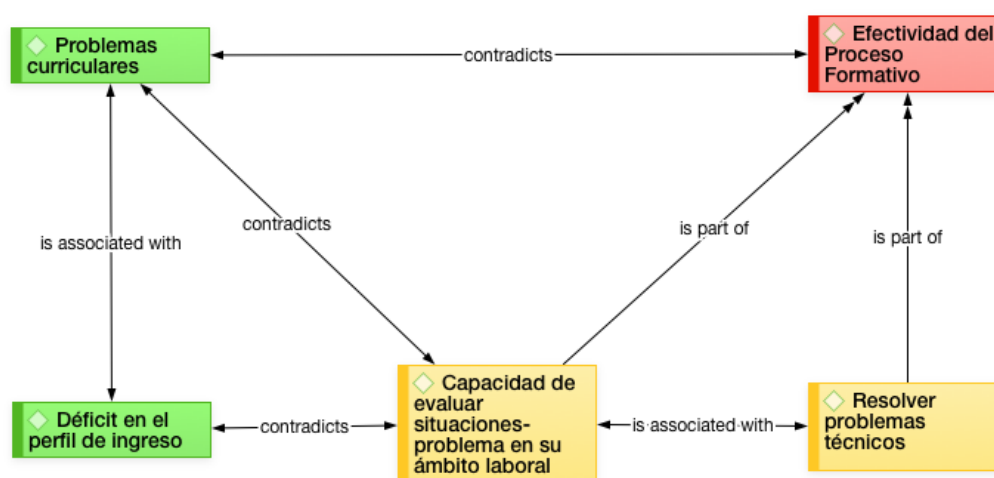


Figura N° 20: Resultado parcial 6 focus group docentes  
Fuente: *Elaboración Propia*

De la figura 21 se desprende que la utilización de estrategias didácticas para el aprendizaje activo es determinante para la formación en el autoaprendizaje, que finalmente influye directamente en la efectividad del proceso formativo. También se observa que, para los docentes, la centralidad actitudinal y ética está relacionada directamente con la formación vinculada con el mundo laboral y con la formación en el autoaprendizaje. A su vez, el análisis muestra que tanto la centralidad actitudinal y ética y la formación vinculada con el mundo laboral son fundamentales para lograr el éxito de los procesos formativos. Esto último es relevante cuando se trata de determinar la forma de evidenciar si los procesos formativos son eficaces en la función de desarrollar determinadas competencias en los estudiantes del programa o carrera estudiada.

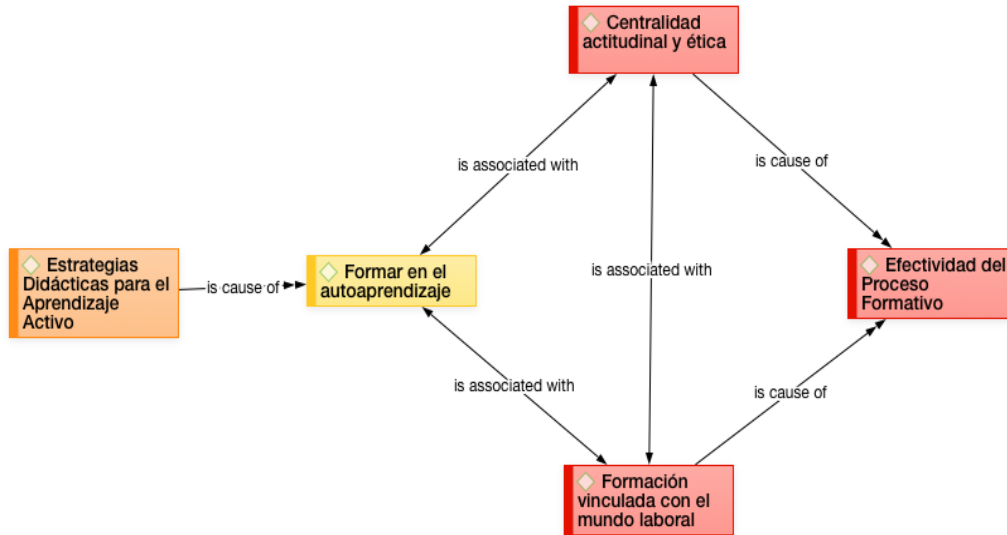


Figura N° 21: Resultado parcial 7 focus group docentes  
Fuente: Elaboración Propia

Por otra parte, entre los conceptos más repetidos por el grupo de docentes figuran: hacer, estar, crear, ser, perfil, forma y actitudes; conceptos que ciertamente relacionan la enseñanza con el conocimiento procedimental que permite lograr desempeños competentes de acuerdo al perfil de egreso respectivo de la carrera (ver figura 22).

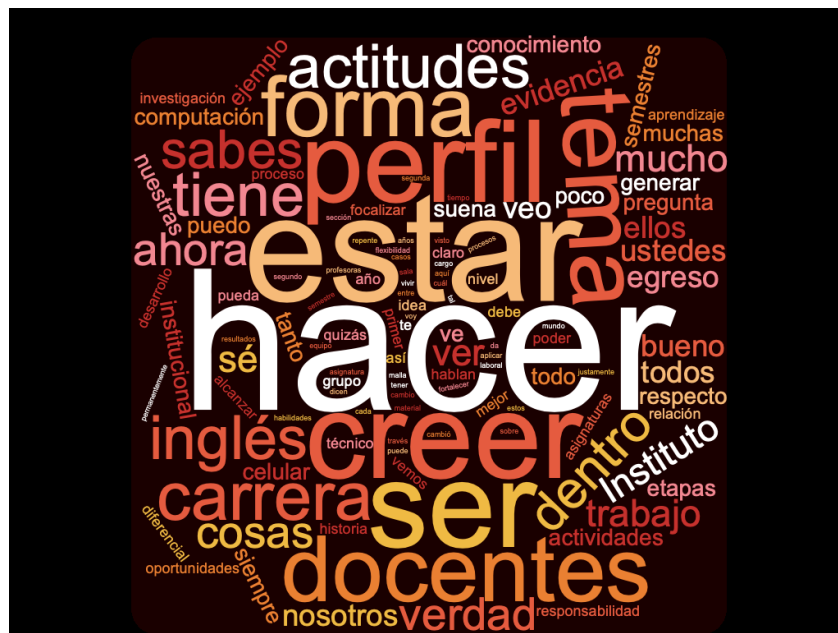


Figura N° 22: Conceptos focus group docentes  
Fuente: Elaboración Propia

## Análisis de focus group de titulados.

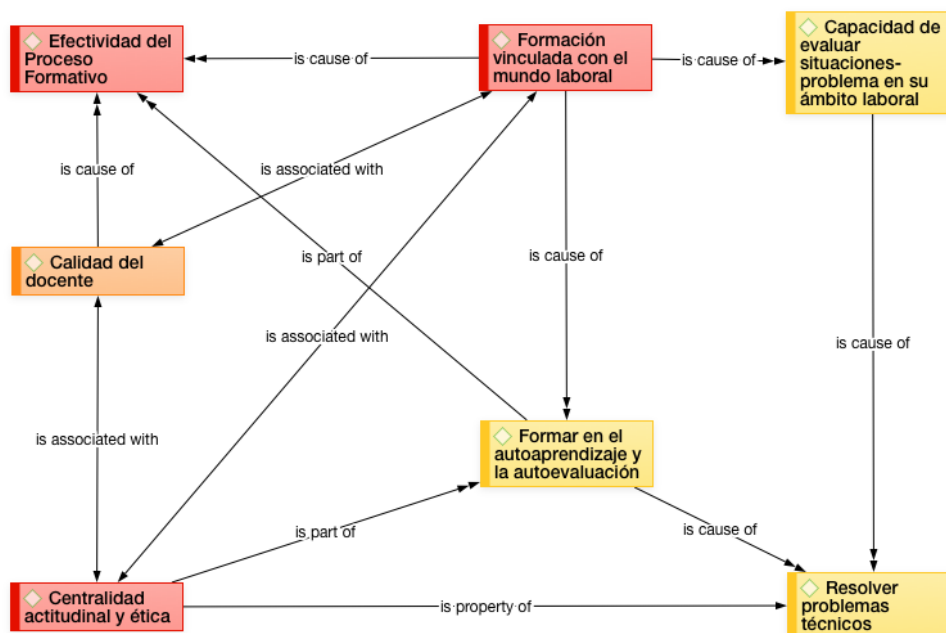


Figura N° 23: Resultado general focus group titulados  
Fuente: *Elaboración Propia*

Al igual que en el caso de los docentes, el análisis de los resultados de los focus group de los titulados entrevistados de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial muestra la existencia de dimensiones que se fundamentan teóricamente. Se relacionan de esta forma la efectividad del proceso formativo con la calidad de los docentes que imparten las asignaturas durante el proceso y que tiene como elementos fundamentales la capacidad de resolver problemas técnicos la formación en el autoaprendizaje y la autoevaluación (Ver figura N°23).

De igual manera, para los titulados de la carrera, se tiene que la calidad de los docentes queda de manifiesto cuando se evidencia su acción formativa vinculada a la labor profesional, con el mundo del trabajo y centrada en principios actitudinales y éticos, valores que el Instituto promueve a través de su sello distintivo. La formación vinculada con el mundo del trabajo permite desarrollar la capacidad de evaluar situaciones – problema en su

ámbito laboral, lo que les permite, a los futuros profesionales, resolver problemas técnicos (Ver figura N°23).

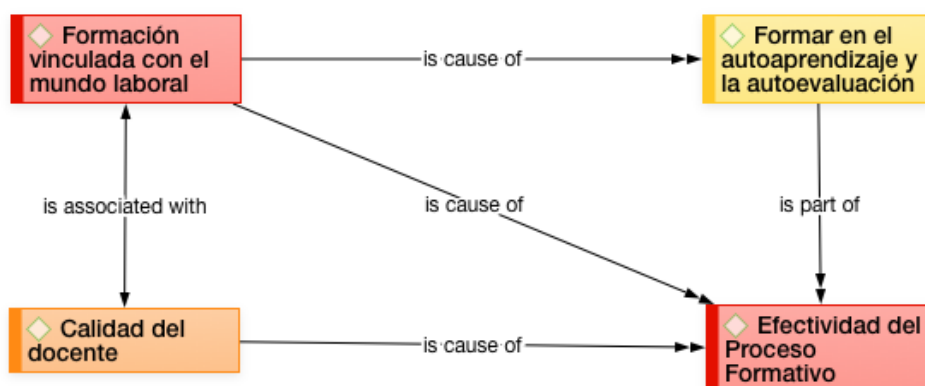


Figura N° 24: Resultado parcial 1 focus group titulados  
Fuente: *Elaboración Propia*

En forma específica se tiene que la formación vinculada con el mundo laboral es causa tanto de la efectividad del proceso formativo como del resultado de lograr una formación centrada en el autoaprendizaje y en la autoevaluación, siendo esta última parte importante de la efectividad del proceso formativo; además resulta que la calidad del docente está en clara relación con la formación vinculada con el mundo laboral, situación que la institución considera prioritaria en el momento de contratar a su personal docente. Aquí no se debe dejar de lado las competencias blandas que en este caso se evidencia en el momento en que los egresados dejan entrever la relación entre la calidad del docente y la centralidad actitudinal y ética que ellos llegan a alcanzar como resultado del proceso formativo (Ver figura 24).

La figura 25 refuerza la idea de que la formación vinculada con el mundo laboral es causa de la efectividad del proceso formativo y de formar a los estudiantes en el autoaprendizaje y la autoevaluación, situación que les otorga cierta autonomía y responsabilidad; además los titulados concluyen que la capacidad de evaluar situaciones problema en su ámbito laboral conduce a la habilidad de resolver problemas técnicos, y es a su vez el resultado de una formación vinculada con el mundo laboral.

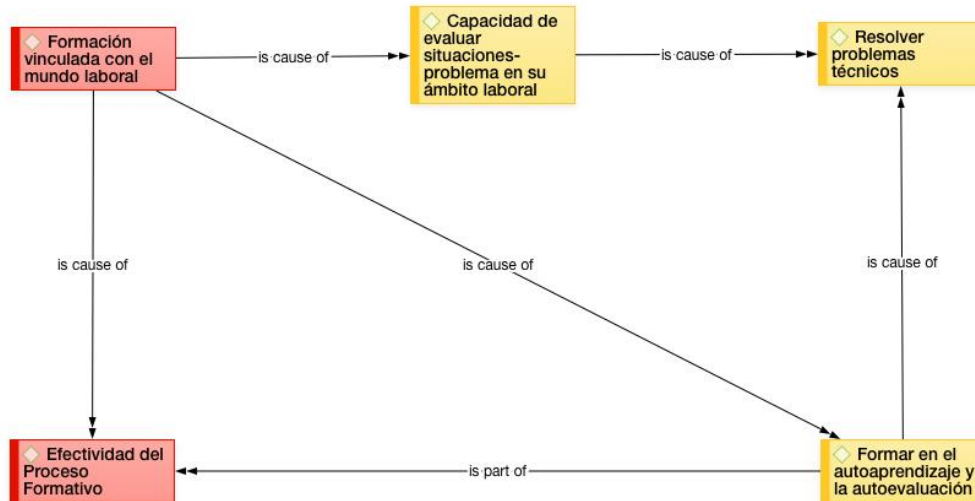


Figura N° 25: Resultado parcial 2 focus group docentes  
Fuente: Elaboración Propia

Por otra parte, se relaciona claramente la parte valórica (ética y actitud) a la formación vinculada con el mundo laboral y con la formación en el autoaprendizaje y la autoevaluación, que revela la realización del compromiso de la institución con sus estudiantes y con la sociedad de una formación integral, tanto en materia de competencias específicas como en competencias transversales (Ver figura 26). Se reitera en este resultado el hecho de que la efectividad del proceso formativo tiene como principal cause la formación vinculada con el mundo laboral.

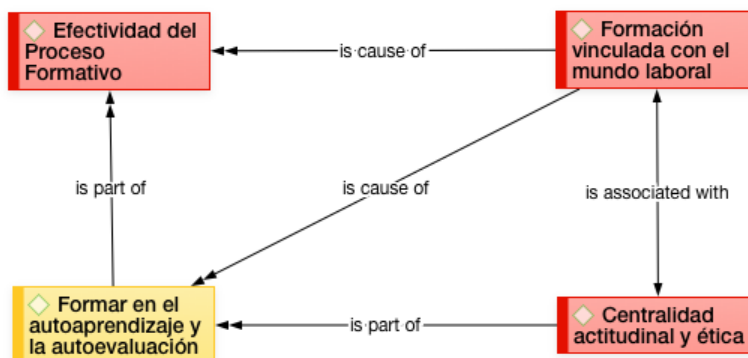


Figura N° 26: Resultado parcial 3 focus group titulados  
Fuente: Elaboración Propia

La figura 27 presenta a la formación vinculada con el mundo laboral como causa de la capacidad de evaluar situaciones-problemas en su ámbito laboral, el cual es a su vez causa de la capacidad de resolver problemas. También existe un grado de asociación entre la centralidad actitudinal y ética con la formación vinculada con el mundo laboral.

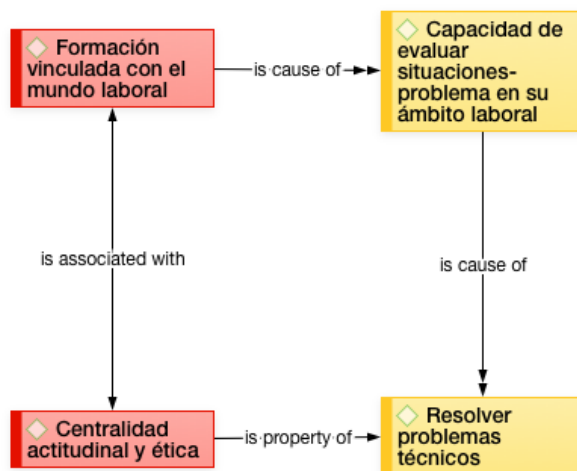


Figura N° 27: Resultado parcial 4 focus group titulados  
Fuente: *Elaboración Propia*

En el estudio de focus group de egresados se presentaron como conceptos más recurrentes los siguientes: nosotros, tener, bueno, ser, aprender, hacer, profesores, lograr, niños, formar, poder, estar, trabajar, proceso, servir, evaluación, carrera, y competencias. Estos conceptos, en su mayoría, están presentes en el modelo educativo del Instituto.

## Análisis de focus group de empleadores

La figura 28 revela que el resumen del focus group de los empleadores muestra que la formación vinculada con el mundo laboral, la centralidad actitudinal y ética y la efectividad del proceso formativo conforman una clara estructura; al igual, la formación en el autoaprendizaje y la autoevaluación refieren una segunda estructura, de la misma forma que la habilidad de formar herramientas técnicas concretas y la fluida incorporación al proceso laboral.

Trabajando con las dimensiones ya definidas se logra establecer relaciones claras y lógicas entre ellas. Se puede concluir que, para los empleadores, la efectividad del proceso formativo depende de una formación vinculada al mundo laboral, la cual lo dota del dominio de herramientas técnicas concretas que le permite resolver problemas técnicos, capacidad que se encuentra asociada a una fluida incorporación al mundo laboral.

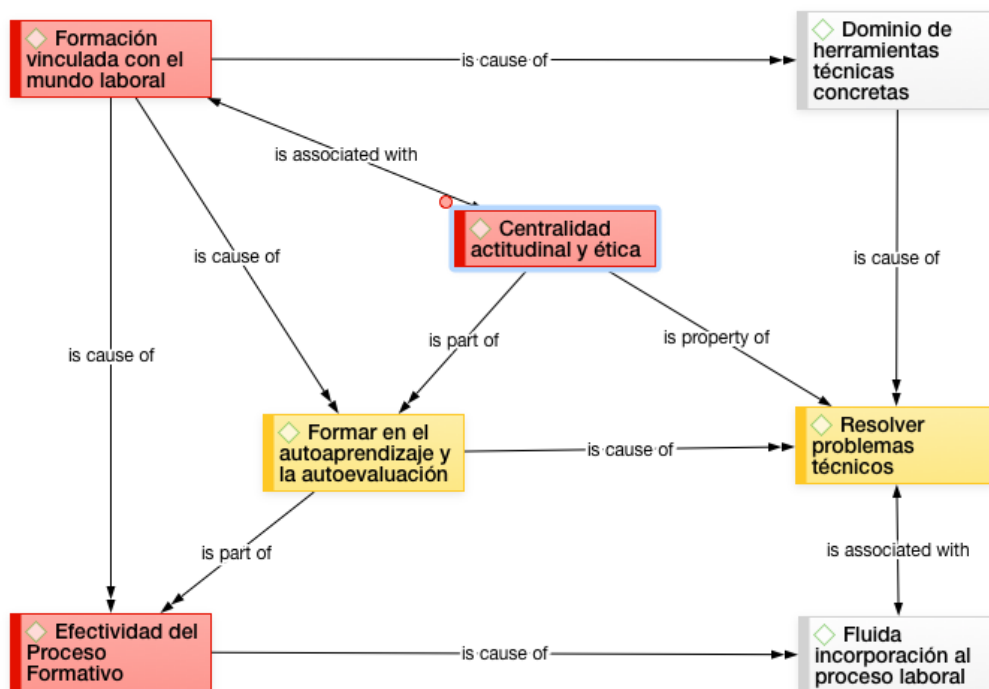


Figura N° 28: Resultado general focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

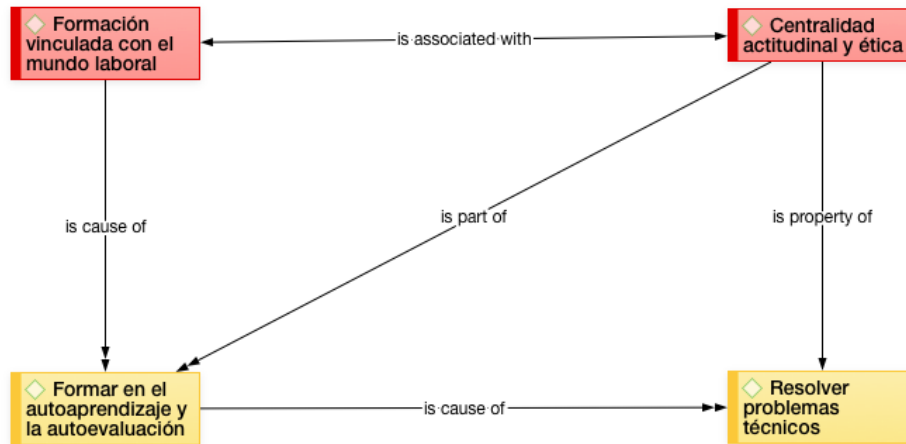


Figura N° 29: Resultado parcial 1 focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

El formar en el autoaprendizaje y en la autoevaluación es consecuencia de una formación vinculada al mundo laboral y tiene como elemento la centralidad actitudinal y ética, siendo a su vez un proceso que permite la resolución de problemas técnicos y es parte de la efectividad del proceso formativo (figura N° 29).

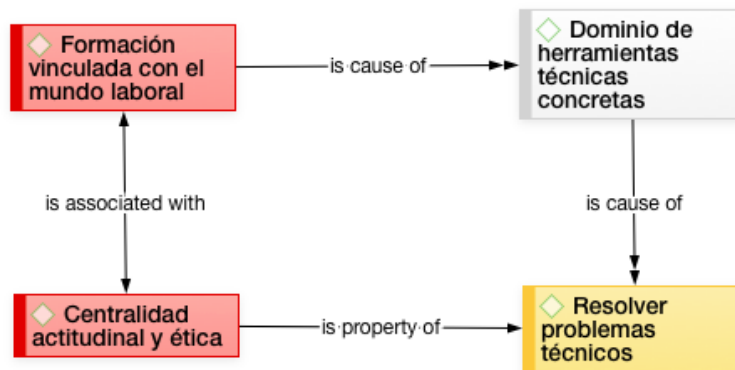


Figura N° 30: Resultado parcial 2 focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

Uno de los aspectos más recurrentes mencionados por los empleadores es la importancia de vincular los procesos formativos con el mundo laboral, lo cual ellos lo asocian al desarrollo en la formación valórica en elementos como lo actitudinal y lo ético. También esta vinculación con el mundo laboral incide en el dominio de herramientas técnicas por parte



de los estudiantes, lo que facilitaría la adquisición de herramientas que les permitan resolver problemas técnicos a lo que contribuye la centralidad actitudinal y ética (Ver figura 30)

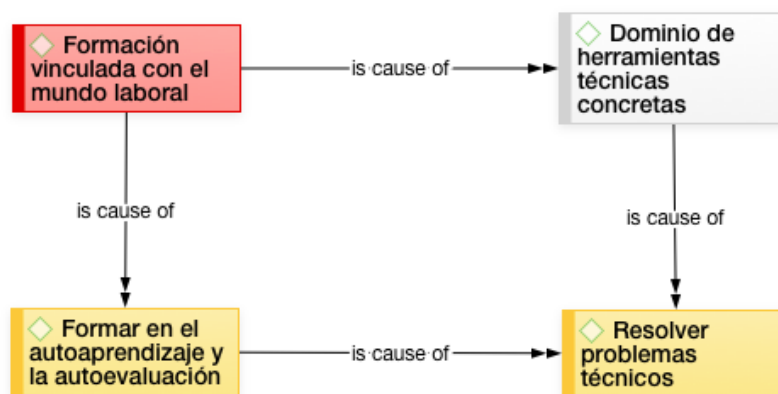


Figura N° 31: Resultado parcial 3 focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

Además, la figura N°31 señala que la tarea de formar en el autoaprendizaje y la autoevaluación cumple la misma función que la centralidad en lo actitudinal y lo ético en relación a la vinculación de los procesos formativos con el mundo laboral, relación que presenta al dominio de herramientas técnicas concretas como resultado de la formación vinculada al mundo laboral por parte de los estudiantes y la adquisición de herramientas que les permitan resolver problemas técnicos como resultado de la formación en el autoaprendizaje y en la autoevaluación..

En cuanto a la efectividad del proceso formativo, ésta depende de una de la formación en el autoaprendizaje y la autoevaluación, la cual depende de una educación centrada en lo actitudinal y en lo ético (Ver figura 32).

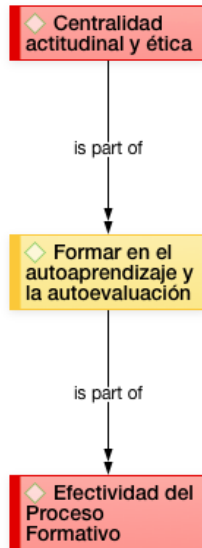


Figura N° 32: Resultado parcial 4 focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

Al ubicar en la figura N°33 como nodo principal a la formación valórica, en elementos como lo actitudinal y lo ético, se le visualiza como parte de la formación en el autoaprendizaje y la autoevaluación y como propiedad de la habilidad de resolver problemas técnicos. En esta triada, la formación en el autoaprendizaje y la autoevaluación es la que permite al estudiante la capacidad de resolver problemas técnicos.

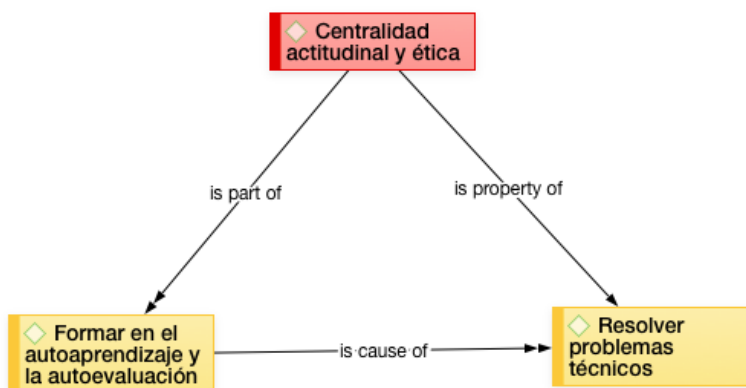


Figura N° 33: Resultado parcial 5 focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

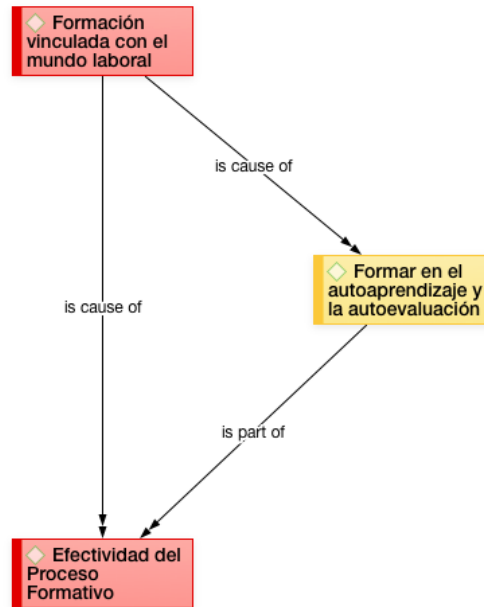


Figura N° 34: Resultado parcial 6 focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

En la figura N° 34 se visualiza que, para los empleadores, el vincular los procesos formativos con el mundo laboral es causal del éxito en el logro de los objetivos que se pretenden lograr por medio del proceso mismo, a saber, de las competencias declaradas por el perfil de egreso; del mismo modo formar en el autoaprendizaje y la autoevaluación es implicancia de la vinculación con experiencias de la vida laboral y es otro elemento que favorece la efectividad del proceso formativo.

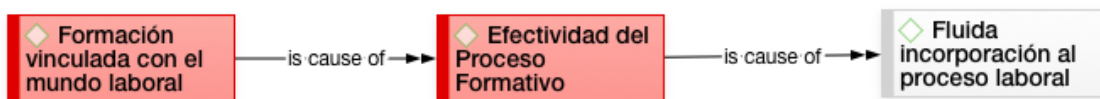


Figura N° 35: Resultado parcial 7 focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

Finalmente, la figura N°35 afirma que la fluida incorporación a la labor profesional es resultado de una positiva efectividad del proceso formativo y desde luego se relaciona con una formación que contemple experiencias directas con la labor profesional que

desarrollará en el futuro laboral, que desde luego se logra principalmente por medio de las prácticas, y particularmente en la práctica profesional.

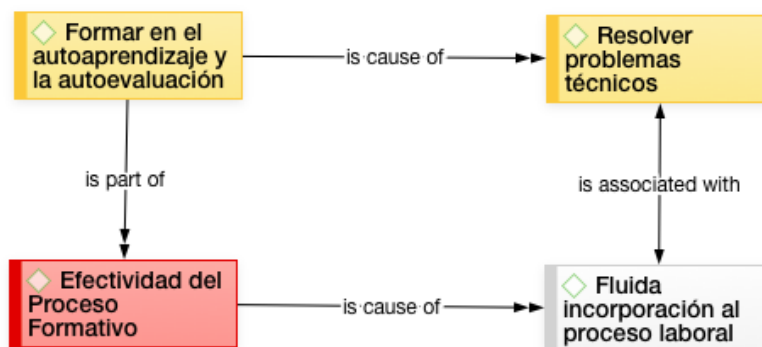


Figura N° 36: Resultado parcial 8 focus group empleadores  
Fuente: *Elaboración Propia*

Aislado los cuatro factores que muestra la figura 36, se observa que el proceso de formación en el autoaprendizaje y la autoevaluación es la que permite resolver problemas técnicos, además de ser parte de la efectividad del proceso formativo lo que conduce a una fluida incorporación al proceso laboral de los egresados de la institución, favorecido por la competencia alcanzada relacionada con la resolución de problemas técnicos.

Los conceptos de mayor recurrencia por parte de los empleadores están: empleador, bueno, parte, alumnos, hacer, competencias, técnico, educación, entre otros. Dichos constructos se relacionan con el modelo educativo de la institución.

Se considera a continuación los resultados del estudio del enfoque cualitativo, correspondiente a cada focus group (titulados, docentes y empleadores) a la luz de los objetivos de investigación.

Objetivo N°1: Describir los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez.

Los titulados señalan como medios de monitoreo de la progresión de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez, las diferentes formas de evaluación de las asignaturas, llámense éstos: certámenes, trabajos, test, disertaciones, clase simulada, o proyectos, aplicados en las diferentes asignaturas de la malla curricular.

*Egresado 2: Certámenes, trabajos, test, disertaciones, cuando uno tiene que hacer una clase simulada, el trabajo, el material, así se evalúan los procesos de aprendizajes esperados.*

También los titulados señalan la práctica profesional como mecanismo de monitoreo de la progresión en estado final de los procesos formativos en la carrera.

*Egresado 5: En la evidencia del logro, ahí se logra más en la práctica, porque uno se puede comparar con otras compañeras que están haciendo práctica de otro Instituto y va viendo cómo van ellos viendo, que van viendo, como lo van haciendo y ahí uno va comparando si uno va más avanzado que ellos, o más descendido.*

*Egresado 2: Yo creo que en las prácticas, yo creo que en las prácticas ahí uno ve qué es lo que ha aprendido, si realmente lo que te enseñaron en la carrera, durante el proceso formativo está bien, si te sirve, si no te sirve ..,eso, ....no sé qué más.*

*Egresado 3: Yo opino lo mismo que ella...porque es de la única forma en que se va viendo sí, es la única forma que se va viendo y se van logrando los objetivos dentro de lo que uno también va adquiriendo durante la carrera, bueno y también en el trabajo se va evaluando que uno si es competente en el área.*

La visión de los docentes en referencia a este objetivo señala que existen mecanismos específicos para monitorear la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial. En

particular, definen el trabajo al interior de las asignaturas, la práctica y las pasantías como mecanismos existentes para el monitoreo.

*Docente 1: Yo que veo práctica no más y pasantía, yo lo veo ahí, en el terreno, en el aula...las niñas ahí demuestran. Yo creo que ellas mismas se sorprenden de cómo aflora el conocimiento que ellas han adquirido y como lo implementan a través de los requerimientos que tienen en la sala de clases, en la demanda de los niños.*

*Docente 2: Yo lo puedo señalar respecto a la asignatura porque es permanentemente trabajo en equipo, buscar soluciones, actuar creativamente. Entonces, el diálogo que es muy importante, el aprender a convivir también entre ellas. Entonces, creo que se da dentro de la carrera y bueno, su máxima expresión es el momento de la práctica, pero se da creo permanentemente y por lo que las estudiantes comentan también de otras asignaturas, que creo que se da en todas.*

*Docente 3: En relación a eso yo también hago asignatura y práctica, y las veo en ambos escenarios...(...).. y en la práctica lo vemos, lo vemos en las prácticas iniciales pero también en la de término.*

Los empleadores refieren solo las prácticas profesionales como mecanismo conocido de monitoreo de la progresión de los procesos formativos de la carrera. Ellos dan una gran relevancia a esta instancia que les permite evidenciar la presencia de desempeños competentes para la labor a desarrollar como profesionales una vez titulados.

*Persona 1: ... dentro de sus prácticas profesionales también se notó que tenían todas las capacidades como para poder desarrollar una labor más allá. Entonces, terminaron ssu prácticas y ellas fueron contratadas, e incluso ellas tienen contrato para este año y se notó, se notó bastante su desempeño y que sí habían logrado lo que la institución en sí, requería de ellas.*

*Persona 1: que los profesionales que salgan sean capaces de ayudar, de complementar con las labores que nosotras hacemos, lo he visto dentro de la carrera porque han egresado niñas de acá y han hecho la práctica con nosotros y son proactivas.*

Objetivo N°2: Describir las acciones que permiten evidenciar el logro de los Aprendizajes Esperados en los módulos del currículo de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez, además de determinar la efectividad de estas acciones.

Los titulados señalan como acciones que permiten evidenciar el logro de los Aprendizajes Esperados en los módulos del currículo las prácticas, las clases posteriores a la práctica, además de los proyectos y las evaluaciones parciales en las diferentes asignaturas del currículo.

*Egresado 3: Yo creo que en la entrega de proyectos. Se ve bastante el perfil de egreso de nosotras mismas, si somos competentes o no.*

*Egresado 5: En la evidencia del logro, ahí se logra más en la práctica, porque uno se puede comparar con otras compañeras que están haciendo práctica de otro instituto y va viendo cómo van ellos haciendo, que van viendo, como lo van haciendo y ahí uno va comparando si uno va más avanzado que ellos o, o más descendido.*

*Egresado 4: Igual en la clase posterior a la práctica, cuando nos enseñan la parte social. Igual ahí es importante porque dentro del colegio uno se pilla cualquier tipo de gente, entonces hay que saber tratarla, hay que saber llegar. Entonces igual eso es fundamental para nosotros que trabajamos con gente.*

Los docentes señalan que las acciones que permiten evidenciar el logro de los Aprendizajes Esperados, en los módulos del currículo de la carrera, son la aplicación didáctica de estudios de casos, las evaluaciones, los trabajos en equipo, las vivencias, las pasantías y las prácticas que considera el currículo.

*Docente 5: estudio de casos, de las prácticas, las vivencias. Prácticas*

*Docente 2: y las diferentes evaluaciones, los trabajos en equipo*

*Docente 6: trabajamos mucho también con la implementación de la temática en sala y que luego la ejerciten en terreno, hacer pasantías*

*Docente 5: clases simuladas...*

*Docente 5: como ellas cumplen sus responsabilidades, su compromiso, flexibilidad, que son parte del perfil de egreso.*

*Docente 1: .... uno ve competencias de todas las otras áreas. Ve competencias comunicativas, por ejemplo, o no sé, curriculares. Harta didáctica, harta evaluación, lo he visto cuando han generado sus actividades...*

Los empleadores en cambio, centran la respuesta a este objetivo en los desempeños de los estudiantes en las diferentes acciones desarrolladas en las prácticas profesionales y validan la efectividad de estas acciones en la consecuente forma en que enfrentan sus actividades profesionales una vez titulados. Aceptan como evidencias de haber alcanzado los aprendizajes esperados la forma en la que los estudiantes en práctica realizan las tareas que demandan sus pasantías en los establecimientos educacionales y que, posteriormente una vez titulados, se manifiesta en la manera de como se desenvuelven como profesionales en los establecimientos en los que han sido contratados. De hecho, valoran la calidad con que los profesionales de la carrera de Técnico en Educación Diferencial, del Instituto Profesional Virginio Gómez ejercen esta función.



*Persona 1: que los profesionales que salgan sean capaces de ayudar, de complementar con las labores que nosotras hacemos. Lo he visto dentro de la carrera porque han egresado niñas de acá y han hecho la práctica con nosotros y son proactivas. Son bien proactivas, eso es lo que necesitamos dentro del aula, que sean proactivas. Nosotras, de repente no podemos estarle diciendo a todas las chicas lo que hay que hacer, porque muchas de ellas, nos ha pasado con otras alumnas o con otras instituciones donde ellas esperan que nosotras les digamos todos los días lo que hay que hacer. Necesitamos de repente desligar esa responsabilidad de todos los días decir lo que hay que hacer, porque con los niños pequeños a uno se les pasa el tiempo muy rápido. Entonces, para nosotros es importante eso, que sean proactivas y se ha notado; que sean dinámicas, que manejen contenidos, más contenidos de infantiles, muchas veces las chicas llegan con mucha teoría ...*

*Persona 8: Bueno, en primer lugar que esta persona mantenga en forma copiosa el complemento de todas esas habilidades, ya sea por parte de conceptualizar de lo que significa ser un Técnico en Educación Diferencial y además de eso, relacionado mucho con las posibilidades y habilidades blandas que pueda poseer esa persona; por el mismo hecho de que debe tratar con personas que vienen con diferentes dificultades y no tan solo con los alumnos, sino también con sus familias, entonces es pero primordial que esta persona pueda tener como un desarrollo integral en todas estas áreas.*

*Persona 7: ... uno que espera que la persona se ponga como a disposición de la, en este caso de la Educadora Diferencial, que sea como un apoyo en todos los aspectos y que también se maneje en contenidos; que se maneje como decía ella igual, en los aspectos lúdicos. Cuando las niñas van a hacer práctica, de repente eso como que les falta, la parte eso mismo de las canciones, más de la parte asistencial, como la parte didáctica, ¿ya?*

Objetivo N°3: Determinar la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez, al completar su proceso de formación.

Los titulados señalan al respecto que, el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera se evidencian en las diferentes funciones que deben cumplir en sus prácticas, en el desarrollo de los proyectos finales, lo que, posteriormente se puede ratificar en la forma de enfrentar cada una de las tareas de la labor profesional. En este aspecto ellos declaran que se sienten satisfechos con la formación recibida que les ha dotado de las competencias necesarias para desarrollar las funciones que les demanda el ejercicio de la profesión.

*Egresado 5: En la evidencia del logro, que se logra más en la práctica, ...*

*Egresado 6: Yo concuerdo con la respuesta de la compañera que es la tesis. Cuando ya uno entrega el proyecto final, ahí es como uno se ve ya más formado, con palabras más técnicas y ahí se ve que ya nos sirvieron todas las asignaturas (por decirlo así), en particular a todas.*

*Egresado 5: En el ejercicio de la profesión, en la última práctica...(...).. Fueron meritoriamente los actitudinales porque ahí tiene actitud para trabajar con los niños, para llegar a ellos; después con las profesoras que uno se relaciona, con los apoderados, en mi caso había tenido una sonrisa siempre en mi cara para atenderlos, porque ahí está el enganche con los apoderados, con los niños porque si a uno lo ven con la cara triste o pesada no llega a ellos.*

*Egresado 2: El desarrollo de las habilidades sociales que enseñan acá....(...)...Lo mismo de los diagnósticos, todo eso uno lo va aprendiendo y después ya lo va desarrollando durante la evaluación del momento y después durante la práctica y las asignaturas en donde más se ve si uno es competente o no.*

*Es en la práctica definitivamente, porque ahí uno está ahí en el proceso.*

*Egresado 3: Yo creo que en la entrega del proyecto, se ve bastante el perfil de egreso de nosotras mismas, si somos competentes o no.*

Para los docentes, la manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso, en los estudiantes de la carrera, es a través de la última práctica, práctica profesional, que les corresponde realizar como corolario del proceso formativo. Esta tarea requiere la aplicación de todos los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el proceso formativo, esta vez en una situación que presenta grados mayores de autonomía, aunque siempre bajo la supervisión de un docente del establecimiento de práctica, quien, en conjunto con el supervisor de práctica asignado por el Instituto, tendrá responsabilidad directa en la evaluación final de los aprendizajes alcanzados y de los desempeños evidenciados de acuerdo a las competencias en las cuales debe demostrar dominio. También se argumenta sobre la forma de evidenciar el dominio de las competencias requeridas en función de los comentarios de los profesores guías de los establecimientos de práctica, y con resultados positivos en la evidencia de desempeños por parte de los estudiantes en práctica de esta casa de estudios superiores; pero se testimonia además que, a pesar de que las estudiantes alcanzan cierto nivel de competencias específicas, ellas no alcanzan algunas competencias genéricas relacionadas con las habilidades sociales.

*Persona 1: Como tenemos dos años de formación, la idea es que se vean en la práctica y estemos siempre formando competencias laborales.*

*El tema de las responsabilidades, el tema de la flexibilidad, el tema de adaptarse, el tema de compartir, el trabajo en equipo, que lo van a vivir en el campo laboral.*

*Persona 5: ...eso también quería comentar, que tenemos como lo genérico cierto. Que las chiquillas alcanzan cierto nivel de competencias, pero, en esto genérico siempre nos quedan una o dos y que quizás uno de los factores más complejos en que no alcanzan o que están ahí con sus competencias. Es por un tema de*

*habilidades sociales, por una falta de oportunidades y por su experiencia adquirida...*

*Persona 5: ... ya, pero la verdad es que son sumamente valoradas en ese sentido las chicas. La responsabilidad tanto en cumplir con su trabajo, el cumplimiento con las horas, el protocolo que también trabajan, el que siempre andan impecables. Eso también lo tengo que destacar.*

*Siempre nuestras alumnas se destacan en los colegios que andan muy bien y que tienen muy buen trato. Yo creo que son cosas esenciales para el trabajo en educación, que nuestras estudiantes tengan un buen trato hacia el estudiante, ya sea niño, sea joven...*

*Persona 4: ...yo insisto que los informes que nos puedan dar nuestros centros de práctica, las escuelas en convenio es finalmente lo que nos valida si estamos haciendo bien o estamos haciendo mal la pega...entonces ahí me parece que es importante que hablen los profesores del área.*

*Persona 5: lo que relatan las profesoras y lo que uno también ve in situ ahí en la escuela. Es que las chicas tienen manejo tanto de grupo, de las necesidades individuales, de la propuesta de actividades porque dentro de nuestra práctica ellas tienen que preparar dos actividades semanales como mínimo. Hacen más, pero preparan dos y donde también preparan el material, por el cual las consideran que son tremendamente creativas; material muy pertinente, material que cumple con los objetivos y que en algunos lugares los encuentran muy novedosos.*

*Persona 4: yo quisiera decir que si, las profesoras están viendo eso. Y que si, en el sistema también son destacadas por el tema valórico.*

*Si uno ve el perfil, el perfil es evidentemente actitudinal, parte con todo el tema valórico fuertemente, entonces que nuestras estudiantes estén siendo reconocidas justamente por algo que el perfil intenta intencionar, creo que es fundamental porque efectivamente en la educación especial, si no, si la profesional no está*

*marcado fuertemente por el tema valórico de qué sirve que sea una buena hacedora si no es capaz de mostrar..*

*Persona 3: hay otra cosa y es que las estudiantes si, están agotadas.es verdad...ya como cualquiera de nosotras al finalizar el año, pero a ellas les hace muy bien la rigurosidad, porque lo aplican, lo emplean siempre y están acostumbradas, aunque estén muy agotadas van a cumplir...que van a hacer esto, que si va con el power...que sé...va con la hoja...qué se yo....que si va con todo, entonces esa rigurosidad yo creo que es uno de los sellos muy importantes que tiene acá el Instituto y que los demás reconocen, especialmente ustedes que lo están mencionando.*

*Persona 4: ... de hecho las profesoras de práctica, lo evidencian porque son rigurosas, porque son responsables y porque además tienen sustento teórico en lo que hacen y eso es tremendamente importante*

Los empleadores nuevamente dan relevancia a las prácticas profesionales como medio de evidenciar el logro en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes de la carrera al final del proceso formativo, adicionando a esta instancia los desempeños en la labor profesional ya en el estatus de titulados.

Para los empleadores es fundamental los desempeños que evidencien, en estas tareas, el dominio de las competencias comprometidas en el perfil de egreso de la carrera y, en este aspecto, ellos consideran que los estudiantes y egresados del Instituto Profesional Virginio Gómez, tanto practicantes como titulados satisfacen plenamente este requerimiento. Sus argumentos se resumen a continuación.

*Persona 1: que los profesionales que salgan sean capaces de ayudar, de complementar con las labores que nosotras hacemos, lo he visto dentro de la carrera porque han egresado niñas de acá y han hecho la práctica con nosotros y son proactivas, son bien proactivas, eso es lo que necesitamos dentro del aula, que*

*sean proactivas, nosotras de repente no podemos estarle diciendo a todas las chicas lo que hay que hacer, porque muchas de ellas, nos ha pasado con otras alumnas o con otras instituciones donde ellas esperan que nosotras les digamos todos los días lo que hay que hacer, necesitamos de repente desligar esa responsabilidad de todos los días decir lo que hay que hacer, porque con los niños pequeños a uno se les pasa el tiempo muy rápido, entonces para nosotros es importante eso, que sean proactivas y se ha notado, que sean dinámicas, que manejen contenidos de, más contenidos de infantiles, muchas veces las chicas llegan con mucha teoría del, ahora de la necesidad educativa especial, pero los niños en sí necesitan canciones, jugar, cantar, correr con ellos, no solamente la parte que es teórica que se manejen, que nosotros necesitamos para diagnosticar a un niño, para saber qué...qué diagnóstico tiene ese niño para poderlo tratar, ...*

*Persona 8: Bueno, en primer lugar que esta persona mantenga en forma copiosa el complemento de todas esas habilidades, ya sea por parte de conceptualizar de lo que significa ser un Técnico en Educación Diferencial y además eso relacionado mucho con las posibilidades y habilidades blandas que pueda poseer esa persona, por el mismo hecho de que debe tratar con personas que vienen con diferentes dificultades y no tan solo con los alumnos, sino también con sus familias, entonces es pero primordial que esa, esta persona pueda tener como un desarrollo integral en, en todas estas áreas.*

*Persona 7: ...uno que espera que la persona se ponga como a disposición de la Educadora Diferencial, que sea como un apoyo en todos los aspectos y que también se maneje en contenidos, que se maneje como decía ella igual, en los aspectos lúdicos que, cuando las niñas van a hacer práctica, de repente eso como que les falta, la parte eso mismo de las canciones, más de la parte asistencial, como la parte didáctica... que sea como un apoyo, en este caso para la Educadora Diferencial.*

*Persona 3: También el trabajo en equipo, porque la mayoría de los colegios o escuelas de lenguaje se trabaja, no solamente la Educadora Diferencial, la Técnico en Educación Diferencial, sino que también hay más salas, hay más gente dentro de un establecimiento, entonces aparte de trabajar en sala también tiene que complementarse con el trabajo en equipo a nivel de colegio, y me sumo a las palabras de mis colegas, porque también tiene que ser proactiva, o sea, los niveles, lo teórico que saben, llevarlo a lo práctico en los niños, porque en la sala tenemos una diversidad de niños, entonces saber trabajar con cada uno de ellos.*

*Persona 5: Desde la mirada del Departamento de Educación, nosotros tratamos dentro de la primera planificación del año, también involucrar al profesor, cierto en que le va a llegar en algún momento alumnas en práctica y en el caso de lo que es el “pie” en sí, lo que nos ha favorecido el perfil de las alumnas del Virgino, ha sido de que van como predispuestas, ...*

*Persona 8: Bueno, la verdad es que en contacto directo con más de un egresado de esa Institución educativa, nosotros hemos podido corroborar que efectivamente esas personas vienen con un desarrollo en ese tipo de competencias y de una manera muy completa ellos pueden hacerse cargo de los desafíos que nuestra educación día a día nos va presentando, sobre todo en estos tiempos y ellos la verdad es que han aceptado el desafío y han podido ser un aporte en nuestro servicio.*

*Persona 5: Bueno, nosotros lo que hemos visto respecto al perfil del profesional, en este caso de Técnico en Educación Especial, hemos visto y hemos hecho la diferencia, tenemos otras contrataciones de otros institutos y sí, se ha notado y lo hemos conversado de que el perfil de la Técnico que egresa del Instituto Virgino Gómez, tiene también un muy buen manejo en la parte técnica y eso ha sido un aporte, en este caso, para los equipos. No es solamente lo más básico, sino que ellas manejan conceptos y yo creo que eso también ha sido muy importante para nosotros.*

*Persona 2: Claro yo igual conversando con mi colega, una de las que es egresada de acá, también tengo entendido que manejan la malla curricular, o sea ella perfectamente también aunque no se hace, pero podrían también planificar sin ningún problema, aunque yo sé que no se les va a pedir, pero igual es un buen aporte porque en algún minuto se puede necesitar quizás y también es bueno que lo sepan, es como que están más, más preparadas, claro.*

*Persona 1: con respecto al perfil de egreso ... sí, me sumo a las palabras de la colega, ella dice manejan hartito la parte técnica, yo lo dije delante también al inicio, es verdad... sí, se valora mucho que ellas puedan, conozcan hartito lo que nosotras hacemos día a día, la actualización de los contenidos que hay, de las bases curriculares que se han ido actualizando, entonces ellas siempre están en capacitación, nos tocaba a nosotros ver chicas que decían “no, yo hoy en la tarde tengo capacitación”, entonces se valora que la institución, que son ustedes, estén siempre capacitando a sus alumnas, nosotras también hemos sido invitadas a algunas charlas que se hacen acá, entonces eso es importante porque no las dejan como que salieron de acá y ya, ustedes vean lo que van a hacer el día de mañana, no siempre están recibiendo correos, que mañana hay una actualización, que el sábado hay una charla y así; entonces siempre las van guiando, no las dejan...eso es provechoso y se nota...Me tocó evaluar una niña y dentro de la pauta, la encontré extensa pero a la vez daba espacio para ver todo, porque muchas veces cuando vienen como muy pequeñas uno dice es sí o es no.*

*Persona 1: Con respecto al desempeño, se contrataron dos niñas de acá a fines de año y sí, es una muy buena experiencia, dentro de sus prácticas profesionales también se notó que tenían todas las capacidades como para poder desarrollar una labor más allá...entonces terminaron sus prácticas y ellas se fueron contratadas e incluso ellas tienen contrato para este año y se notó, se notó bastante su desempeño.*



Objetivo N°4: Conocer la percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores, titulados y estudiantes de la efectividad de los procesos formativos en la adquisición de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera estudiada.

En primer lugar, los titulados de la carrera manifiestan haber logrado con satisfacción las competencias comprometidas por la institución a través del perfil de egreso socializado, logro que se hace palpable en el desarrollo de su práctica profesional y, posteriormente lo han podido apreciar en el buen desempeño de la labor profesional. Ello ha contribuido a fortalecer su vocación por la carrera, el desarrollar su labor con amor por ella y a la continua búsqueda de un trabajo de calidad.

*Egresado 1: Yo creo que, o sea yo sí percibo que la formación sí fue orientada para el desarrollo de las competencias que nosotras deberíamos, debíamos tener para después en un futuro ejercer la carrera. No sé yo, hablando de mí, puedo decir que a mí sí me sirvió y me dio las herramientas para poder ejercer ahora como estoy y yo creo que a la mayoría de mis compañeras igual les pasó lo mismo de que si nos dio las herramientas y nos preparó para el futuro, las clases sí nos sirvieron para la formación de desarrollo de competencias.*

*Egresado 2: Sí porque uno llega acá con una personalidad diferente a con la que sale, uno ya sale con más personalidad, uno ya interactúa con los apoderados, con los niños, yo en mi caso trabajo con una niña con autismo, soy tutora de ella, en la escuela Adventista y me han servido mucho todas las cosas teóricas; las cosas teóricas las he practicado ahora, entonces si he salido con la personalidad para poder interactuar con ella, para poder hablar con sus padres, con los apoderados de los otros niños del curso, con los profesores, con la directora, con toda la gente, entonces uno sale más, con más personalidad acá, más ...*

*Egresado 3: Más capacitados*

*Egresado 2: eso, más capacitados*

*Egresado 3: Yo creo que los, los aprendizajes esperados sí se logran, como lo dije anteriormente y que las competencias declaradas en el perfil de egreso son desarrolladas, eso... sí, pero todo se logra dependiendo de uno como estudiante y porque los profesores acá le ponen mucho empeño en que uno aprenda, uno sea una profesional buena, destacada, pero como digo, todo va dependiendo de cada uno, porque yo he visto muchas ex compañeras que tienen el perfil pero no, no lo logran ejecutar, no lo logran desarrollar, no le ponen interés en su trabajo, más que nada.*

*Egresado 4: Es que igual es un complemento de los dos, porque igual yo he visto otras mallas pero la del Virginio es como más completa y aunque es corto el proceso pero es intenso y nos ayuda harto en eso porque siempre estamos estudiando, estudiando, estudiando y eso nos va quedando porque al final, igual las prácticas como son intermedio las vamos poniendo en práctica al tiro y eso no se va olvidando, entonces igual es bueno ese, el proceso que tiene, que a nosotros nos enseñaron aquí, es bueno.*

*Egresado 5: En el caso de los logros esperados, si uno no aprende, digamos en la clase, uno vuelve a preguntarle al profesor, el profesor se da el tiempo para explicarle, por lo menos en mi caso me pasó, si yo no aprendía algo, yo hablaba con el profesor, el profesor me daba el tiempo, o sea, se daba el tiempo de explicarme y de juntarse si necesitaba algo que estudiar a parte, igual, tuve el caso de una profesora que hizo eso, bueno y todos los profesores igual se daban el tiempo de ayudar, más allá de lo que deben hacer, digamos, a parte de su clase y es bueno porque va impulsando a que uno se vaya mejorando igual.*

*Egresado 7: Yo rescato lo que dice mi compañera y se ve más allá de todo lo que los profesores son exigentes y nos ayudan a todo el tema este de prepararnos como profesionales, se ve el compromiso que ellos tienen con nosotros, entonces eso nosotros como estudiantes (en ese tiempo) a uno como que le hace comprometerse*

*más con la carrera, y prepararse, destacarse, tratar de ser la mejor... (..)... cuando yo llegué, a mí me costaba mucho hablar, me ponía muy nerviosa y eso no era bueno porque mis prácticas igual me jugaba un poco en contra, entonces yo ahí destaco que hay muchas de mis profesoras, me ayudaban y me decían “pero tranquila, respira”, entonces uno ve el compromiso de los profesores y la confianza en uno, entonces eso a uno la preparar para el día de mañana ser una gran profesional.*

*Egresado 3: Yo creo que todos los procedimientos conceptuales y actitudinales porque si uno no tiene los conceptos no puede hacer bien lo que es práctica, entrega de proyectos, todo, entonces y los actitudinales como dice ella poder participar con, hablar con los jóvenes, niños, apoderados, profesoras, yo creo en realidad que todo sirve, todo nos sirvió acá*

*Egresado 1: Yo encuentro de que sí nos sirve demasiado el tema de los saberes conceptuales y actitudinales, aquí en el Instituto, como dicen las demás nos prepararon para el después, y a mí particularmente igual me ha servido hartito, yo estoy trabajando en la Escuela México y sí se ha notado la diferencia de, o sea, me lo han dicho, de mí que estudié en el Virginio Gómez y de otras Técnicas que han salido de otros institutos, pero eso..*

*Egresado 1: Claro, como que resaltan el tema de que sí manejamos conceptos, sí manejamos las habilidades, si sabemos, tenemos buena llegada con los apoderados y con los niños y todas esas cosas, nos destacamos por eso.*

*Egresado 2: De acá uno igual sale también más preparado como para ir a lo difícil, a lo complicado al tiro, porque yo conozco niñas del Santo Tomás (no sé si se puede nombrar) pero que no, por ejemplo no se atreven a trabajar con niños con necesidades educativas permanente, les cuesta mucho llegar a eso, en cambio para uno es como...ya dale no más y ya y listo y se logra y se puede y sí, porque tenemos esa formación.*

*Egresado 7: Bueno yo, fue por un tema de como opción llegar a la carrera, pero uno se va conociéndola y estudiándola y se va como enamorando de ella y se va comprometiendo también con los niños porque yo trabajo en el Colegio Hispanoamericano y tengo 41 niños a cargo mío, de los cuales tengo niños con problemas transitorios, permanente y tengo niños con autismo y las herramientas que a mí me entregó el Virginio Gómez me han ayudado mucho a poder convivir con ellos, ayudarles a que ellos lean, que ellos aprendan que no le tengan miedo al colegio, sino que más allá del que, aprender, sino que disfruten, disfruten el colegio, disfruten con sus compañeros, poder integrarlos porque para un niño que no tiene esa enfermedad es como que lo miran, como no, yo no quiero jugar con mi compañero porque le dan crisis, me va a pegar, entonces es como ir como un añadiendo como un rompecabezas; así lo veo yo. Yo al menos he tratado de hacer eso con mis niños que son un segundo básico, que ellos vean también el tema de la inclusión; que no tan solo hay niños que pueden correr y jugar sino también hay niños que tienen problemas de otras dificultades por así decirlo.*

*Egresado 3: Y lo hago avanzar y no, si no nos vamos a rendir, el niño tiene que seguir adelante, uno sale con esas ganas de, de enseñar, de aprender también de ellos, de hacer un cambio, de esas ganas de el niño va a hablar y va a hablar y habla,*

*Egresado 5: Aunque ..al principio es así y uno se alegra. Cada día uno va queriendo más el trabajo*

*Egresado 2: Acá los profesores igual son exigentes, entonces eso implica que uno tenga que esforzarse más, más que en otras instituciones, es la verdad que te ponen la nota que corresponde a la nota, a lo que tú sabes y uno así va superándose, con los certámenes, con los test, con los trabajos lo esperado, los aprendizajes esperados sí se logran por lo mismo, porque los profesores son exigentes con nosotras, con la puntualidad, con la honestidad en los trabajos, con que se nota cuando un trabajo lo hiciste el día anterior a cuando lo estuviste preparando una*

*semana completa, te lo hacen saber, te hacen llorar, y eso hace que uno logre los aprendizajes.*

*Egresado 1: Yo evaluó los procesos de buena forma, por lo mismo que decía el número 2 y el número 3 que si yo llegué aquí, por ejemplo, hablando de mí, de una forma que yo era más alborotada, no me preocupaba de los materiales, nada de eso, y ahora estoy en un proceso de que después de haber salido del Instituto, me preocupo de la prolijidad, de que el material tiene que estar bien pegado, bien hecho, de que el niño no se vaya a dañar, la punta redondita, entonces yo encuentro de que la eficacia de los procesos sí se cumple porque te preparan para que no falles en esos procesos.*

*Egresado 6: Bueno, yo concuerdo con todo lo que han dicho las compañeras. Que los aprendizajes esperados sí se cumplen gracias a la perseverancia de los profesores y a la consistencia de nosotras por preguntar si, si tenemos alguna duda y ellos nos responden y también por los materiales que decían las compañeras, que uno se da el tiempo de, ahora una se da el tiempo, no hace las cosas a última hora, sino que se da el tiempo de que todo esté bien organizado, en que quede perfecto, para que así las profesoras, ya cuando uno ya esté trabajando, las profesoras vean el desempeño que una tiene también.*

*Egresado 4: Es que igual se logra mucho porque los profesores aquí son motivados con uno, entonces si uno está haciendo algo las profesoras van y hay que buscar otra cosa y otra cosa... yo he pasado por todos los niveles dentro de mi trabajo, y yo veo a mis colegas que son técnicos y ellas ... no saben algunas cosas que, aquí a mí me lo enseñaron y yo les enseñé a ellas; entonces igual es bueno todo lo que aquí nos enseñan, es como súper completo....*

Para los docentes resulta claro que el proceso formativo que se desarrolla para dar cuenta del plan curricular de la carrera de Técnico en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez es plenamente exitoso, aunque con opiniones de cierta

deficiencia en las competencias transversales, particularmente en lo actitudinal. La evaluación se basa en la observación de como los estudiantes enfrentan las actividades de práctica profesional y de cómo los egresados se desenvuelven en el campo profesional de la especialidad.

*Persona 1: ... debo unas felicitaciones a toda la formación*

*Persona 4: ...yo creo que eso va triangulado al perfil y las asignaturas están reportando. Yo insisto que los informes que nos puedan dar nuestros centros de práctica, las escuelas en convenio son, finalmente, lo que nos valida si estamos haciendo bien o estamos haciendo mal la pega. Entonces ahí me parece que es importante que hablen los profesores del área.*

*Persona 5: ...ahí también poder complementar, no es cierto y, lo que relatan las profesoras y lo que uno también ve in situ ahí en la escuela es que las chicas tienen manejo tanto de grupo, de las necesidades individuales, de la propuesta de actividades porque dentro de nuestra práctica ellas tienen que preparar dos actividades semanales como mínimo, hacen más pero preparan dos y donde también preparan el material, el cual lo consideran que son tremendamente creativas, material muy pertinente, material que cumple con los objetivos y que en algunos lugares los encuentran muy novedosos...*

*Persona 3: Ahora yo creo que complementando, en estos dos años nosotros, cuando tomamos a los chicos del primer año lo vemos muy tímidos, con estas competencias muy bajas y al término del segundo año, ya cuando están en práctica, y de hecho con algunas asignaturas que uno toma con ellos, de verdad que hay un cambio en relación a esto, tanto en, y un cambio también en lo actitudinal, es como hacerse cargo, tomar con otro tipo de responsabilidad, y yo creo que eso ha sido la suma del aporte de todas las asignaturas que han hecho que ellos también vayan viendo porque el tiempo de formación son dos años, es así de cortito, entonces ellos como que de repente se sienten así.*

*Persona 3: En relación a eso yo también hago asignatura y práctica, y las veo en ambos escenarios, y pero también los programas nos obligan con mucho sentido a finalizar nuestros contenidos con la aplicación, con la formulación de un problema, de resolver algo, de aplicarlo cierto?, que esté muy cercano a la práctica, entonces después cuando ellas van a la práctica, también ellas van visualizando que los contenidos que vamos trabajado acá van muy relacionado con lo actitudinal y con lo procedimental y en la práctica lo vemos, lo vemos en las prácticas iniciales pero también en la de término, como ellas se desenvuelven competentemente.*

*Persona 1: Yo que veo práctica no más y pasantías, yo lo veo ahí, en terreno, en el aula...las niñas ahí demuestran, yo creo que ellas mismas se sorprenden de cómo aflora el conocimiento que ellas han adquirido y como lo implementan a través de los requerimientos que tienen en la sala de clases, en la demanda de los niños.*

*Moderador: Entonces, por favor...en resumen ¿se logran los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje?*

*Todas: ¡Si profesor!!*

*Moderador: ¿y las competencias declaradas en el perfil de egreso al final del proceso formativo?*

*Todas: Si, sí.*

*Moderador: Se puede certificar entonces en base a lo que ustedes han dicho que las estudiantes al terminar su proceso formativo, adquieren las competencias declaradas en el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje que están involucrados ahí, ¿sí o no?*

*Todos: Sí, de todas maneras*

Los empleadores señalan que los egresados dan prueba suficiente del dominio de habilidades y destrezas necesarias para ejercer la profesión en concordancia con las competencias declaradas en el perfil de egreso.

*Persona 8: Bueno, la verdad es que, en contacto directo con más de un egresado de esta Institución educativa, nosotros hemos podido corroborar que efectivamente esas personas vienen con un desarrollo en ese tipo de competencias y, de una manera muy completa ellos pueden hacerse cargo de los desafíos que nuestra educación día a día nos va presentando, sobre todo en estos tiempos y ellos la verdad es que han aceptado el desafío y han podido ser un aporte en nuestro servicio.*

*Persona 5: Bueno, nosotros lo que hemos visto respecto al perfil del profesional, en este caso de Técnico en Educación Especial, hemos visto y hemos hecho la diferencia. Tenemos otras contrataciones de otros institutos y sí, se ha notado y lo hemos conversado de que el perfil de la Técnico que egresa del Instituto Virginio Gómez, tiene también un muy buen manejo en la parte técnica y eso ha sido un aporte, en este caso, para los equipos. No es solamente lo más básico, sino que ellas manejan conceptos y yo creo que eso también ha sido muy importante para nosotros.*

*Persona 2: Claro yo igual conversando con mi colega, una de las que es egresada de acá, también tengo entendido que manejan la malla curricular, o sea ella perfectamente también aunque no se hace, pero podrían también planificar sin ningún problema, aunque yo sé que no se les va a pedir, pero igual es un buen aporte porque en algún minuto se puede necesitar quizás y también es bueno que lo sepan, es como que están más, más...*

*Persona 8: Preparadas.*



*Persona 5: También valorar esto, como también dice la colega, las actualizaciones, porque efectivamente tenemos algunas colegas que han manifestado de que incluso han tenido el apoyo de la Técnico, por ejemplo con normativas nuevas, con los nuevos decretos, con algunas modificaciones y eso para ellas también es un apoyo; incluso una me decía: “una vez yo estaba haciendo una planificación y estaba ocupando un decreto y ella me rectificó, en el fondo me sugirió” y yo encuentro que bien, o sea en el fondo fue un aporte, entonces yo creo que eso también es importante, la actualización.*

*Persona 8: Sí, la verdad es que ellos han demostrado que si logran alcanzar ese rango, que lo evidencio claramente en el conocimiento de su trabajo diario con estos alumnos y también a la par con las Educadoras Diferenciales y por logros que conforman con los equipos de aulas que hoy en día se trabaja, ellos claramente son un aporte, y además ellos tienen el sentido de poder ayudar y poder cumplir cada vez más de perfeccionamiento desde a lo que a ellos les toca enfrentar particularmente.*

*Persona 7: Bueno, de manera personal a mí me correspondió trabajar con una persona egresada de acá, ya?...en donde ella, bueno ,eso también va con el sello personal de cada persona, ya?...pero dentro de lo que ella logró implementar dentro de la sala de clases, para mí fue un gran aporte, porque bueno, así como decía también la colega, ella con ideas nuevas, con cosas que aprendió acá, entonces de cierta forma nos complementamos tan bien de que igual fue como una buena experiencia el trabajo en sala, lo pasaban bien los niños, lo pasábamos bien nosotras, entonces eso igual se nota de que todo lo que ella aprendió, lo pudo poner en práctica, más su sello personal.*

*Persona 3: Es que yo soy colega de ella, entonces también me acuerdo de lo mismo, porque la tía Anita como era egresada de acá también, aparte de ayudar en sala, también nos ayudaba a veces en otras salas, era capaz de cubrir o hacer una clase, marcar el inicio, desarrollo y cierre, sino que a veces uno dice no, pero esto lo tiene*

*que hacer la tía, la educadora en sala, pero las tías de nivel técnico sabían manejar eso súper bien, entonces, yo que estaba afuera, lo miraba de la sala de afuera, uno lo nota igual.*

*Persona 7: Por algunos cargos y funciones que tengo dentro del colegio, varias veces me tocó dejarla sola y yo salía de la sala y yo llegaba y la rutina, o sea seguía toda en su normalidad, porque ella era capaz de hacer la clase, de seguir, de continuar y sola, sola con los niños, así que igual eso se valora.*

#### **4.2 Resultados del análisis de la congruencia entre las competencias evaluadas en las asignaturas de los términos de módulos y de la práctica final integrada con las competencias declaradas en el perfil de egreso**

El módulo 1 de Inclusión y Diversidad, se ubica en el Dominio 1, Necesidades Educativas, que se expresa en función del estudiante como: *Diferencia las diversas Necesidades Educativas según los requerimientos que presenta una persona en todo momento de formación pedagógica a lo largo de su proceso de desarrollo. Para ello mantiene un permanente reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.*

El análisis del instrumento de evaluación correspondiente a dicho módulo (Anexo 1) en contraste con las competencias y sus respectivos desempeños que permiten evidenciar la competencia se realizó a partir de las siguientes dos tablas N° 17 y N° 18.

El análisis de la congruencia entre los desempeños a observar y la evaluación final de término de módulo examinó los indicadores y el respectivo verificador de “logrado” que otorga el puntaje máximo, pues ese viene a ser el desempeño que en la práctica se espera observar en el estudiante evaluado. Para ello se utilizó la rúbrica especialmente diseñada para esta actividad y que se presenta en el marco metodológico.

Tabla N°17 Competencias y desempeños del módulo 1: Inclusión y Diversidad.

Competencia	Subcompetencias	Desempeños	Aprendizajes Esperados
C2. Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una intervención con asesoría profesional del área.	SC1. Reconocer marco legal de las diversas necesidades educativas permanentes	D1. Diseña un proyecto educativo sustentado en conceptos de educación especial, inclusión, diversidad, basado en la normativa vigente que dé respuesta a las necesidades educativas de los beneficiarios, aplicando estrategias de trabajo orientadas a mejorar su autogestión y autoeficacia. D2. Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de estudiantes con NEE D3. Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando su desarrollo físico, cognitivo y emocional. D4. Genera un proyecto y producto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando los procesos de enseñanza aprendizaje que presentan los beneficiarios con NEE aplicando enfoques teóricos pertinentes D5. Genera un producto a partir de un proyecto en respuesta a los requerimientos educativos de un grupo de beneficiarios que presentan NEE.	- Elabora un producto educativo en respuesta a los requerimientos educativos pertinentes de beneficiarios que presentan NEE, sustentado en análisis teóricos, prácticos y metodológicos.  - Evalúa el proyecto educativo de intervención en coherencia a los requerimientos de beneficiarios con NEE y los análisis teóricos y prácticos realizados
	SC2. Reconocer las diversas necesidades educativas especiales permanentes.		
	SC3. Generar estrategias de intervención en relación al déficit.		
Resolver problemas del contexto técnico profesional. Aportar a la resolución de problemas del contexto técnico profesional, de acuerdo a diagnóstico y criterios técnicos, mostrando una actitud proactiva en la búsqueda de información faltante o complementaria y de soluciones alternativas.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°18 *Indicadores de evaluación de desempeños del módulo uno*

DESEMPEÑO	INDICADORES	LOGRADO
D1. Diseña un proyecto educativo sustentado en conceptos de educación especial, inclusión, diversidad, basado en la normativa vigente que dé respuesta a las necesidades educativas de los beneficiarios, aplicando estrategias de trabajo orientadas a mejorar su autogestión y autoeficacia..	Identifica requerimiento del estudiante con NEE	Identifica desde el 100% hasta el 90% de los requerimientos de los beneficiarios con NEE con claridad y precisión a sus necesidades educativas.
	Genera un proyecto considerando sus partes en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios.	Genera un proyecto considerando sus partes en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: descripción, objetivos, metas, beneficiarios directos e indirectos.
		Genera una fundamentación teórica en coherencia y precisión a los requerimientos de los beneficiarios identificando desde el 100% hasta el 90% de las variables involucradas en el tema
	Utiliza normas de referencias, redacción y ortografía en coherencia y precisión.	Establece conclusiones coherentes y precisas vinculando 3 elementos: características, requerimientos de beneficiarios y análisis de teórico del 100% de las variables involucradas.
		Utiliza con coherencia y precisión desde el 100% hasta el 90% de las referencias bibliográficas requeridas en fundamentación teórica de acuerdo a la normativa APA (6ª versión)
	Identifica las actividades requeridas en la generación del proyecto	Redacta con claridad y precisión desde el 100% hasta el 90% de los ítem solicitados en el proyecto
Identifica desde el 100% hasta el 90% de las actividades requeridas en la generación del proyecto, consolidando carta Gantt de acuerdo a los tiempos y requerimientos.		
D2. Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de estudiantes con NEE	Genera equipos de trabajo cumpliendo con los requerimientos planteados en carta Gantt	Desarrolla carta Gantt considerando las diversas actividades y metas planeadas en el proyecto
	Pertinencia a los requerimientos de los beneficiarios con NEE	El recurso didáctico educativo (producto concreto) es pertinente a todas las NEE señaladas en el proyecto.
D3. Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando su desarrollo físico, cognitivo y emocional.	Pertinencia y coherencia con los objetivos del proyecto	El recurso didáctico educativo (producto concreto) considera en pertinencia y coherencia entre en el 100% hasta un 90% de los objetivos para favorecer las NEE del beneficiario
	Pertinencia del producto al desarrollo físico, cognitivo y emocional.	El recurso didáctico (producto concreto) es pertinente a las características físicas, cognitivas y emocionales de los beneficiarios, señalados en el proyecto.
D4. Genera un proyecto y producto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando los procesos de enseñanza aprendizaje que presentan los beneficiarios con NEE aplicando enfoques teóricos pertinentes.	Coherencia y precisión a la metodología y enfoques teóricos pertinentes enumerados en el proyecto.	El recurso didáctico (producto concreto) es 100% y hasta 90% coherente y preciso a la metodología y enfoque teóricos que sustentan el proyecto.
D5. Genera un producto a partir de un proyecto en respuesta a los requerimientos educativos de un grupo de beneficiarios que presentan NEE.	Compromiso del producto con la innovación y creatividad.	El recurso didáctico educativo (producto concreto) muestra compromiso con la innovación y creatividad.
	Uso de materiales y técnicas plásticas que apunten a la precisión y seguridad en su uso.	Utiliza materiales y técnicas plásticas que favorecen altamente la precisión, duradero en el tiempo y en su confección y es seguro en su uso, sin riesgo para los beneficiarios.
	Ejercitación y manipulación autónoma.	El recurso didáctico educativo (producto concreto) favorece la completa ejercitación y autonomía.
	Rigurosidad en su confección.	El recurso didáctico educativo (producto concreto) es atractivo y denota rigurosidad en su confección.

Fuente: *Elaboración propia.*

La aplicación de la rúbrica construida para el análisis de congruencia entre aprendizajes a medir y lo realmente medido condujo a los resultados resumidos en la siguiente tabla.

Tabla N° 19. *Resultados de la congruencia de la evaluación de desempeños del primer módulo, en función de los desempeños esperados.*

INDICADOR	VERIFICADOR	SIEMPRE	GENERALMENTE	ESCASAMENTE
Complejidad	El verificador "LOGRADO" de la rúbrica utilizada en la evaluación final de módulo da cuenta de la totalidad de los desempeños involucrados.	X		
Pertinencia	Los aspectos evaluados son pertinentes a los desempeños involucrados.	X		
Nivel Taxonómico	El tipo de verbo utilizado en los indicadores y verificadores de las rúbricas coinciden con el nivel taxonómico de los desempeños involucrados.	X		
Consistencia	Los verificadores de la rúbrica utilizada en la evaluación final de módulo son consistentes con los desempeños involucrados.	X		

*Fuente: Elaboración propia.*

Al analizar los desempeños a alcanzar en la rúbrica de evaluación del módulo Inclusión y Diversidad, y confrontarlos con los indicadores y verificadores de logro allí explicitados, se observa que tanto los indicadores como los verificadores se corresponden con el tipo de desempeño que se desea evidenciar. El hecho de que la rúbrica de evaluación sea confeccionada a partir de los desempeños definidos para cada competencia y de estar orientada a los saberes procedimentales, favorece que la actividad de evaluación permita demostrar el dominio de las competencias declaradas.

De hecho, considerando los indicadores "*Identifica requerimiento del estudiante con NEE*" y "*Genera un proyecto considerando sus partes en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios*", sumado a los siguientes tres indicadores darían cuenta del primer desempeño de la segunda competencia del primer Dominio; ello al analizar los verbos utilizados en los verificadores: *Identifica ...requerimientos, Genera un proyecto, Genera una fundamentación, Establece conclusiones, Utiliza, Redacta, Identifica actividades y Desarrolla*, además de apuntar a aprendizajes procedimentales que permiten evidenciar

desempeños en contexto, evidencian los elementos necesarios para satisfacer el cumplimiento del primer desempeño.

Claramente el diseño del proyecto debe ir precedido de un análisis de los requerimientos educativos de los beneficiarios, y esta propuesta debe presentarse con sus cuatro elementos detallados, tal como se solicita en la rúbrica (*descripción, objetivos, metas, beneficiarios directos e indirectos*).

Los siguientes indicadores cautelan la pertinencia del recurso didáctico educativo (que corresponde al producto concreto) de modo de que el proyecto generado sea coherente con los requerimientos de estudiantes con NEE en todos los aspectos que demandan los desempeños D2, D3, D4 y D5 que conforman la competencia involucrada en la evaluación.

De lo anterior, es posible afirmar que el estudiante que satisface satisfactoriamente los verificadores de esta rúbrica estará evidenciando los desempeños necesarios para asegurar que ha logrado el dominio de la primera competencia del Dominio 1.

El módulo 2 de Intervención Pedagógica, se ubica en el Dominio 2, *Gestión en el aula*, que se expresa en función del estudiante como: *Conoce e implementa estrategias metodológicas pertinentes a personas con Necesidades Educativas Especiales, gestionará la implementación adecuada del aula o establecimiento de acuerdo a las necesidades que éstos presenten en las diferentes actividades de aprendizaje, interpretará adecuadamente el plan de trabajo de la educadora diferencial implementándola en las personas con Necesidades Educativas Especiales.*

La relación entre la competencia a la que tributa el módulo y los desempeños correspondientes se representa en la siguiente tabla.

Tabla N°20. Competencias y desempeños del módulo 2: Intervención Pedagógica.

Competencia	Subcompetencias	Desempeños	Aprendizajes esperados
C. 1. Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a Las NEE de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.	SC1. Implementar las adecuaciones curriculares individuales de acuerdo a la necesidad educativa que presente el estudiante.	D1. Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta Retos Múltiples (NEM).	Aplica los conocimientos adquiridos en el módulo mediante una intervención pedagógica.
	SC2. Aplicar estrategias de intervención pertinentes a las NEE que presenta el estudiante o el grupo curso.	D2a. Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEEP (DI moderado) en marco al currículo nacional vigente.	
	SC3. Utilizar diversas herramientas de atención integral de acuerdo a las necesidades que se presentan en los niños al interior del establecimiento.	D2b. Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEEP (Autismo).	
Resolver problemas del contexto técnico profesional. Aportar a la resolución de problemas del contexto técnico profesional, de acuerdo a diagnóstico y criterios técnicos, mostrando una actitud proactiva en la búsqueda de información faltante o complementaria y de soluciones alternativas.		D3. Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEET (Dificultades de aprendizaje). D4. Confecciona un recurso didáctico y educativo adecuado a las necesidades permanentes y transitorias de los estudiantes, en base a lo descrito en los expedientes entregados por el docente de asignatura.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°21 Indicadores de evaluación de desempeños del módulo Intervención Pedagógica.

DESEMPEÑO	INDICADORES	LOGRADO
Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta Retos Múltiples (NEM).	Identifica requerimiento del estudiante con NEM	Identifica el 100% de los requerimientos del estudiante con NEM con claridad y precisión a sus necesidades educativas.
	Genera una ficha técnica a partir de los antecedentes señalados en expediente entregado por el docente, en coherencia a los requerimientos en ayudas técnicas y AVD.	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.
Genera una pro-puesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEEP (DI moderado) en marco al currículo nacional vigente.	Identifica los requerimientos de un estudiante con D.I moderada.	Identifica el 100% de los requerimientos del estudiante con D.I moderado, con claridad y precisión a sus necesidades educativas.
	Genera una ficha técnica a partir de los antecedentes señalados en expediente entregado por el docente, en marco al currículo nacional vigente.	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.
Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEEP (Autismo).	Identifica los requerimientos de un estudiante con Autismo (TEA).	Identifica el 100% de los requerimientos del estudiante con TEA, con claridad y precisión a sus necesidades educativas.
	Diseña una propuesta metodológica y didáctica coherente a los requerimientos del estudiante con TEA en el área de SAAC en coherencia al currículum y normativa vigente.	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.
Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEET (Dificultades de aprendizaje)	Establece un cuadro comparativo entre las NEET y las NEEP.	Establece un cuadro comparativo describiendo con claridad los 3 elementos: conceptualización, clasificación dentro y fuera del decreto 170, requerimientos de AC.
	Identifica los requerimientos del estudiante DEA en las áreas de lectura, escritura y cálculo.	Identifica los requerimientos del estudiante con DEA en las 3 áreas: lectura, escritura y cálculo.
	Expone estableciendo un marco comparativo la propuesta metodológica y didáctica del estudiante con DEA (ejecutada en la asignatura de NEET) mostrando ficha técnica y material concreto desarrollado para las áreas: lectura, escritura y cálculo.	Expone ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.
Confecciona un recurso didáctico y educativo adecuado a las necesidades permanentes y transitorias de los estudiantes, en base a lo descrito en los expedientes entregados por el docente de asignatura.	Evidencia coherencia a los objetivos establecidos de cada ficha técnica.	El recurso didáctico educativo (concreto) evidencia un 100% de coherencia con los objetivos establecidos en la ficha técnica.
	Pertinencia a las NE señaladas en la ficha técnica.	El recurso didáctico educativo es pertinente a todas las NE señaladas en la ficha técnica.
	Compromiso con la innovación y creatividad.	El recurso didáctico educativo (concreto) muestra compromiso con la innovación y creatividad.
	Uso de materiales y técnicas plásticas con precisión y seguridad en su uso.	Utiliza materiales y técnicas plásticas que favorecen la precisión en su confección y es seguro en su uso.
	Ejercitación y manipulación autónoma.	El recurso didáctico educativo (concreto) favorece la completa ejercitación y autonomía.
Rigurosidad en su confección.	El recurso didáctico educativo (concreto) es atractivo y denota rigurosidad en su confección.	

Fuente: Elaboración propia.



La tabla N°21 entrega la relación entre los desempeños correspondientes a la evaluación del módulo 2 y los indicadores y los verificadores de la respectiva rúbrica, fundamentalmente la referida a la evaluación de proceso.

Los resultados que se alcanzan en la rúbrica de evaluación de proceso del módulo 2, con el instrumento de búsqueda se sistematizan en la siguiente tabla

Tabla N° 22. *Resultados de la congruencia de la evaluación de desempeños módulo Intervención Pedagógica en función de los desempeños esperados.*

INDICADOR	VERIFICADOR	SIEMPRE	GENERALMENTE	ESCASAMENTE
Compleitud	El verificador "LOGRADO" de la rúbrica utilizada en la evaluación final de módulo da cuenta de la totalidad de los desempeños involucrados.	X		
Pertinencia	Los aspectos evaluados son pertinentes a los desempeños involucrados.	X		
Nivel Taxonómico	El tipo de verbo utilizado en los indicadores y verificadores de las rúbricas coinciden con el nivel taxonómico de los desempeños involucrados.	X		
Consistencia	Los verificadores de la rúbrica utilizada en la evaluación final de módulo son consistentes con los desempeños involucrados.	X		

*Fuente: Elaboración propia.*

El análisis de los desempeños definidos en la rúbrica de evaluación del módulo Intervención Pedagógica, y confrontarlos con los indicadores y verificadores de logro allí explicitados, se observa que cada uno de estos dos últimos dan cuenta del desempeño que se desea evidenciar.

Al igual que en el caso de la evaluación del módulo 1, la rúbrica de evaluación del módulo 2 se encuentra confeccionada a partir de los desempeños definidos para cada competencia y su enfoque se remite a los conocimientos procedimentales. Ello favorece que la actividad de evaluación efectivamente demuestre el dominio de las competencias declaradas.

De hecho, considerando los dos indicadores:

*Identifica requerimiento del estudiante con NEM*

*Genera una ficha técnica a partir de los antecedentes señalados en expediente entregado por el docente, en coherencia a los requerimientos en ayudas técnicas y AVD*

darían cuenta del primer desempeño de la competencia C1 del segundo Dominio; ello al analizar los verificadores:

*Identifica el 100% de los requerimientos del estudiante con NEM con claridad y precisión a sus necesidades educativas.*

*Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.*

Claramente, el diseño de la propuesta debe ir precedido de un análisis de los requerimientos educativos del estudiante con NEM, y esta propuesta debe presentar sus cuatro elementos detallados, tal como se solicita en la rúbrica.

Por lo anterior, los indicadores y verificadores realmente están diseñados de tal forma que satisfacen el objetivo de evaluar el dominio de los desempeños definidos y que da cuenta de la primera competencia del Dominio 2.

El módulo 3 de Habilidades Artísticas, al igual que el módulo 2, se ubica en el Dominio 2, *Gestión en el aula*. Las competencias y desempeños definidos para este módulo se sintetizan en la siguiente tabla

Tabla N°23 *Competencias y desempeños del módulo 3: Habilidades Artísticas.*

Competencia	Subcompetencias	Desempeños	Aprendizajes esperados
C.2. Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales con y sin la asesoría del profesional del área.	SC1. Confeccionar material didáctico utilizando diversas técnicas manuales dependiendo del contexto y la necesidad que se presente.	D1. Ejecuta la técnica plástica a través de la elaboración de montaje escénico orientado a fortalecer habilidades motrices, cognitivas y socioafectivas. D2. Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.	-Ejecuta la técnica plástica a través de la elaboración de montaje escénico orientado a fortalecer habilidades motrices, cognitivas y socioafectivas. -Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.
	SC2. Seleccionar recursos didácticos materiales y virtuales.	D3. Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical. D4. Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.	-Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.
	SC3. Implementar material didáctico apropiado a la necesidad educativa que se presente.	D5. Aplica procesos de montaje de una puesta en escena, considerando trabajo colaborativo, responsabilidad, calidad y pertinencia a las características del público asistente al montaje.	-Aplica procesos de montaje en una puesta en escena, considerando trabajo colaborativo, responsabilidad, calidad y pertinencia a las características del público asistente al montaje.
Resolver problemas del contexto técnico profesional. Aportar a la resolución de problemas del contexto técnico profesional, de acuerdo a diagnóstico y criterios técnicos, mostrando una actitud proactiva en la búsqueda de información faltante o complementaria y de soluciones alternativas.		D6. Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.	-Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla N°24 Indicadores de evaluación de desempeños del módulo 3, Habilidades Artísticas.

DESEMPEÑO	INDICADORES	LOGRADO
Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.	Diseña y Planifica una carta Gantt para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los plazos del diseño y construcción escenográfica.	Diseña y Planifica una carta Gantt para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los plazos del diseño y construcción en un 100%
Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.	Genera una propuesta de diseño integral de la obra acorde a la temática, identificando: elementos de vestuario y escenografía.	La propuesta de diseño integral de la obra es acorde a la temática, identificando los 2 elementos necesarios: vestuario y escenografía.
	Construye colaborativamente los elementos escenográficos y de vestuario en coherencia con el diseño, incorporando técnicas plásticas.	Los elementos escenográficos y de vestuario son 100% coherentes con el diseño e incorpora apropiadamente técnicas plásticas.
Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical.	Identifica los elementos necesarios y pertinentes al ejercicio teatral en diseño.	Identifica la totalidad de los elementos señalados en carta Gantt.
	Ensaya el ejercicio teatral con canciones e instrumentos pertinentes a la temática.	Ensaya con dedicación y seriedad el ejercicio teatral con canciones e instrumentos pertinentes a la temática.
Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.	Diseña una planta de movimientos. (ordenamiento espacial de la obra)	Diseña en con dedicación y precisión la planta de movimientos del ejercicio teatral.
	Crea y memoriza un guion de ideas durante el proceso de ensayos	Crea y memoriza la totalidad del guion de ideas durante el proceso de ensayos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°25 Rúbrica para evaluación de desempeños del módulo 3, Habilidades Artísticas.

INDICADOR	VERIFICADOR	SIEMPRE	GENERALMENTE	ESCASAMENTE
Complejidad	El verificador "LOGRADO" de la rúbrica utilizada en la evaluación final de módulo da cuenta de la totalidad de los desempeños involucrados.	X		
Pertinencia	Los aspectos evaluados son pertinentes a los desempeños involucrados.	X		
Nivel Taxonómico	El tipo de verbo utilizado en los indicadores y verificadores de las rúbricas coinciden con el nivel taxonómico de los desempeños involucrados.	X		
Consistencia	Los verificadores de la rúbrica utilizada en la evaluación final de módulo son consistentes con los desempeños involucrados.	X		

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los desempeños a alcanzar en la rúbrica de evaluación del Habilidades Artísticas y confrontarlos con los indicadores y verificadores de logro allí explicitados, se observa que cada uno de estos dos últimos dan cuenta del desempeño que se desea evidenciar.

Al igual que en el caso de las evaluaciones de los módulos anteriores (módulo 1 y módulo 2), el hecho de que la rúbrica de evaluación sea confeccionada a partir de los desempeños definidos para cada competencia y de estar orientada a los conocimientos procedimentales, favorece que la actividad de evaluación permita demostrar el dominio de las competencias declaradas.

Por ejemplo, al tomar para su análisis el indicador:

*Diseña y Planifica una carta Gantt para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los plazos del diseño y construcción escenográfica.*

y el verificador que corresponde a “LOGRADO”:

*Diseña y Planifica una carta Gantt para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los plazos del diseño y construcción en un 100%.*

Se observa que su evaluación debiera conducir, inequívocamente a evidenciar si el estudiante evaluado presenta el dominio del desempeño correspondiente:

*Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.*

Del mismo modo, cuando se analiza el segundo desempeño definido en el módulo 3, se encuentra que los indicadores:

*Genera una propuesta de diseño integral de la obra acorde a la temática, identificando: elementos de vestuario y escenografía.*

*Construye colaborativamente los elementos escenográficos y de vestuario en coherencia con el diseño, incorporando técnicas plásticas.*

se presentan claramente redactados para que los verificadores:

*La propuesta de diseño integral de la obra es acorde a la temática, identificando los dos elementos necesarios: vestuario y escenografía.*

*Los elementos escenográficos y de vestuario son 100% coherentes con el diseño e incorpora apropiadamente técnicas plásticas.*

den cuenta del desempeño:

*Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.*

y en consecuencia, se contribuya a evidenciar el logro de la competencia asociada.

Lo antes expuesto, se reitera en los dos desempeños que completan el conjunto de los cuatro desempeños que operativizan el desarrollo de la segunda competencia del Dominio 2 de la matriz de competencias de la carrera y en consecuencia, del perfil de egreso. En efecto, se logra interpretar las acciones necesarias que debe satisfacer el estudiante evaluado para evidenciar el desempeño mínimo requerido por la competencia en cuestión.

Es así que, el desempeño

*Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical.*

queda claramente evidenciado al satisfacer los verificadores:

*Identifica la totalidad de los elementos señalados en carta Gantt.*

*Ensaya con dedicación y seriedad el ejercicio teatral con canciones e instrumentos pertinentes a la temática*

Mientras que para el cuarto desempeño definido:

*Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.*

para evidenciar su cumplimiento resultan suficientes los verificadores asociados en la rúbrica:

*Diseña en con dedicación y precisión la planta de movimientos del ejercicio teatral.*

*Crea y memoriza la totalidad del guion de ideas durante el proceso de ensayos*

Luego, como estos desempeños han sido definidos como los desempeños necesarios para declarar la adquisición de la segunda competencia del Dominio 2 de la matriz de competencias de la carrera y en consecuencia, competencia del perfil de egreso, todo estudiante que satisface estos desempeños debiera haber desarrollado esta competencia como producto del proceso formativo.

En el resumen general de estos resultados se observa que, el Dominio 1 define tres competencias específicas, al igual en número que el Dominio 2.

Las evaluaciones de módulos consideran directamente sólo tres de ellas: la primera competencia del Dominio uno, en la evaluación de Inclusión y Diversidad, y las competencias C1 y C2 del Dominio 2 (en los módulos Intervención Pedagógica y Habilidades Artísticas, respectivamente); sin embargo, los verificadores abarcan teóricamente los desempeños de la restantes competencias. La evaluación necesaria para evidenciar los desempeños que demuestren el dominio de dichas competencias requieren el trabajo directo con los niños, lo cual sólo es posible desarrollar durante las prácticas y especialmente en la Práctica Integrada de Competencias que se realiza como culminación de la carrera.

En efecto, el examinar las segunda y tercera competencias del Dominio 1

*Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.*

*Diferenciar las diversas necesidades educativas transitorias para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área*

y la tercera competencia del Dominio dos:

*Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo, se puede concluir que ella está siendo abordada implícitamente en la evaluación de los módulos dos y tres.*

resulta claro que la evaluación de los desempeños que evidencien el dominio de ellas requiere un trabajo práctico con los niños en un centro educativo que permita la experiencia de los estudiantes con casos reales con niños que presenten las características consideradas en dichas competencias.

Al analizar la rúbrica de la Práctica Final integrada de Competencias (ver figura 34 y tabla 26) podemos notar que en ella se evalúa la totalidad de las competencias de la matriz que comprende los dos dominios, incluyendo además las actitudes y valores del sello distintivo. Como además esta evaluación se desarrolla en el campo de acción de la labor profesional propia de la carrera del estudiante, con actividades reales de aplicación de los aprendizajes que debiera haber logrado durante su proceso formativo, ella debiera representar un importante mecanismo de evaluación de logro de los procesos formativos a los que ha sido sometido el estudiante en pro del logro de las competencias comprometidas en el perfil de egreso.

Las evaluaciones obtenidas en la asignatura de Práctica Integral de Competencias de la cohorte 2016 de la carrera, obtenidas a partir de la aplicación del instrumento evaluativo correspondiente (figura 34) muestran altas calificaciones que revelan buenos desempeños de las estudiantes en la tarea que les corresponderá desarrollar, posteriormente, en unos meses más después de finalizar dicha práctica.



## Evaluación de Desempeño por Parte del Tutor

<b>I. Sello Institucional y Competencias Transversales (50%)</b>		
	<b>Nota (1.0 - 7.0)</b>	
<b>Compromiso con la calidad</b>	<b>Nota:</b>	
Indicadores		
- Se desempeña de forma eficiente y en el tiempo requerido		
- Realiza un trabajo de calidad		
- Muestra dominio de los básicos que debe manejar para realizar su labor dentro de la empresa		
- Trabaja en contextos colaborativos y multidisciplinarios		
<b>Responsabilidad</b>	<b>Nota:</b>	
Indicadores		
- Cumple con los plazos fijados para la realización de sus tareas		
- Cumple con los horarios fijados		
- Comprende y ejecuta órdenes sin dificultad		
<b>Respeto</b>	<b>Nota:</b>	
Indicadores		
- Expresa sus ideas y puntos de vista en forma respetuosa		
- Utiliza un lenguaje pertinente al contexto en el que se desenvuelve		
- Es coherente en su proceder con las normas de comportamiento de la empresa		
- Acepta de buena manera las sugerencias de su supervisor		
<b>Proactividad</b>	<b>Nota:</b>	
Indicadores		
- Manifiesta diferentes habilidades emprendedoras que evidencian una actitud de superación profesional y personal		
- Puede trabajar en forma independiente sin supervisión directa		
- Participa y coopera en actividades de la empresa		
- Muestra interés por aprender		
<b>II. Competencias Específicas del Perfil (50%)</b>		
<b>(Evalúe la competencia solo si es observada)</b>	<b>Aplica</b>	<b>Nota</b>
	<b>si/no</b>	<b>(1.0 - 7.0)</b>
Integrar conocimientos pertinentes que permita ejecutar la acción educativa en los diversos ámbitos que se requiera.		
Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.		
Diferenciar las diversas necesidades educativas Transitorias para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.		
Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.		
Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula con y sin la asesoría del profesional del área.		
Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.		

Figura N°37. Rúbrica de Práctica Final Integrada.  
Fuente: Dpto. de Desarrollo Curricular

Tabla N°26. *Comparación entre las competencias específicas declaradas en la malla del perfil de egreso y las evaluadas en la Práctica Integrada de Competencias.*

Competencias de la matriz de cruce de la carrera	Competencias evaluadas en la evaluación de Práctica Integrada de Competencias
Integrar conocimientos pertinentes que permita ejecutar la acción educativa en los diversos ámbitos que se requiera.	Integrar conocimientos pertinentes que permita ejecutar la acción educativa en los diversos ámbitos que se requiera.
Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.	Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.
Diferenciar las diversas necesidades educativas Transitorias para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.	Diferenciar las diversas necesidades educativas Transitorias para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.
Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.	Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.
Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula con y sin la asesoría del profesional del área.	Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula con y sin la asesoría del profesional del área.
Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.	Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.

*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto a las competencias genéricas al igual que la mayor parte de las actitudes, se tiene que la carrera compromete su desarrollo, explícitamente, durante el proceso formativo de las asignaturas de la malla curricular, siendo las asignaturas de Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad y la de Inglés las que es más gravitan en la obtención de este objetivo (ver tabla 27).

Tanto en las evaluaciones finales de módulos como en la evaluación de Práctica Integrada de Competencias se encuentran explicitadas, en mayor medida, los aspectos relacionados con el sello distintivo, centrandó su verificación en forma directa en la sección de evaluación actitudinal, que considera la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación en las evaluaciones finales de las asignaturas terminales de módulos, y directamente desglosadas en la evaluación de la Práctica Integral de Competencias. Lo anterior se deduce del análisis realizado a partir de la figura 34 y las tablas 27 y 28.

Tabla N°27. Competencias transversales de la carrera de TNS en Educación Diferencial.

Competencia	Subcompetencia	Asignaturas	Actitud
C1 Trabajar en contextos colaborativos evidenciando responsabilidad y compromiso con la calidad.	SC1. Orientar la acción de su grupo en una dirección determinada, cautelando la seguridad del mismo y anticipando escenarios.	Cultura y Sociedad; Inglés I; Inglés II; Taller de Computación; Taller de Comunicación y Aprendizaje; Curso de Prueba.	1 Manifestar en cada una de las actividades, respeto, honestidad y un férreo compromiso con la calidad y la ética.  2 Enfrentar con entusiasmo, perseverancia y flexibilidad los desafíos planteados.
	SC2. Desarrollar habilidades interpersonales utilizando el lenguaje oral y escrito para fortalecer el proceso comunicativo en contextos sociales y laborales.	Inglés I; Inglés II; Taller de Comunicación y Aprendizaje; Curso de Prueba	
	SC3. Desarrollar habilidades de comprensión auditiva y lectora para fortalecer el proceso de internalización de la información y su aplicación en la vida laboral y cotidiana.	Inglés I; Inglés II; Curso de Prueba	
C2 Resolver problemas del contexto profesional rigiéndose por los marcos éticos y legales vigentes.	SC1. Identificar las estrategias que mejoran la forma de aprender.	Taller de Comunicación y Aprendizaje	1 Manifestar en cada una de las actividades, respeto, honestidad y un férreo compromiso con la calidad y la ética.  2 Enfrentar con entusiasmo, perseverancia y flexibilidad los desafíos planteados.
	SC2. Identificar los requerimientos de empleabilidad del mercado actual.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	
	SC3. Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	
	SC4. Reconocer que la ética juega un papel importante en contextos laborales insertos en la cultura occidental.	Cultura y Sociedad	
	SC5. Utilizar productivamente las principales aplicaciones informáticas a un nivel básico de destrezas.	Taller de Computación	
C3 Empezar proyectos técnico-profesionales, evidenciando perseverancia y flexibilidad	SC1. -1 Reconocer en el actuar diferentes habilidades emprendedoras que evidencien una actitud de superación profesional y personal.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	1 Manifestar en cada una de las actividades, respeto, honestidad y un férreo compromiso con la calidad y la ética. 2 Enfrentar con entusiasmo, perseverancia y flexibilidad los desafíos planteados
	SC2. Aplicar herramientas emprendedoras para desarrollar nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	
	SC3. Elaborar propuestas emprendedoras que sean validadas por el medio.	Taller de Estrategias de Emprendimiento y Empleabilidad	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°28. *Análisis de la evaluación de las competencias transversales en las asignaturas de término de módulo y de la Práctica Integrada de Competencias.*

Competencias transversales de la matriz de cruce de la carrera	Análisis de evaluaciones finales de asignaturas de término de módulo.	Análisis de evaluación de Práctica Integrada de Competencias
C1 Trabajar en contextos colaborativos evidenciando responsabilidad y compromiso con la calidad.	Se evidencia en las rúbricas la existencia de acciones que evalúan directamente la responsabilidad y compromiso con la calidad en trabajos colaborativos, correspondientes a la rúbrica actitudinal de las carpetas de término de módulos a partir de indicadores y verificadores congruentes con la C1 respecto a la pertinencia, completitud, consistencia y el nivel taxonómico utilizado (Anexos 1, 2 y 3 ).	Se evidencia en la primera parte del instrumento de evaluación de la Práctica Integrada de Competencias la existencia de acciones que evalúan directamente la responsabilidad y compromiso con la calidad en trabajos colaborativos, congruentes con la C1 respecto a la pertinencia, completitud, consistencia y el nivel taxonómico utilizado (Figura 34).
C2 Resolver problemas del contexto profesional rigiéndose por los marcos éticos y legales vigentes	Esta competencia se encuentra implícita en las tareas desarrolladas para satisfacer las competencias específicas y que se evidencia al analizar los indicadores y verificadores de las rúbricas de la evaluación de proceso en cada asignatura de fin de módulo (Tablas 18, 21 y 24).	Esta competencia se encuentra implícita en las tareas desarrolladas para satisfacer el protocolo de acción establecido por la carrera para esta práctica (Tabla 26 y Anexo 5).
C3 Emprender proyectos técnico-profesionales, evidenciando perseverancia y flexibilidad	Esta competencia se encuentra implícita en las tareas desarrolladas para satisfacer las competencias específicas y que se evidencia al analizar los indicadores y verificadores de las rúbricas de la evaluación de proceso en cada asignatura de fin de módulo (Tablas 18, 21 y 24).	Esta competencia se encuentra implícita en las tareas desarrolladas para satisfacer el protocolo de acción establecido por la carrera para esta práctica (Tabla 26 y Anexo 5).

Fuente: *Elaboración propia.*

#### **4.3 Resultados del análisis de la correlación entre las evaluaciones de las asignaturas de términos de módulos con las evaluaciones de la asignatura de Práctica Integral de Competencias.**

El análisis del grado de asociación entre las variables *notas de las asignaturas terminales de módulos* y notas de la asignatura Práctica integral de Competencias se realiza bajo la escala oficial de nota del instituto, que es la oficial a nivel de educación chilena para la educación escolar y adoptada por la gran mayoría de las casas de estudios superiores de Chile.

Esta escala de calificaciones para los alumnos de educación media (que en Chile corresponde a la educación secundaria) fue fijada por medio del decreto n.º 1480 del 16 de marzo de 1961, ampliando su regulación, en 1980, para la educación básica (que en Chile representa la educación primaria, que es de carácter obligatoria), la educación media, la educación de adultos y la educación técnico profesional a través del decreto exento n.º 146 exento del 26 de agosto de 1988. En la educación básica, las calificaciones fueron nuevamente normadas en 1997, por medio del decreto exento n.º 511, mientras que las de educación media lo fueron en 1999 y 2001, por los decretos exentos n.º 112 y n.º 83 respectivamente (Mineduc, 2019; Biblioteca Nacional, 2019).

La escala utilizada en Chile es de tipo lineal, con nota mínima 1,0 la más baja nota que implica un 0% de logro alcanzado; 4,0 la calificación mínima de aprobación y 7,0 la nota máxima a obtener y que implica un 100% de logro alcanzado. Se utilizan valores numéricos con un solo decimal, utilizando el redondeo a un decimal en el caso de los promedios. El concepto definido para cada rango de la escala se presenta en la siguiente tabla:

Tabla N°29. *Escala notas del Instituto Profesional Virginio Gómez.*

Rango	Porcentaje de logro	Concepto
6,0 - 7,0	83% - 100%	Muy bueno
5,0 - 5,9	66% - 82%	Bueno
4,0 - 4,9	50% - 65%	Suficiente
3,0 - 3,9	33% - 49%	Menos que suficiente
2,0 - 2,9	16% - 32%	Deficiente
1,0 - 1,9	0% - 15%	Muy deficiente

Fuente: *Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos por las estudiantes de las cuatro secciones de la carrera, correspondientes a la cohorte 2016 y que se titularon en 2017, se expresan por sus calificaciones en las tres asignaturas de término de módulos Inclusión y Diversidad,

Intervención Pedagógica y Habilidades Artísticas, y en la de Práctica Integrada de Competencias (práctica final integradora de la carrera). De las notas de la Práctica Integrada de Competencias (Nota de Práctica) se aislaron, además, las calificaciones correspondientes a cada una de las competencias correspondientes de cada módulo. Recuérdese que el módulo 1 de Inclusión y Diversidad tributa a la competencia C2 del Dominio 1; el módulo 2 tributa a la competencia C1 del Dominio 2, y el módulo 3 tributa a la competencia C2 del Dominio 2 (ver tabla N° 30)

Tabla N° 30. *Competencias de la carrera versus competencias evaluadas en la evaluación final de módulos*

Dimensiones	Competencias de la matriz de cruce de la carrera	Competencias evaluadas explícitamente en la evaluación de fin de módulo.
Dimensión 1 (D1)	C1. Integrar conocimientos pertinentes que permita ejecutar la acción educativa en los diversos ámbitos que se requiera.	.
	C2. Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.	C2 Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.
	C3. Diferenciar las diversas necesidades educativas transitorias para realizar una pertinente intervención con asesoría del profesional del área.	.
Dimensión 2 (D2)	C1. Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.	C1. Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.
	C2. Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula con y sin la asesoría del profesional del área.	C2. Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula con y sin la asesoría del profesional del área.
	C3. Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso educativo.	.

*Fuente: Elaboración propia.*

En este resumen, en la primera columna, se numeran a las estudiantes de las cuatro secciones con numeración correlativa desde la primera a la cuadragésima séptima. La segunda columna refiere la sección de los diferentes estudiantes. Las tres columnas siguientes expresan las notas de la actividad especial de trabajo que permite evidenciar los desempeños de los estudiantes en la asignatura final de los tres módulos de la carrera, Inclusión y Diversidad, Intervención Pedagógica y Habilidades Artísticas, respectivamente. Las *Nota Taller Proyecto* corresponde a la calificación de la evaluación final de la asignatura Taller de Proyecto; la *Nota Estrategias Intervención en NEEP* corresponde a la calificación de la evaluación final de la asignatura Estrategias de Intervención para NEEP,

y la *Nota Taller Teatro* corresponde a la calificación de la evaluación final de la asignatura Taller de Teatro. La sexta columna, *Promedio asignaturas finales*, entrega el resultado de las calificaciones promedios de las tres evaluaciones antes mencionadas, mientras que la siguiente columna, *Nota Práctica*, refiere las calificaciones de la Práctica Integrada de Competencias, que corresponde a la última práctica que deben realizar las estudiantes para obtener el título profesional. Las tres últimas columnas expresan, respectivamente, la nota de la competencia C2 del Dominio 1 que aborda la asignatura de Taller de Proyecto, la competencia C1 del Dominio 2 correspondiente a la competencia de la asignatura de Estrategias de Intervención para NEEP y la competencia C2 del Dominio 2 que aborda la asignatura de Taller de Teatro, todas ellas extraídas de la evaluación de Práctica Integrada de Competencias.

En síntesis, las columnas de la tabla N°31, base del estudio cuantitativo se definen de la siguiente forma:

- 1° columna: Identificación numeral de los estudiantes de la cohorte 2016 de la carrera
- 2° columna: Sección a la que pertenece cada estudiante.
- 3° columna: **Módulo 1.** Nota evaluación desempeños Competencia C2 del Dominio 1, asignatura clave del módulo 1
- 4° columna: **Módulo 2.** Nota evaluación desempeños Competencia C1 del Dominio 2, asignatura clave del módulo 2
- 5° columna: **Módulo 3.** Nota evaluación desempeños Competencia C2 del Dominio 2, asignatura clave del módulo 3
- 6° columna: **Promedio Módulos.** Promedio de las notas de término de módulos 1, 2 y 3.
- 7° columna: **Práctica.** Nota evaluación desempeños en la Práctica Integral Final de Competencias
- 6° columna: **Práct-C2D1(M1).** Nota evaluación desempeños de la Competencia C2 del Dominio 1, en la Práctica Integrada de Competencias. Se debería relacionar con 3° columna

9° columna: **Práct-C1D2(M2)**. Nota evaluación desempeños de la Competencia C1 del Dominio 2, en la Práctica Integrada de Competencias. Se debería relacionar con 4° columna

10° columna: **Práct-C2D2(M3)**. Nota evaluación desempeños Competencia C2 del Dominio 2, en la Práctica Integrada de Competencias. Se debería relacionar con 5° columna

Tabla N° 31. *Calificaciones de término de módulo y de práctica profesional de los estudiantes de la cohorte 2016.*

Estudiante	Sección	Nota Taller Proyecto Módulo 1	Nota Estrat Interv NEEP Módulo 2	Nota Taller Teatro Módulo 3	Promedio asignaturas finales	Nota Práctica	Práct-C2D1(M1)	Práct-C1D2(M2)	Práct-C2D2(M3)
1	1	6,4	6,4	5,4	6,4	7,0	7,0	7,0	7,0
2	1	6,6	6,2	6,2	6,4	7,0	7,0	7,0	7,0
3	1	6,5	6,7	6,7	6,6	7,0	7,0	7,0	7,0
4	1	6,4	6,0	4,8	6,2	5,9	5,5	5,5	6,0
5	1	6,2	6,7	5,4	6,5	6,9	6,1	7,0	7,0
6	1	6,5	6,8	6,9	6,7	7,0	7,0	7,0	7,0
7	1	6,5	6,0	5,1	6,3	7,0	7,0	6,5	7,0
8	1	6,5	6,0	6,8	6,3	7,0	7,0	7,0	7,0
9	1	6,6	5,9	6,2	6,3	6,9	7,0	7,0	7,0
10	1	6,3	5,5	4,9	5,9	7,0	7,0	7,0	7,0
11	1	6,5	6,5	4,5	6,5	6,3	6,0	6,0	6,6
12	1	6,4	6,4	5,6	6,4	7,0	7,0	7,0	7,0
13	1	6,3	6,0	5,9	6,2	4,9	5,8	4,0	4,0
14	1	6,2	6,7	6,7	6,5	6,9	6,7	7,0	7,0
15	1	6,5	6,7	6,7	6,6	7,0	7,0	7,0	7,0
16	1	6,4	6,5	5,3	6,5	7,0	7,0	7,0	7,0
17	1	6,6	5,6	5,4	6,1	5,6	5,0	5,0	5,0
18	1	6,6	5,8	5,0	6,2	7,0	7,0	7,0	7,0
19	2	5,7	6,7	6,0	6,2	7,0	5,6	7,0	7,0
20	2	5,6	6,1	5,7	5,9	6,9	5,4	7,0	7,0
21	2	5,7	6,8	6,0	6,3	7,0	7,0	7,0	7,0
22	2	5,6	6,3	6,9	6,0	6,9	7,0	7,0	7,0
23	2	4,9	6,3	4,9	5,6	7,0	7,0	7,0	7,0
24	2	5,7	6,7	5,6	6,2	6,0	7,0	7,0	7,0

Estudiante	Sección	Nota Taller Proyecto Módulo 1	Nota Estrat Interv NEEP Módulo 2	Nota Taller Teatro Módulo 3	Promedio asignaturas finales	Nota Práctica	Práct-C2D1(M1)	Práct-C1D2(M2)	Práct-C2D2(M3)
25	2	5,7	6,0	5,7	5,9	6,9	6,8	6,8	6,5
26	2	5,7	6,7	4,9	6,2	6,9	7,0	7,0	7,0
27	2	5,6	6,3	6,9	6,0	7,0	7,0	7,0	7,0
28	2	6,5	6,5	6,6	6,5	6,8	7,0	7,0	7,0
29	2	5,6	6,3	6,9	6,0	7,0	7,0	7,0	7,0
30	2	4,9	6,3	5,8	5,6	6,8	7,0	7,0	7,0
31	2	5,6	6,5	6,9	6,1	6,8	7,0	7,0	7,0
32	3	6,5	6,8	6,8	6,7	7,0	7,0	7,0	7,0
33	3	5,9	5,1	6,4	5,5	6,6	6,0	7,0	7,0
34	3	5,9	5,8	5,7	5,9	6,6	6,5	6,8	6,0
35	3	5,9	5,0	6,7	5,5	6,9	7,0	7,0	7,0
36	3	6,7	6,5	6,1	6,6	6,9	7,0	7,0	7,0
37	3	5,5	6,5	6,2	6,0	6,8	6,5	7,0	7,0
38	3	5,9	5,6	6,2	5,8	6,3	0,0	6,5	6,0
39	3	6,5	6,9	7,0	6,7	7,0	7,0	7,0	7,0
40	3	6,3	6,9	6,4	6,6	6,7	5,5	5,5	6,5
41	3	6,3	5,0	6,4	5,7	4,7	5,9	4,0	3,5
42	3	6,3	6,4	6,9	6,4	6,9	7,0	7,0	7,0
43	3	5,9	4,8	5,9	5,4	6,8	7,0	7,0	7,0
44	3	6,7	6,5	5,7	6,6	6,8	6,8	7,0	7,0
45	3	6,5	6,7	6,8	6,6	7,0	7,0	7,0	7,0
46	4	5,9	6,0	6,1	6,0	6,7	7,0	6,5	6,3
47	4	5,9	5,7	6,4	5,8	6,1	6,0	6,2	6,2

Fuente: *Elaboración propia.*

La tabla anterior de resultados de evaluaciones de los tres módulos y de la práctica integrada de cada una de las estudiantes de las cuatro secciones permitió calcular algunos



estadísticos descriptivos como la media y la desviación estándar, intervalos de confianza para la media, al cinco por ciento de significación, y el error estándar para la muestra considerando los cuatro grupos – curso.

También se realizó inferencia estadística para determinar la posible diferencia de medias entre las evaluaciones de término de módulos y las notas de las respectivas competencias que abordan que figuran en la evaluación de la Práctica Integrada. Ello con el fin de analizar la evolución positiva en el tiempo del dominio progresivo de estas competencias. Además se calculó el coeficiente de correlación de Pearson y se realizó un análisis inferencial al cinco por ciento de significación.

Para realizar el trabajo de cálculo de los estadísticos descriptivos señalados se trabajó directamente con las evaluaciones reales, tal cual se registran en los documentos oficiales de la carrera y del Instituto Profesional Virginio Gómez. Para el trabajo mediante el software SPSS 24, se consideró como variable dependiente la calificación de la asignatura Práctica Integrada de Competencias (práctica profesional) y como variables independientes las notas de las evaluaciones finales de cada una de las tres asignaturas de término de módulos: Taller Proyecto, Estrategias de Intervención para NEEP y Taller Teatro. De esta forma se analizó la relación de cada una de las, variables independientes aisladamente, con la nota de la práctica. Los resultados de este trabajo se resumen en las siguientes tablas.

Tabla N° 32. *Estadísticos descriptivos de las calificaciones de término de módulo y de práctica profesional de los estudiantes de la cohorte 2016.*

**Estadísticas de muestras emparejadas**

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Módulo 1	6,1149	47	,45348	,06615
	Práctica	6,7064	47	,52020	,07588
Par 2	Módulo 2	6,2149	47	,53201	,07760
	Práctica	6,7064	47	,52020	,07588
Par 3	Módulo 3	6,0426	47	,69587	,10150
	Práctica	6,7064	47	,52020	,07588
Par 4	Promedio Módulos	6,1894	47	,35645	,05199
	Práctica	6,7064	47	,52020	,07588

Los datos muestran que la media de las evaluaciones de la Práctica Integrada de Competencias es mayor que cada uno de los promedios de las notas de los trabajos finales de los módulos y que la media de los promedios de las medias de los tres módulos. Esto resulta coherente con la lógica que las competencias se desarrollan en forma progresiva, lo cual se visualiza por niveles de desempeños cada vez más complejos. Dado que la asignatura de Práctica Integrada de Competencia se desarrolla como última actividad evaluativa de la carrera, considerada como el principal hito de verificación de las competencias comprometidas en el perfil de egreso, se espera que el nivel de desempeño alcanzado en el desarrollo de las competencias del perfil sea mayor que el logrado en las asignaturas previas como pueden ser las asignaturas de término de módulos. A pesar de que la adquisición de competencias no es verificable por una nota, como devela la aplicación de la pauta de la Práctica Integrada, es posible deducir que las altas notas con que han sido calificados los estudiantes en esta asignatura refieren niveles óptimos de desempeños por parte de los evaluadores.

La variabilidad de las notas de los estudiantes para cada una de las variables (evaluación de módulos, evaluación de práctica, media de evaluación de módulos) es baja, menor del 10%, teniendo al módulo tres un coeficiente de variabilidad levemente mayor a este valor. Lo expuesto indicaría que las variables mencionadas tienen distribuciones, en general, uniformes y de gran concentración en torno a las medias de ellas, todas ellas de valor muy alto (superior a 6,1). Esto podría llevar a la conclusión que los niveles alcanzados de desarrollo de las competencias son muy altos, dejando entrever el éxito del proceso formativo y la eficiencia de los mecanismos de aseguramiento de la calidad aplicados por la institución, en particular en la carrera estudiada.

Las deducciones expuestas, a partir de los resultados analizados desde los datos descriptivos, quedan corroboradas por el análisis inferencial de diferencia de medias de las evaluaciones de cada término de módulos con la nota de práctica de estos estudiantes (tabla N°33). En efecto, existe suficiente evidencia significativa al nivel del 5% para asegurar que las medias de las evaluaciones de cada asignatura de término de módulos son inferiores a la media de las notas de Práctica Integrada de Competencias. Se ratifica entonces, en base a

este análisis que los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes son superiores en el proceso de la práctica profesional a los alcanzados en las asignaturas terminales de módulos. El valor negativo que presenta cada fila de contraste se debe al orden de las variables, dado que en cada análisis se toma como minuendo la media de las notas de cada módulo, incluyendo a la media de los módulos (valores menores) y como sustraendo la media de la Práctica Integrada (valor mayor).

Tabla N° 33. *Prueba de hipótesis para diferencia de medias de evaluaciones de módulos con nota de práctica.*

		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. bilateral	
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par1	Módulo 1 - Práctica	-,59149	,71348	,10407	-,80098	-,38200	-5,683	46	,000
Par2	Módulo 2 - Práctica	-,49149	,57816	,08433	-,66124	-,32173	-5,828	46	,000
Par3	Módulo 3 - Práctica	-,66383	,80499	,11742	-,90018	-,42748	-5,653	46	,000
Par4	Prom Móduls - Práct	-,51702	,55220	,08055	-,67915	-,35489	-6,419	46	,000

Al analizar desde la estadística descriptiva las evaluaciones de cada módulo por separado y las notas de las competencias que efectivamente le corresponden en la evaluación de la Práctica Integrada (tabla N° 34) se observa que las medias siguen altas, con valores superiores a 6,0 y donde la variabilidad por lo general tiene valores en los coeficientes de variabilidad menores del diez por ciento (siendo levemente mayor en la evaluación de las competencias C1 y C2 del segundo dominio y en la evaluación del módulo tres)

Tabla N° 34 *Estadística descriptiva para las evaluaciones de módulos y notas en práctica para las correspondientes competencias de cada módulo*

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Módulo 1	6,1196	46	,45734	,06743
	Práct-C2D1(M1)	6,6543	46	,57066	,08414
Par 2	Módulo 2	6,2149	47	,53201	,07760

	Práct-C1D2(M2)	6,6872	47	,72790	,10617
Par 3	Módulo 3	6,0426	47	,69587	,10150
	Práct-C2D2(M3)	6,6936	47	,74641	,10888

Tabla N° 35. Prueba de hipótesis de diferencia de medias entre evaluaciones de módulos las notas asignadas por competencias de la práctica profesional.

### Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Mód 1 - Práct-C2D1(M1)	-,53478	,74034	,10916	-,75464	-,31493	-4,899	45	,000
Par 2	Mód 2 - Práct-C1D2(M2)	-,47234	,75490	,11011	-,69399	-,25069	-4,290	46	,000
Par 3	Mód 3 - Práct-C2D2(M3)	-,65106	,97309	,14194	-,93677	-,36535	-4,587	46	,000

El análisis inferencial de la diferencia de medias entre las evaluaciones de módulos y las notas correspondientes a las respectivas competencias de la práctica profesional presentadas en la tabla N° 35, muestra que en cada uno de los casos existe suficiente evidencia, al nivel del 5% de significación, para afirmar que cada módulo por separado presenta promedio significativamente inferiores a la nota promedio de la nota asignada a la respectiva competencia de la evaluación de la Práctica Integrada de Competencias. Es así que:

- La nota promedio de la última evaluación de la asignatura Taller de Proyecto es significativamente inferior a la nota asignada a la competencia C2 del primer dominio de la evaluación de la Práctica Integrada de Competencias.
- La nota promedio de la última evaluación de la asignatura Estrategias de Intervención para NEEP es significativamente inferior a la nota asignada a la competencia C1 del segundo dominio de la evaluación de la Práctica Integrada de Competencias.
- La nota promedio de la última evaluación de la asignatura Taller de Teatro es significativamente inferior a la nota asignada a la competencia C2 del segundo dominio de la evaluación de la Práctica Integrada de Competencias.

El siguiente estudio realizado, que se muestra en la tabla N° 36 corresponde al análisis del grado de asociación entre las variables nota de cada uno de los tres módulos y del promedio de módulos, con la nota de la práctica por medio del coeficiente de correlación de Pearson.

El estudio permitió establecer que la única correlación, estadísticamente significativa se presenta entre el módulo 2 y la práctica; es decir, se puede afirmar, al nivel de significación del 5%, que la última evaluación de la asignatura Estrategias de Intervención para NEEP y la evaluación de la Práctica Integrada de Competencias presentan un grado de asociación significativo.

Para las otras evaluaciones de módulos no existe suficiente evidencia, al nivel del 5% de significación, para establecer la existencia de un grado de asociación con las notas de la evaluación de la Práctica Integrada de Competencias

Tabla N° 36. *Análisis de correlación de Pearson entre las evaluaciones de módulos y las notas de la práctica profesional.*

		<b>Correlaciones</b>				
		Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Promedio Módulos	Práctica
Módulo 1	Correlación de Pearson	1	,072	,019	,680**	-,070
	Sig. (bilateral)		,630	,898	,000	,642
	N	47	47	47	47	47
Módulo 2	Correlación de Pearson	,072	1	,134	,777**	,396**
	Sig. (bilateral)	,630		,370	,000	,006
	N	47	47	47	47	47
Módulo 3	Correlación de Pearson	,019	,134	1	,134	,148
	Sig. (bilateral)	,898	,370		,368	,322
	N	47	47	47	47	47
Promedio Módulos	Correlación de Pearson	,680**	,777**	,134	1	,250
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,368		,090
	N	47	47	47	47	47
Práctica	Correlación de Pearson	-,070	,396**	,148	,250	1
	Sig. (bilateral)	,642	,006	,322	,090	
	N	47	47	47	47	47

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Las siguientes tres tablas muestran el análisis del grado de asociación de las variables evaluación de módulos con las competencias que se corresponden con las de los módulos que se establece al aislar las notas asignadas a cada competencia en la Práctica Integrada de Competencias. Al respecto, se puede afirmar, al nivel de significación del 5%, que la última evaluación de la asignatura Estrategias de Intervención para NEEP y la evaluación de la competencia C1 del dominio dos de la Práctica Integrada de Competencias presentan un grado de asociación significativo. Para las otras evaluaciones de módulos no existe suficiente evidencia, al nivel del 5% de significación, para establecer la existencia de un grado de asociación con las notas asignadas a las competencias correspondientes en la evaluación de la Práctica Integrada de Competencias.

Tabla N° 37. Análisis de correlación de Pearson entre las notas del módulo 1 y las notas de la competencia C2 del dominio uno en la práctica profesional.

		Módulo 1	Práct-C2D1(M1)
Módulo 1	Correlación de Pearson	1	-,025
	Sig. (bilateral)		,867
	N	47	46
Práct-C2D1(M1)	Correlación de Pearson	-,025	1
	Sig. (bilateral)	,867	
	N	46	46

La nota de la asignatura de Taller de Proyecto tiene una correlación negativa de 0,025 y explica menos del uno por ciento de la variación, lo que no es significativo y es irrelevante. El que sea negativa es parte del error y se explica en gran medida por la escasa variabilidad de la variable nota Taller de Proyecto.

Tabla N° 38. *Análisis de correlación de Pearson entre las notas del módulo 2 y las notas de la competencia C1 del segundo dominio en la práctica profesional.*

		Módulo 2	Práct-C1D2(M2)
Módulo 2	Correlación de Pearson	1	,314*
	Sig. (bilateral)		,032
	N	47	47
Práct-C1D2(M2)	Correlación de Pearson	,314*	1
	Sig. (bilateral)	,032	
	N	47	47

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla N° 39. *Análisis de correlación de Pearson entre las notas del módulo 3 y las notas de la competencia C2 del segundo dominio en la práctica profesional.*

		Módulo 3	Práct-C2D2(M3)
Módulo 3	Correlación de Pearson	1	,091
	Sig. (bilateral)		,543
	N	47	47
Práct-C2D2(M3)	Correlación de Pearson	,091	1
	Sig. (bilateral)	,543	
	N	47	47

Para resumir los momentos evaluativos que permiten evidenciar el logro del perfil de egreso de la carrera se utilizó el cuestionario desarrollado por Alvarado et. al. (2017).

La tabla N°40 se completó con la información obtenida de fuentes secundarias, contenida en documentos institucionales, tales como el Proyecto Educativo y el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional.

Los mecanismos, procedimientos e instancias que permiten evidenciar los resultados obtenidos por los estudiantes en un momento definido del desarrollo curricular, que

certifiquen el logro ya sea parcial o total de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera se describen en la tabla N°40 por medio de cinco dimensiones:

- Condiciones del Instituto Profesional Virginio Gómez referidos a los mecanismos de evaluación del logro del perfil de egreso.
- Documentos institucionales en relación a la evaluación del logro del perfil de egreso.
- Procedimientos de evaluación del logro del perfil de egreso en la carrera.
- Evaluación de los informantes clave en relación al logro del perfil de egreso de la carrera.
- Requerimientos del Instituto Profesional Virginio Gómez a la carrera para evaluar el logro del perfil de egreso, durante el proceso formativo.

Tabla N° 40. *Revisión de documentos institucionales relativos a la evaluación del perfil de egreso*

DIMENSIONES Siglas: PE (Perfil de Egreso); PI (Perfil de Ingreso); PF (Proceso Formativo)	PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL	PROYECTO EDUCATIVO
<b>CONDICIONES DEL IPVG REFERIDOS A LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL LOGRO DEL PE.</b>		
Existe una política institucional encargada de la evaluación del PE en la carrera.		SI
Existe una unidad responsable de la implementación de un sistema de evaluación del logro del PE.		SI
La unidad que implementa el sistema, realiza un proceso de monitoreo y/o seguimiento del PE.		SI
<b>DOCUMENTOS INSTITUCIONALES EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN DEL LOGRO DEL PE.</b>		
Existe en su institución un manual o similar que establezca instancias de evaluación del logro del PE.		SI
En este documento se determina el procedimiento para evaluar el logro del PE		SI
Existen hitos definidos a lo largo del proceso de formación, para evaluar el avance del logro del PE		SI
<b>PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL LOGRO DEL PE EN LA CARRERA.</b>		
La institución aplica evaluaciones para determinar el PI de sus estudiantes.	SI	
La institución utiliza los resultados de la evaluación del PI para nivelar a los estudiantes.	SI	
<b>EVALUACIÓN DE LOS INFORMANTES CLAVE EN RELACION AL LOGRO DEL PE DE LA CARRERA.</b>		
La institución consulta sobre el grado de cumplimiento del PE a sus docentes.		SI
La institución consulta sobre el grado de cumplimiento del PE a sus estudiantes.		SI
La institución consulta sobre el grado de cumplimiento del PE a sus egresados.		SI
La institución consulta a empleadores sobre el grado de cumplimiento del PE.		SI
<b>REQUERIMIENTOS DEL IPVG A LA CARRERA PARA EVALUAR EL LOGRO DEL PE, DURANTE EL PF.</b>		
La identificación de asignaturas claves o integradoras del plan de estudio.		SI
Identificación de asignaturas críticas (alta reprobación) del plan de estudio.	SI	SI
Revisión de estrategias evaluativas explícitas en los programas de asignaturas.		SI
Seguimiento de tasas de aprobación de los estudiantes en las asignaturas.	SI	SI
Seguimiento de tasas de deserción de los estudiantes.	SI	SI
Seguimiento de tasas de titulación de los estudiantes.	SI	SI

Fuente: Adaptado de Alvarado et. al. (2017)

Los resultados muestran que los mecanismos con que cuenta el instituto declaran su sello formativo y su modelo curricular a través del Plan Estratégico Institucional y el Proyecto Educativo.



A través de estos mecanismos se evidencia que el Instituto Profesional Virginio Gómez posee una política institucional responsable de llevar a cabo la evaluación del perfil de egreso en sus carreras y programas del pregrado. De la misma forma, el instituto señala la existencia de una unidad encargada de la evaluación del logro del perfil de egreso.

La institución posee, dentro de las carreras, hitos de evaluación del logro del perfil de egreso determinada en su estructura curricular. Además, a través del Departamento de Desarrollo Curricular y del Departamento de Desarrollo Docente ha asesorado a las carreras a la conformación de mecanismos y protocolos de acciones que regulen la evaluación del logro del perfil de egreso, además de realizar un monitoreo periódicos de los resultados por parte del Departamento de Desarrollo Docente.

La institución aplica una encuesta a los estudiantes que ingresan al primer año de cada carrera, la cual es procesada por la unidad de informática, en primera instancia, y del Departamento de Desarrollo Docente, en segundo lugar. A través de estos dos pasos, es sistematizado y reducido a un Informe de Caracterización de estudiantes de cada carrera, configurando de esta forma, el perfil de ingreso de los estudiantes, el cual es socializado entre los respectivos docentes del primer año de las distintas carreras impartidas. La responsabilidad del monitoreo de la forma que es aplicado el Informe de Caracterización por parte de los docentes en sus planificaciones y del análisis de su impacto en los estudiantes y en los índices de retención y aprobación, recae en el Departamento de Desarrollo Docente.

La nivelación de los estudiantes está sugerida a cada docente de primer año por medio del Informe de Caracterización de acuerdo a las características académicas de los estudiantes, detectadas en las respuestas que ellos declaran en la encuesta. Las asignaturas de ciencias básicas tienen por protocolo un sistema de nivelación en la primera tercera parte de las asignaturas del área.

El Instituto Profesional Virginio Gómez ha institucionalizado mecanismos de monitoreo con egresados y con empleadores acerca del grado de cumplimiento del perfil de egreso. A ello se agrega el permanente contacto reglamentado de los supervisores de las prácticas con

los tutores de los establecimientos de práctica, particularmente en la instancia de la práctica final (Práctica Integrada de Competencias).

Como parte de los mecanismos para cautelar el logro del perfil de egreso, las carreras del instituto identifican, a través del plan de estudios, las asignaturas claves e integradoras; además identifica, por medio de la Dirección Académica, las asignaturas críticas proveyendo a través del Departamento de Desarrollo Docente, el acompañamiento de los docentes que las imparten. Este acompañamiento involucra la revisión de las estrategias evaluativas aplicadas por cada carrera y en particular los instrumentos de evaluación preparados por los docentes responsables.

Enmarcado en el estudio del cumplimiento del perfil de egreso también se encuentra regulado el mecanismo que permite el permanente monitoreo de los índices de aprobación, de deserción y de titulación oportuna a cargo del Departamento de Desarrollo Institucional.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los objetivos de esta investigación, señalados en el apartado 1.4 este documento, presenta el siguiente propósito general:

*Determinar la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del área de educación del Instituto Profesional Virginio Gómez.*

Este objetivo, se desglosa en cuatro objetivos específicos en el mismo acápite, los cuales se operativizan a través de seis interrogantes en el acápite 3.2 que condujeron a la generación a la complementariedad metodológica por medio de estudios cualitativos y cuantitativos. Los resultados de estos estudios han generado conclusiones las cuales se expresan en los párrafos siguientes.

Los mecanismos de monitoreo de la progresión en estados intermedios y final de los procesos formativos de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez descansan, en primer lugar, en las asignaturas del currículo, por medio de evaluaciones que apuntan al logro de los Aprendizajes Esperados que se definen a partir de los desempeños; estos desempeños que dan cuenta del logro de las competencias, enmarcadas en dos Dimensiones, refieren el compromiso que encierra el perfil de egreso para con los egresados. Las evaluaciones de las asignaturas de las tres líneas de módulos en las que se estructura el currículo, se construyen considerando los aprendizajes esperados por medio de las respectivas tablas de especificaciones.

En segundo lugar, los mecanismos de monitoreo de la progresión de los procesos formativos consideran las asignaturas de término de módulo, las que, en la última parte del semestre, particularmente en las últimas cinco semanas, ejecuta un trabajo evaluativo de carácter práctico orientado a evidenciar el desarrollo de las competencias comprometidas a través de la línea de cada módulo. Esta evaluación posee cuatro rúbricas particulares: una para la evaluación de proceso, otra para la evaluación del informe escrito final, una tercera

para la presentación oral o representación (en el caso de la asignatura Taller de Teatro) y una cuarta rúbrica para la parte actitudinal, esta última que considera la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación (ver anexos 1, 2 y 3).

Un tercer mecanismo empleado para evidenciar la efectividad de los procesos formativos comprende las prácticas de la carrera, especialmente la práctica última llamada Práctica Final Integrada. Las prácticas en la carrera son tres: Pasantía I (en el primer semestre), Pasantía II (en el tercer semestre) y la Práctica Integrada de Competencias (en el cuarto semestre). Todas ellas se evalúan a partir de una pauta que completa la docente supervisora de práctica que la carrera asigna para esa instancia y otra similar que completa la tutora que asigna la institución educativa contemplada como centro de práctica (ver anexos 5). En particular, el Instituto Profesional Virginio Gómez ha definido una reglamentación referida a las prácticas la cual ha sido decretada y socializada permitiendo de esta forma su aplicación en todas las carreras (ver anexo 4).

En cuanto al objetivo de describir las acciones que permiten evidenciar el logro de los Aprendizajes Esperados en los módulos del currículo de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez y de determinar la efectividad de estas acciones se pudo evidenciar que los aprendizajes esperados se determinan a partir de los desempeños desglosados de cada competencia.

Dichos aprendizajes esperados se especifican en cada programa de asignatura del currículo como metas a alcanzar en cada clase de acuerdo a las competencias a las cuales tributa cada asignatura.

Luego, en las evaluaciones, ya sean test, trabajos o certámenes se cautela que ellas den cuenta de los aprendizajes esperados al normar que todas ellas integren las tablas de especificaciones en las cuales, a partir de la definición de los aprendizajes esperados tratados en las clases previas, motivo de la evaluación, se especifican los puntajes asignados a cada aprendizaje esperado de acuerdo al tiempo dedicado en clases para la enseñanza de cada uno de estos.

Esta metodología de trabajo se evidencia en los instrumentos de evaluación aplicados y en testimonio de egresados y docentes principalmente. También se pudo verificar que en las rúbricas utilizadas los aprendizajes esperados son la unidad básica por las que se definen los indicadores y verificadores de estos instrumentos evaluativos.

La manera en que se evidencia el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso que los estudiantes de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez, al completar su proceso de formación es por medio de los desempeños que ellos manifiestan al enfrentan las evaluaciones de término de módulo y las evaluaciones de práctica, especialmente en la Práctica Final Integrada de Competencias realizada en el cuarto semestre. De esta forma lo refieren los actores directos del proceso formativo, docentes, egresados y empleadores; además así se evidencia en la revisión de los documentos tales como malla curricular, rúbricas y evaluaciones.

Considerando que el nivel de exigencia de aprobación es de cincuenta y un por ciento, cota que desde luego han sobrepasado largamente los egresados de la carrera para llegar a alcanzar el título de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial y que se constata que los indicadores y verificadores que presentan las rúbricas de las evaluaciones de término de módulos y las pautas de las prácticas dan cuenta de los desempeños correspondientes a las competencias comprometidas a través de los aprendizajes esperados asociados, se puede concluir que los egresados efectivamente alcanzan en gran manera las competencias declaradas en el perfil de egreso y que el Instituto, por medio de los reglamentos y normativas y bajo la gestión de la directiva y jefatura de carrera cumple con su compromiso de formar profesionales con las competencias declaradas en el perfil de egreso.

Las rúbricas de las evaluaciones finales de las asignaturas de fin de módulo de los tres módulos en los que se organiza la carrera abarcan tres de las seis competencias que dan cuenta del perfil de egreso, incluyendo explícitamente una de las tres competencias transversales, aunque implícitamente involucra las otras dos en las acciones a las que guían

los verificadores de la evaluación de procesos. Se une a esta evaluación que evidenciaría desempeños la explicitación de indicadores de las actitudes definidas en la malla de competencias y los elementos del sello distintivo institucional en la rúbrica actitudinal contenida en las carpetas de las evaluaciones de módulos.

Por otra parte, se encuentra evidencia válida que la evaluación de la Práctica Integrada de Competencias, aplicada al final de la carrera, posee una pauta que abarca todas las competencias específicas y las competencias transversales que dan origen a la definición del perfil de egreso de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial.

Como consecuencia de las características de las evaluaciones de módulos y de la evaluación de la práctica final de la carrera, aplicadas como hitos importantes en el proceso formativo, es viable concluir que todos aquellos estudiantes que aprueban estas evaluaciones efectivamente estarían evidenciando la posesión de las competencias que involucra el perfil de egreso; en términos más concluyentes se puede afirmar que los mecanismos cautelan que los procesos formativos están orientados al logro del perfil de egreso de parte de los estudiantes al término de este proceso.

El estudio de la correspondencia y grado de coherencia entre perfil de egreso y las evaluaciones de las asignaturas de fin de módulo y de práctica final permite concluir que los docentes responsables del diseño de los instrumentos evaluativos demuestran el dominio de una cultura evaluativa en la cual se hace evidente la utilización de criterios e indicadores sistematizados en rúbricas y pautas previamente conocidas por los estudiantes, y además se manifiesta la existencia de estrategias conducentes al logro de las habilidades declaradas en el perfil de egreso como una acción de carácter consciente e intencionado de integración de las competencias a cada asignatura de las líneas modulares y a sus correspondientes instrumentos evaluativos con el objetivo que sean evaluadas todas ellas a través de la evidencia de sus desempeños.

Considerando que las calificaciones y, como consecuencia, las aprobaciones de los estudiantes en cada una de las evaluaciones de módulo y en la evaluación de la práctica final

son muy altas, y que tanto las evaluaciones de módulo como la práctica tienen un enfoque que involucra los tres saberes (conceptual, procedimental y actitudinal), se puede señalar que estos estudiantes al llegar al final de su proceso formativo, al cabo de los dos años de formación, alcanzan el perfil de egreso declarado y comprometido por la carrera.

La percepción de docentes, coordinadores de práctica, empleadores y titulados de la carrera acerca de la efectividad de los procesos formativos para el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso es unánimemente positiva, señalando que efectivamente las competencias que declara el perfil de egreso son las que requiere el campo laboral y que, al alcanzarla los estudiantes permite que ellos destaquen sobre otros estudiantes de la misma carrera pertenecientes a otras casas de estudios. Lo que evidencian los docentes y estudiantes durante las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios, lo ratifican cuando los estudiantes enfrentan las prácticas, particularmente lo reconocen así los empleadores quienes destacan la preparación, capacidades y habilidades con las cuales ellos desarrollan sus actividades de trabajo en los centros educativos.

También los egresados manifiestan su reconocimiento a la tarea de formación que desarrollan los docentes y a testifican acerca de la efectividad del proceso formativo pues les permite enfrentar con las herramientas necesarias las diferentes tareas que demanda el trabajo de práctica y, posteriormente, las involucradas en la plena labor profesional, aspecto ratificado por los empleadores entrevistados.

Los resultados de la opinión de docentes, titulados y empleadores se robustecen al observarse el esqueleto de la realidad discursiva resultante de la agrupación de ideas que se gestan a partir de la organización y posterior análisis de los significados que se establecen del relato de los participantes de los focus group. La realidad así generada, realidad de segundo orden que logró mostrar el software ATLAS.TI, resulta congruente con la teoría. Es así que en términos generales se desprende que la efectividad del proceso formativo depende del desarrollo de los tres saberes, su relación con situaciones reales del mundo laboral de la especialidad del programa y la capacidad de resolver problemas técnicos vinculados a dicha profesión, estrategias didácticas que conduzcan a un aprendizaje activo,

al autoaprendizaje y a la autoregulación; en esta instancia, la calidad del docente comprendida como un profesional vinculado al mundo laboral de la especialidad, con una mirada holística del currículo modularizado, con pleno dominio del enfoque educativo por competencias y las estrategias didácticas y evaluativas que esta metodología demanda, resulta fundamental en la efectividad del proceso formativo para el logro del perfil de egreso.

Es entonces relevante, para cautelar la calidad de los procesos formativos el tener docentes idóneos, con experiencia en el campo laboral de la especialidad y capacitados en el enfoque metodológico centrado en el aprendizaje significativo de cada estudiante, y en el desarrollo de competencias para el trabajo y la vida, propósitos que favorece y fomenta el Instituto.

Si bien es cierto la correlación entre la nota de la evaluación final de la asignatura Intervención de Necesidades Educativas Permanentes y la nota de la evaluación de Práctica Profesional es significativa, en general no existe suficiente evidencia significativa para asegurar un grado de asociación entre las notas de las evaluaciones finales de los otros dos módulos con la nota de la Práctica Integrada de Competencias. La falta de correlación entre las variables correspondientes a las evaluaciones de Práctica Integrada con las evaluaciones de término de módulos: Taller Proyecto y Taller de Teatro presenta el desafío de revisar los instrumentos y protocolos de evaluación utilizados en los procesos evaluativos de estas asignaturas en cuanto a sus estructuras y procedimientos de aplicación, dado que se esperaría que los estudiantes que alcanzan las competencias y aprendizajes esperados en la etapa terminal del proceso formativo, reflejen estos dominios en las diferentes evaluaciones que se apliquen como instrumentos de verificación de estos logros. La situación descrita se repite cuando aislamos las notas de cada una de las competencias que se encuentra en la pauta de las calificaciones efectuadas en la Práctica Integrada de Competencias.

La estadística descriptiva muestra la escasa variabilidad de las calificaciones con promedios muy altos, lo que invita a detenerse e investigar los procesos mismos de aplicación de las rúbricas. Sin embargo, se destaca en el estudio descriptivo el crecimiento progresivo de los estudiantes en los niveles de desempeño mostrados en las diferentes competencias del perfil



de egreso desde las evaluaciones de módulo a la Práctica Integrada de Competencias, hitos clave de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

De las conclusiones anteriores se llega a la certeza que la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del área de educación del Instituto Profesional Virginio Gómez es una realidad y que está probada no sólo a partir del estudio de enfoque cualitativo sino también en el estudio cuantitativo; además, que se evidencia la existencia de mecanismos efectivos con acciones protocolizadas de aplicación y monitoreo que cautelan que los procesos formativos conduzcan al efectivo logro del objetivo de desarrollar en los estudiantes las competencias del perfil de egreso como un compromiso de la carrera con la sociedad.

Como se ha adoptado el concepto de competencia como “un saber actuar en situación”, es decir un saber valorado en contexto y dado que las evidencias encontradas en esta investigación muestran la validez de la hipótesis que señala que los procesos formativos desarrollados por la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez han conducido a la adquisición de las competencias del perfil de egreso por parte de los estudiantes de la carrera, es posible deducir que dichos procesos formativos presenta concordancias claras con las diferentes teorías cognoscitivas en su aplicación.

Estas concordancias se presentan desde la interrelación social que se propicia en el aula como técnica didáctica, el uso del lenguaje y la dialéctica entre el error y la verdad como medio del aprendizaje favorecido tanto en la aplicación de las situaciones de aprendizaje de trabajo colaborativo como en la revisión de las evaluaciones de tipo formativa y sumativas aplicadas. También la coherencia entre los procesos formativos desarrollados en la carrera y las teorías que se enmarcan en la visión de mundo constructivista tiene su nexo en el uso de los conocimientos previos como cimiento del nuevo aprendizaje y como subsumidores para la apropiación del nuevo material a aprender al estimular el conocimiento procedimental, fundamental en el desarrollo de competencias y que integra el

correspondiente conocimiento conceptual, la reflexión crítica y la negociación de significados como medio de aprendizajes efectivos. Se agrega a lo anterior el proceso de conceptualización que coloca al sujeto aprendiz “en situación” por medio de situaciones que se abordan con los invariantes operatorios (“conceptos-en-acción” y “teoremas-en-acción”) los cuales se presentan como facilitadores del dominio de dichas situaciones y que están insertos en los esquemas de asimilación (entendidos como la organización invariante de la conducta ante contextos análogos y en similares circunstancias) (Vygotski, 2000; Vygotski, 1996; Bachelard, 1973; Ausubel; Novak y Hanesian, 1991; Moreira, 2005; Moreira, 2002; Vergnaud, 1990)

Se puede concluir a partir del análisis, que muestra que el fin y la forma de la evaluación son congruentes con los perfiles de egreso declarados en la carrera, que también las metodologías de enseñanza – aprendizaje que el Instituto ha adoptado para la formación de sus estudiantes es validada a través del logro de los objetivos del proceso formativo. Estos enfoques metodológicos que constituyen los pilares del Proyecto Educativo corresponden al desarrollo de competencias en contextos inclusivos, globalizados y multidisciplinarios y al logro de aprendizajes significativos en contextos colaborativos en los estudiantes.

El concepto de aseguramiento de calidad del Instituto se sustenta a partir del cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que el egresado de cada una de las diferentes carreras, posee las competencias necesarias para ejercer su profesión (Proyecto Educativo IPVG, 2018; p.22). Por la evidencia encontrada en este estudio se puede deducir que el modelo respectivo, de aseguramiento de calidad, posee mecanismos que cumplen el propósito y compromiso de la institución y, en particular de la carrera, de que sus procesos formativos garantizan que el egresado de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, posee las competencias necesarias para ejercer su profesión, competencias coherentes con el perfil de egreso y con las características que demanda el campo laboral.

Este estudio abre una línea de investigación que puede aportar al análisis del logro progresivo de las habilidades declaradas en el perfil de egreso de las carreras y programas

de estudios, y de qué forma las evaluaciones aplicadas en cada una de las asignaturas de los módulos certifican su tributación a las competencias en el perfil de egreso. En este sentido, se presenta la necesidad de estudiar los mecanismos que permiten cautelar que los diferentes instrumentos evaluativos aplicados en los hitos de verificación del desarrollo de competencias en los estudiantes se aplican fielmente de acuerdo a pautas homologadas, independiente de las secciones, sedes o docentes participantes, de modo de asegurar la efectividad de los desempeños y aprendizajes logrados por los estudiantes evaluados.

Se hace necesario realizar un metaanálisis de las evaluaciones, particularmente de la evaluación de práctica que si bien es cierto considera todas las competencias de la matriz de competencias como bajada del perfil de egreso, requiere un estudio acucioso de los criterios de elaboración de indicadores y verificadores aplicados. De hecho, este instrumento de evaluación no cumple las características de una rúbrica pues no explicita criterios, indicadores y verificadores para cada una de las competencias, remitiendo la evaluación a una nota que, en teoría no es la forma de evaluar competencias, mucho menos niveles de desempeños.



## **6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación ha estado limitada al estudio de los procesos formativos y los resultados alcanzados en estudiantes exclusivamente de la sede Chillán, correspondientes a la cohorte 2016 de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez. Se tomó esta generación dada la cercanía con la información requerida proveniente de los diferentes actores que conforman los grupos focales de la investigación y de los documentos necesarios para su análisis. Además son un grupo de titulados que tiene la experiencia de un año en el campo laboral que les permite evaluarse a sí mismos si es que poseen las competencias que la labor profesional demanda en forma real y comparar las competencias adquiridas durante el proceso formativo en la academia con las que el ejercicio de la profesión requiere.

A pesar de la localización de la muestra, y conscientes de la dificultad de extrapolar las conclusiones a otro ámbito institucional y/o geocultural, confiamos que las acciones realizadas, los métodos y procedimientos aplicados, así como los resultados obtenidos en este estudio exploratorio puedan servir como base de desarrollo de mecanismos y protocolos que permitirán analizar la efectividad de los procesos formativos en otras Titulaciones y en otras instituciones de Educación Superior.



## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M.; Alvarado, V.; Álvarez, S.; Audibert, M.; Cárcamo, A.; García V.; Mella, E.; Román, A. & Soto, X. (2014). Buenas prácticas evaluativas: análisis de experiencias en universidades chilenas. En *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Santiago, Chile: CINDA.
- Agüera, E.; Alfageme, M.G. & Calderón, M. D. (2005). Educación Superior e Innovaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36(10), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie36102755>
- Albanese, M. & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementations issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52-81.
- Alexander, V.; Thomas, H.; Cronin, A.; Fielding, J. & Moran-Ellis, J. (2008). *Mixed Methods*. En Gilbert, N. (Ed.), *Researching social life*, 125-144. London: Sage.
- Allendes, R.; Faúndez, F.; Solar; M. & Zúñiga, M. (2017) *Análisis de experiencias internacionales para evaluar resultados de aprendizaje*. Santiago, Chile: CINDA.
- Álvarez, M. (2006). *Uso del portafolio para el desarrollo y la evaluación de la competencia escritora en estudiantes universitarios*. Documento presentado en el 4º Congreso de Innovación y Docencia Universitaria: Barcelona.
- Alvarado, M.; Audibert, M.A.; Cifuentes, C.; Gómez, M.; Mella, H. & Román, A.M. (2017). *Hitos evaluativos para evidenciar el logro de los perfiles*. Santiago, Chile: CINDA.
- Ampuero, N.; Casas, M.; Del Valle, R.; Faúndez, F.; Gutiérrez, A.; Jara, E.; Loncomilla, L., Poblete, A.; Ponce, M.; Riquelme, P.; Saelzer, R. & Ugueño, A. (2014). Evaluación de los aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado de universidades chilenas. En *Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. Santiago, Chile: CINDA.

- Ampuero, N.; Báez, M.; Castillo, C.; Lagos, J.; Loncomilla, L.; Nuñez, F.; Pérez, C. & Poblete, A. (2017). *La evaluación Progresiva del Perfil de Egreso*. Santiago, Chile: CINDA.
- Anderson, D. & Krathwohl, D. (2005). *Taxonomy of learning, teaching and assessing: a revisions of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Argudín, Y. (2000). La educación superior para el siglo XXI. *Revista DIDAC-México*, 36(1), 16-25.
- Arraya-Castillo, L. (2013) ¿Qué hemos aprendido sobre la calidad del servicio en educación superior? *Revista Pilquen*, 2(1), 1-12
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIS). (2012) México.
- Asopa, B., Beye, G. (2001). *Appendix 2: The case method*. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D.; Novak, J., & Hanesian H. (1991): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F: Trillas.
- Ávila, M.; Calatayud, M.A.; Cantón, I.; Castillo, S. & Zaitegui, N. (2010). *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bachelard, G. (1973): *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.



- Barrón, C. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*, en M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional*. 17–44. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beaumont, D. (2012). *Service quality in higher education: the students' viewpoint*. Manchester: University of Manchester-Manchester Business School.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto.
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Betti, M. (2001). Concepciones y prácticas evaluativas de los profesores de una escuela municipal de la comuna de Temuco, un intento comparativo con los modelos y políticas imperantes. *Revista Investigaciones en Educación*, 1(1), 83-92.
- Bianchetti, L. (2016) *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Blanco, R. J. & Blanco, J. (2007). *La medición de la calidad de servicios en la educación universitaria. Cuaderno de investigación en la educación*. 121-136. San Juan de Puerto Rico: Centro de Investigaciones Educativas Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico-Río Piedras.
- Bonvecchio de Aruani, M. & Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Boud, D. & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning*. Londres: Kogan Page.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University for the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching - New York (1998). *Reinventing Undergraduates Education: A Blueprint for American's research universities*. URL: <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nst>.

- Brunner, J. (1997). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. España: Universidad de Granada.
- Carta Magna de las Universidades Europeas. (1988). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 149-162.
- Casarini, M. (2005). *Teoría y diseño curricular, Universidad virtual ITESM 1999*, México: Trillas.
- Casillas, M. Á., Ortega, J. C., y Ortiz, V. (2015). El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 47-83.
- Cázares, A. L. & Cuevas, J. F (2009). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Editorial Trillas.
- Blanco, R. & Blanco, R. J. (2007). La medición de la calidad de servicios en la educación universitaria. *CIE: Cuaderno de Investigación en la Educación*, 22(1), 121-136. San Juan de Puerto Rico: Centro de Investigaciones Educativas Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico-Río Piedras.
- CINDA. Centro Interuniversitario de Desarrollo-Chile. (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Santiago de Chile: CINDA.
- Cisterna, C. F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán. *Theoria*, 14 (1) 61-71. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>.
- CNA. Comisión Nacional de Acreditación-Chile (CNA-Chile). (2000). *Sistema de acreditación de programas: el resultado del Cuaderno de Investigación N°4 (2016) 129° proceso de consulta. Documento de Trabajo*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.

- CNA. Comisión Nacional de Acreditación-Chile (CNA-Chile). (2008). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y Programas de Pregrado*. <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-Pregrado.aspx>
- CNA. Comisión Nacional de Acreditación-Chile (CNA-Chile). (2010). Normas y procedimientos de acreditación de pregrado. Santiago.
- CNA. Comisión Nacional de Acreditación-Chile (CNA-Chile). (2015). *Nuevos Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura*. Comisión Nacional de Acreditación. Santiago, Chile. Recuperado el 18 de septiembre de 2018 de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ20009-%20Criterios.pdf> CNAChile.<https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/carreras%20t%C3%A9cnica%20preg.pdf>. Recuperado el 15 de noviembre de 2018.
- Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes internationally: insights and frontiers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 662-676, DOI: 10.1080/02602938.2016.1160273
- Colbert, J.; Trimble, K. & Desberg, P. (1996). *The case for education contemporary approaches for using case methods*. USA: Allyn and Bacon.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Consejo Europeo. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Corona, J. A. (2014). Programas educativos de buena calidad. Valoración de estudiantes vs expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-19.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Research Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. California: Sage.
- De la Torre, S. & Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1005). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos .
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (1994). *Introduction: entering the field of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage
- Dewey, J. (1974). *Jhon Dewey on Education: Selected Writings* (R. D. Archambault, Comp.) Chicago: University of Chicago Press.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2003). *Estrategias didácticas para la Enseñanza*. México: McGraw Hill
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw- Hill.
- Didriksson, A. (2000). *Tendencias de la educación superior en el siglo XXI*. Rede de Economía Global e Desenvolvimento Sustentável. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 en <http://www.reggen.org.br/midia/documentos/tendenciaseducacionsuperior.pdf>
- Duch, B., Groh, S. y Allen D. (2004). *El Poder del Aprendizaje Basado en Problemas*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Duque, E., Gómez, Y. (2014). Evolución conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: Una mirada desde la educación superior. *Suma de Negocios*, 5(12), 180-191.
- Duque, J. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición. *Innovar*, 15(25), 64-80.
- Durán J., Vega, M. (2012). *El factor humano en el EEES*. Madrid: Visión Libros.
- Eaton, J. (2006). *An Overview of US Accreditation*. Council for Higher Education Accreditation. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED494266>
- Educar-Chile. (2017). Portal Educar-Chile. Recuperado el 12 de enero de 2019 de: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base>

- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. España: Pearson Prentice Hall.
- Espinoza, O., González, L., Poblete, A., Ramírez, S., Silva, M. y Zúñiga, M. (1994). *Manual autoevaluación para instituciones de educación superior: pautas y procedimientos*. Santiago, Chile: CINDA.
- Eurydice. (2002). *Competencias clave*. Madrid: Unidad española de la red Eurydice.
- Faúndez, F. (2017). *La evaluación institucional del logro de perfiles de egreso en un currículo basado en competencias: La experiencia de la Universidad de Talca*. Santiago, Chile: CINDA.
- Feixas, M. (2004). *La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios*. Revista Educar, 33, 31-59.
- Feixas, M. (2004). *De Bolonia a Berlín*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 149-162.
- Fernández, A. (2010). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria*. Revista de docencia universitaria, 8 (1), 11-34.
- Fink, L.D. (2013). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. 1º edición. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fraser, S. y Bosanquet, A. (2006). *The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?*, Studies in Higher Education, 31:3, 269-284, DOI: 10.1080/03075070600680521
- Gallart, M.A. (1995). *La formación para el trabajo en el final del siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*. Santiago- Buenos Aires: Orelac-Unesco y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP.

- Garagorri, X. (2007). *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*, *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47–55.
- Garvin, D. (1988). *The strategic and competitive edge.*, New York: Simon & Schuster.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gil Flores, J. (2007). *La evaluación de las competencias laborales*. España: Universidad de Sevilla.
- Gimeno, S. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Ginés Mora, J. (1999). *Indicadores y decisiones en las universidades*. En: *Indicadores en la universidad, información y decisiones*. /Consejo de universidades. Madrid: Fareso S.A.
- Gómez, V. & Celis, J. (2004). *Factores de Innovación Curricular y Académica en la Educación Superior*. *Revista Ibero Americana de Educación*. 33(9). [www.campus-oei.org/revista/edu\\_sup31.htm](http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup31.htm). Recuperado el 10 de Septiembre de 2007.
- Gómez-Chacón, I. M<sup>a</sup>. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- Gonon, P. (1998): *Modularisierung als reflexive Modernisierung, Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?*. 305-321 (Nuremberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Forschung).
- González, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica*. *Revista Cubana Educación Media Superior*, 20(1), 47-67.
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, E. (2014). *Meta-perfiles y perfiles Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- González, A., Díaz, C., Valassina, F., Cortés, G., Letelier, M., Letelier, P., Saelzer, R. (2017). *Propuesta para evaluación del logro de perfiles de egreso*. Santiago de Chile: CINDA.
- González, J. M., Arquero Montaña, J. L., & Hassall, T. (2014). *Consolidación de la formación de la formación de competencias en la Universidad Española: Estudio de un caso*. *Educacion XX1*, 17 (2), 145-168.  
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/11483/11424>
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. N.Y.: Cornell University Press.
- Gruber, T., Fuss, S., Voss, R., Glaeser-Zikuda, M. (2010). *Examining student satisfaction with higher education services: using a new measurement tool*. *International Journal of Public Sector Management*, 105-123.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata
- Harman, G. (1998). *Quality Assurance Mechanisms and Their Use as Policy Instruments: Major International Approaches and the Australian Experience since 1993*. *European Journal of Education*, 33(3), 331-348
- Harvey, L. (2004). *The power of accreditation: Views of academics*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-22
- Hawes, G. y Troncoso, K. (2006). *Lineamientos para la transformación del curriculum de la formación profesional en las carreras de la Red RINAC*, (Mecesup, AUS402). Valdivia, Chile.  
<http://reforma.fen.uchile.cl/PapersReforma/LineamientosTransformacionCurricularRINAC.pdf>
- Hawes, G. (2010). *Glosario básico para la modernización curricular*: Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Hernández, J. S.; Tobón, S. & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128.

- Heywood, L.; Gonczi, A. & Hager, P. (1993). *Guía para el desarrollo de estándares basados en competencias paraprofesionales*. Canberra: Servicio de Publicaciones del Gobierno Australiano.
- Iacolutti, M.D. & Sladogna, M. (2004). *Aportes para la selección de técnicas y diseño de instrumentos de evaluación*. Serie Evaluación, Documento N°1. Programa de la Calidad del Empleo y la Formación Profesional. Ministerio del Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Argentina. En: [www.trabajo.gov.ar/downloads/calidad/CERT5.pdf](http://www.trabajo.gov.ar/downloads/calidad/CERT5.pdf)
- Imbernón, F. (1996). *El Currículum como Campo de Intervención y Desarrollo Profesional del Profesorado. Un debate sobre la Teoría y la Práctica*. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. Núm. 10. Tenerife, Canarias.
- Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción (IPVG). (2013). *Proyecto Educativo*. Vicerrectoría Académica. Concepción-Chile.
- Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción (IPVG). (2018). *Informe autoevaluación de la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial*. Vicerrectoría Académica. Concepción-Chile.
- Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción (IPVG). (2019). *Proyecto Educativo*. Vicerrectoría Académica. Concepción-Chile. Recuperado de: [www.virginiogomez.cl/es/elinstituto/proyecto-educativo](http://www.virginiogomez.cl/es/elinstituto/proyecto-educativo).
- Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey. (2000). *Las Técnicas Didácticas en el Modelo del TEC de Monterrey*. México: ITESM.
- Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey. (2004). *El Estudio de Casos como técnica didáctica*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectorado Académico. <http://ddaportal.googlepages.com/Elestudiodecasoscomotcnicadidctica.pdf>
- Irigoin, M. & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral. Manual de Conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: OPS Cinterfor .
- Irigoyen, J.; Jiménez, M. & Acuña, K. (2004). *Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria*. Enseñanza e Investigación en Psicología, 9 (2), 293–303.



- Jabif, L. (2007). *La docencia Universitaria Bajo un Enfoque de Competencias*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Johnson, M. (1967). La teoría del currículo. *Educational Theory*, 17(2):12-24
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report N°4. George Washington University. Washington D.C.
- Jonnaert, P.; Barrete, J.; Masciotra, D. & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, BIE-UNESCO.
- Joyce, B.; Weil, M. & Calhoun, E. (2002): *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kearney, C.A. & Cook, L.C. (1969). *Curriculum*. En: Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículo*. Bogotá: Magisterio.
- Kells, H. R. (1995). *Creating a culture of evaluation and self –regulation in higher education organizations*. *Total Quality Management*, 6(5), 457-468
- Kemmis, S. (1998) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata
- Kloas, P. W. (1997): *Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?*, *Berichte zur beruflichen Bildung* 20, Bielefeld.
- Kri, F.; Marchant, E.; del Valle, R.; Sánchez, T.; Altieri, E.; Ibarra, P.; Vásquez, M.; Fernández, F.; Bravo, C.; Sánchez, V.; Salinas, C. & Segovia, N. (2015). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile* (Tercera Edición), Santiago: CRUCH.
- Kuh, G.; Kinzie, J.; Schuh, J. & Whitt, E. (2011). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Washington: John Wiley & Sons.
- Lagos, R. (2007). *Propuesta curricular constructivista para el balance de competencias científicas en los cursos introductorios de ciencias básicas de la educación superior*.

- Actas del Primer Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo de la Ciencia y la Matemática. Universidad Adventista de Chile. Chillán, Chile.
- Lagos, R. (2016). *Tesis Doctoral: Representaciones sociales de los docentes e innovación curricular: Análisis de la modificabilidad de las representaciones sociales de los docentes del Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción*. Burgos, España: Universidad de Burgos
- Larraín, A.M. & González, L. (2007). *Formación universitaria por competencias*. <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2007/2007-16.pdf>;
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge
- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203814864>
- Le Boterf, A. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leesemann, H. D. (1998): *Durch Modularisierung zum Dilettantismus, Der berufliche Bildungsweg*, 3, 1998, pp. 11-13. En: Terhart, E. (2006).
- Lemaitre, M. (2005). *Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. Aseguramiento de la Calidad: Impacto y Proyecciones*. Consejo Superior de Educación (edit.), 55-70. Santiago: CSE.
- Lemaitre, M. & Zapata, G. (2004). *Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en Chile*. En Políticas Públicas: Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento (147-182). Santiago, Chile: CINDA.
- Lermanda, C. (2007). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una experiencia pedagógica en medicina*. REXE, 6 (11); 127- 143. Concepción: Chile.
- Ley 20.129. (2006). *Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de septiembre 2006.
- López, A. (1997): *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, S. A..

- López, B. & Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas
- López, B. & Hinojosa, M. (2005). *Evaluación del aprendizaje, alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- López, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Zaragoza, España: Editorial Edelvives
- Magna Charta Universitatum. (1988). En: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>.
- Maister, D.H. (1981). *Preparing for Class*. Boston: Harvard Business School, Harvard University (9-682-014).
- Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque en competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Maldonado, M. (2014). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Marín, B. & Tamayo, G. (2008). *Currículo integrado: aportes a la comprensión de la formación humana*. 1ª. edición. Colombia. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda,
- Martínez, A. & Musitu, G. (Eds.). (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):613-619, 2012. <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>. Recuperada en diciembre 14 de 2018.
- Mason, J. (2006). *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Mateo, J. Vlachopoulos, D. (2013). *Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior*. *Educación XXI*, 16(2), 183-208. Índice 1.50

- McClelland, D. (1973). *Testing for competencies rather than intelligence*. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McDonald, R; Boud, D; Francis, J. & Gonczi, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*, CINTERFOR 149, Competencias laborales en la formación profesional.
- Mejías, A.; Teixeira, J.; Rodríguez, J. & Arzola, M. (2010). *Evaluación de la calidad de los servicios universitarios no académicos en una universidad venezolana*. Eighth LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2010). Innovation and Development for the Americas, 1-9
- Mertens, L. (1997). *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Oficina Internacional del Trabajo, OIT. Montevideo: Cinterfor.
- MINEDUC. Ministerio de Educación-Chile. (2019). MINEDUC: en <https://www.leychile.cl/N?i=71532&f=2003-03-03&p=>  
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=138474#0>
- MINEDUC. Ministerio de Educación-Chile (2006). *Ley N° 20.129 Del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. Ministerio de Educación-Chile. (2018). *Aprobación de la Ley de Educación Superior*. Chile: Ministerio de Educación.  
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=138474#0>
- MINEDUC. Ministerio de Educación-Chile. (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).
- Möller, J. & Gómez, H. (2014). *Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile*. *Revista Calidad en la Educación*, 41, (17-49), Santiago de Chile.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: GRAO.

- Morales, P. (1995). *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajos de grupo. Cuadernos monográficos del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*. Serie didáctica N° 5. Bilbao: Universidad de Deusto
- Morales, P. (2012). *Análisis de ítems en pruebas objetivas*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Moreira, M.A. (1977) *A theory of education*. Ithaca, N.Y: Cornell University.
- Moreira, M.A. (2000): *Aprendizaje Significativo Crítico*. Conferencia dictada en el III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de septiembre de 2000.
- Moreira, M.A. (2002). A teoría dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(1), 1-24.
- Moreira, M.A. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 6(1), 83-102. En: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606)
- Moreira, M.A. (2010). *Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa*. Sao Paulo: Centauro.
- Moreno, P. (2007). ¿Calidad a través de acreditaciones internacionales o acreditaciones internacionales a través de la calidad? *Revista Investigación aplicada e innovación*, 1(2), Segundo semestre. Lima-Perú.
- Morris, A. (1999). Developing concepts of mathematical structure: pre-arithmetic reasoning versus extended arithmetic reasoning. *Focus of Learning Problems in Mathematics*, 21(1), 44-72.
- Morse, J. & Richards, L. (2002). *Read me first-for user's guide to qualitative research*. Los Angeles: Thousand Oaks: SAGE.
- Mucchielli, R. (1970). *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.
- Muchielli, R. (1970). *El método del caso*. Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.
- Muga, A.; Sotomayor, A & Baeza, P. (2017). *Logros e impacto de los perfiles de egreso: evidencias y desafíos*. Santiago: CINDA.
- Navarro, G. (2015). *Construcción del Conocimiento en Educación Superior*. Universidad de Concepción, Chile.

- Novak, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Novak, J.D. (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira.
- Novak, J.D. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento. Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- NTC-5555. (2007). *Norma técnica colombiana. Sistemas de gestión de la calidad para instituciones de formación para el trabajo*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia: ICONTEC.
- NTCGP-1000. (2009). *Norma técnica de calidad en la gestión pública. Nuevas tendencias en gestión para la productividad y la competitividad*. Colombia: ICONTEC
- Nusche, D. (2008). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*. OECD. N° 15. <https://doi.org/10.1787/244257272573>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). *Education at a glance*. Paris: Publishing,.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Santiago: Fundación SM.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1999). *Integrated and coordinated implementation and follow-up of major. United Nations conferences and summits*. Nueva York: ONU.
- Orozco, B. (2000). *De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria*, en M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional*, 105–139. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pajkurić, L. (2006). *Epistemólogos: desde Popper a Maturana*. Chile: Universidad Adventista de Chile.

- Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 29(1), 37-73. Santiago: Chile.
- Peña, M. (2017). *Concepciones y prácticas evaluativas en la educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias*. Tesis doctoral. España: Universidad de Alcalá.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, (4a ed.). Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Lom.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Red U. *Revista de Docencia Universitaria* (número monográfico II, Formación centrada en competencias). Recuperado el 15 de agosto de 2009 en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.um.es/Red_U/m2), 1–8.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. México: Prentice-Hall
- Pirsig, R. (1992). *Zen and the art of motorcycle maintenance*. New York: Bantam new age books.
- Popham, W.J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>.
- Posner, J. (2005). *Análisis del Currículo*. 3º edición. México: McGraw-Hill, Interamericana.

- Postman, N. (1996). *The end of education: Redefining the value of school*. New York: Alfred A. Knopf
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico, enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Proyecto Educativo Institucional (2019). *Proyectos Educativo del Instituto Profesional Virginio Gómez*, Instituto Profesional Virginio Gómez, Chile
- Qualifications and Curriculum Authority. (2004). *The key skills qualifications standards and guidance*. London: Great Britain.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE). (2019). <https://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>
- Restrepo, B. (2005). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una Innovación Didáctica para la Enseñanza Universitaria*. Educación y Educadores.
- Reynolds, J. (1990). *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*. Valencia: IMPIVA.
- Reynolds, J.I. (1978) *There's Method in Cases*. *Academy of Management Review*, Vol. 3, No.1, 129-133.
- Riquelme, P.; Ugüeno, A.; Del Valle, R.; Jara, E. & Del Pino, M. (2017). *Desafíos para la Evaluación del Perfil de egreso, Aproximaciones Conceptuales*. Santiago: CINDA.
- Rivieré, A. (1994). *La psicología de Vygostky*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, XV(1, junio), 145–165.
- Rodríguez, T. (1997). *Proyecto docente*. Santander: Universidad Cantabria.
- Rodríguez, R.; Rodríguez, J. & Hernández, S. (2004). *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*. ICE. Universidad de Oviedo.



- Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México, D.F.: FCE.
- Rué, J. (2003). *Que enseñar y porqué. Elaboración y proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o "lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño"? *Estudios pedagógicos*, XXXV ( 1), 287–299.
- Salaburu, P.; Haug, G. & Mora, J-G. (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salgado, E. (2006). *Manual de Docencia Universitaria. Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*. Costa Rica: ULACIT.
- Sanz de Acedo, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.
- Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *El Método del Caso*. [En: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>]
- Sierra, B. (2001). El Diálogo en la Educación en Valores: una mediación innovadora en el currículum. *Pensamiento Educativo*, 29, 145- 175. Chile: Universidad Católica.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. California: Sage.
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stensaker, B. & Harvey, L. (2011). *Responsabilidad en la educación superior - Perspectivas globales sobre confianza y poder*. Nueva York: Routledge.
- Stobart, G. (2013). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata
- Sullivan, R. & Kim, R. (1997). Case Studies: An Essential Training Tool. *Technical and Skills Training*, 1(1), 27–29.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Tello, C. (2015). Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica *Crítica Educativa. Sorocaba/SP, 1(1)*, 80-9.
- Terhart, E. (2006). *El aprendizaje en la era de la modularización. Consecuencias del proceso de Bolonia para la enseñanza superior*. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 285-308. Facultad de Educación. UNED. Madrid
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup*. Recuperado el 20 de agosto de 2018 en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tobón, S. (2007). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo Diseño Curricular y Didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tremblay, K.; Lalancete, D. & Roseveare, D. (2012a). *Feasibility study report. Volume 1. Design and implementation*. AHELO, OECD.
- Tremblay, K.; Lalancete, D. & Roseveare, D. (2012b). *Feasibility study report. Volume 2. Data analysis and national experiences*. AHELO, OECD.
- Tuchman, B. (1980). *The decline of quality*. New York: Times Magazine. Recuperado de <http://apps.lonestar.edu/blogs/rreichle/files/2014/08/the-decline-of-quality1-tuchman1.pdf>
- Tumino, M. & Poitevin, E. (2013). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 63-84.
- Tyler, R. (1986). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, L. & Bernasconi, A. (2002). Factores de promoción de la calidad en sistemas de evaluación de la educación superior en América Latina. En: *Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de políticas de educación de las Américas*. Navarro, J. et al. (Eds.), 235-257.

- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999): *Políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. En documento. París: Naciones Unidas.
- Unidad Española de Eurydice. (2002). *Competencias clave. Un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria*. [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- Universidad Politécnica de Valencia (2006). *Método de casos*. <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm3.pdf>
- Valencia, A. & Fernández, D. (2012). ¿Cómo están acreditados los programas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia? *Revista del Grupo de Investigación Ingeniería y Sociedad*, 5(1). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Vásquez, R., Rodríguez del Bosque, I., Díaz, A. (1996). *Estructura multidimensional de la calidad de servicio en cadenas de supermercado: desarrollo y validación de la escala Calsuper*. *Comercialización e Investigación de Mercados*, 119, 1-22.
- Verdejo, P. (2006). *Modelo para la educación y evaluación por competencias*. En Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la Educación Superior en América Latina*, (155-195). Informe final del Proyecto 6x4 (Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario). Bogotá: ASCUN. [www.6x4uealc.org/site2008/p01/6x4\\_p01c.pdf](http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/6x4_p01c.pdf).
- Vergnaud, G. (1982). A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In Carpenter, T., Moser, J.& Romberg, T. (Eds.). *Addition and subtraction. A cognitive perspective*, 39-59. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vergnaud, G. (1983). *Multiplicative structures*. In Lesh, R. & Landau, M. (Eds.) *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*. New York: Academic Press, 127-174.
- Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.

- Vergnaud, G. (1994). Multiplicative conceptual field: what and why? En Guershon, H. & Confrey, J., (Eds.) *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics*, 41-59. New York.: State University of New York Press.
- Vergnaud, G. (1996). Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno de la didáctica. *Perspectivas*, 26(1), 195-207.
- Vergnaud, G. (2009). The Theory of Conceptual Fields. *Human Development*, 52(1), 83-94.
- Vigorena, F. (2007). *No levante muros, construya puentes*. Santiago, Chile: Feria Chilena del Libro.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: ICE.
- Villa, A. & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40(1), 15–48.
- Vygotski, L.S. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto
- Vygotski, L.S. (2000). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Webb, N. (2002). *Depth of knowledge levels for fours content areas*. Miami, Florida: Presentation to the Florida Education Research Association, 50th Annual Meeting.
- Wertsch, J. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Undersantding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, USA.
- Wingspread Conference. (1994). *Quality Assurance in Undergraduate Education: What the public Expects*. Education Commission of the States, Denver. USA.
- Woolfolck, A. (2002). *Psicología Educativa*. México: McGraw Hill-Trillas.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU: Revista de*

- Docencia Universitaria, Monográfico(1)*. Recuperado el 3 de febrero de 2017 en: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m1/yaniz.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf)
- Yániz, C. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Cuadernos monográficos del ICE. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yáñez S. & Sarramona, J. (2014). *Resultados del proceso de acreditación de carreras de pregrado en una selección de universidades en Chile*, Santiago de Chile. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286189/seyp1de1.pdf?sequence=1>  
ProyectoAlfaMiDCIALA/2008/42
- Yerevan Ministerial Conference (2015). *Declaraciones ministeriales y comunicados: Conferencia Ministerial de Ereván (Armenia) - 2015*. [www.ehea.info](http://www.ehea.info). Recuperado el 7 de febrero de 2018.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2011). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11-13.
- Zapata, G. & Clasing, P. (2016). *El uso de criterios de indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile*. Cuadernos de investigación N° 3. Comisión Nacional de Acreditación, (CNA-Chile). En <http://www.investigacion.cnachile.cl>; Recuperado el 3 de octubre de 2018.
- Zeithaml, V. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52(1), 2-22.



## **ANEXOS**





**ANEXO 1**

**CARPETA DE EVALUACIÓN DE MÓDULO: INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD**



**Carrera: TNS. Educación Diferencial**  
**Docente Responsable: Jefas de Carrera**

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Presentación
2. Plan de Evaluación de Carrera
3. Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales (proceso)
4. Rúbrica para la evaluación de producto.
5. Rúbrica para la evaluación de observación de desempeño (exposición).
6. Rúbrica para la evaluación de saberes actitudinales
  - 6.1 Heteroevaluación
  - 6.2 Autoevaluación
  - 6.3 Coevaluación
7. Cronograma de actividades
8. Imagen planilla registro de notas.
9. Tabla de distribución porcentual.
- 10.- Anexos (expedientes entregados por el docente)

## 1.- Presentación:

### 1.1 Módulo: Inclusión y Diversidad

- Diversidad e inclusión
  - Taller de desarrollo personal
  - Necesidades Educativas Especiales
  - Psicología Evolutiva
  - Teoría de Aprendizaje
  - Taller de proyecto
- Evaluación Módulo: Taller de Proyecto
- Unidad: 2 "Evaluación módulo: Taller de proyecto"
- Aprendizajes Esperados de la unidad:
- Elabora un producto educativo en respuesta a los requerimientos educativos pertinentes de beneficiarios que presentan NEE, sustentado en análisis teóricos, prácticos y metodológicos.
  - Evalúa el proyecto educativo de intervención en coherencia a los requerimientos de beneficiarios con NEE y los análisis teóricos y prácticos realizados.
- 20 horas.

### 1.2 Antecedentes de la actividad evaluativa integradora.

Evaluación 3 (40%)

Tipo actividad: Confección de producto en base a antecedentes de los beneficiarios, respondiendo a las necesidades del problema delimitado.

Ponderación actividad: 100%

Realización: semanas 11 a 15.-

### 1.3 Descripción:

El estudiante debe integrar conocimientos adquiridos en las asignaturas del módulo, aportando con una herramienta funcional y pertinente a los requerimientos en plena coherencia con el marco lógico elaborado en la unidad

I

A partir de esto el estudiante diseña, elabora y evalúa un producto en coherencia a los lineamientos del proyecto, considerando recursos didácticos y metodológicos pertinentes, desde una mirada inclusiva que den respuesta los requerimientos de los beneficiarios, en conjunto con el tutor o tutora de la comunidad educativa, probando su funcionalidad con el objetivo de entregar una herramienta que responda a los interés y favorezca la eliminación de barreras detectadas en la descripción y formulación del problema.

**Modalidad:** Trabajo colaborativo. Metodología POL, requiere de la conformación de equipos de trabajo de 3 a 5 integrantes.

**Duración:** 5 semanas (11 a 15)

**Entregas:** Reporte de trabajo semanal, exposición y defensa del producto.

#### **1.4 Cronograma de actividades:**

- a) Semana 1: Integra información consolidada en la unidad 1, generando la descripción, diseño y muestra gráfica del producto a realizar que responda a los requerimientos y necesidades detectadas para favorecer la eliminación de barreras que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con NEE adscritos al establecimiento educativo beneficiario.
  
- b) Semana 2: Integra conocimientos adquiridos en las asignaturas del módulo que le permitan confeccionar el producto en coherencia a la investigación teórica, consolidando aspectos que tributen a los objetivos y requerimientos de los partes del proyecto. (*Prueba del recurso y detalles de confección en horas no lectivas*)
  
- c) Semana 3: Integra conocimientos adquiridos en las asignaturas del módulo que le permitan confeccionar el producto en coherencia a la investigación teórica y realiza pruebas y análisis en respuesta al problema detectado, consolidando

aspectos que tributen a los objetivos y requerimientos de los partes del proyecto.  
(Prueba del recurso y detalles de confección en horas no lectivas)

d) Semana 4: Integra conocimientos adquiridos del módulo que le permitan confeccionar el producto en coherencia a la investigación teórica y realiza pruebas y análisis del producto educativo en respuesta al problema detectado, consolidando aspectos que tributen a los objetivos y requerimientos de los partes del proyecto. (Prueba del recurso y detalles de confección en horas no lectivas)

e) Semana 5: Expone y socializa a modo de defensa con comisión de docentes (docentes de las asignaturas que participan del módulo) el proyecto y producto educativo realizado en coherencia a las investigación y levantamiento de los las partes del proyecto para responder a las necesidades de los beneficiarios.

Expone y describe en detalle el producto confeccionado.

Responde a la ronda de preguntas por parte de la comisión respecto del proyecto expuesto.

(Participan del auditorio estudiantes de la carrera, docentes Institución educacional beneficiaria, los últimos emiten una evaluación formativa al trabajo realizado en aporte a las evidencias para la comisión de docentes a evaluar)

Hacen entrega del producto a los beneficiarios.

## 2. Plan de evaluación de la carrera

Matriz de Evaluación de Módulo			
<b>CARRERA</b>		Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial	
<b>Módulo</b>	<b>M3</b>	Inclusión y Diversidad	
<b>Asignaturas del módulo</b>		1. Diversidad e Inclusión 2. Taller desarrollo personal 3. NEE 4.- Psicología Evolutiva 5.- T. Aprendizaje 6.- Taller de proyecto	
CATEGORÍA	ID	DEFINICIONES	PERTENECE A
<b>Competencia</b>	<b>C1</b>	<b>Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las NEE de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.</b>	<b>D2</b>
Subcompetenci:	SC1	Implementar las adecuaciones curriculares individuales de acuerdo a la necesidad educativa que presente el estudiante.	C1
Subcompetenci:	SC2	Aplicar estrategias de intervención pertinentes a las NEE que presenta el estudiante o el grupo curso.	C1
Subcompetenci:	SC3	Utilizar diversas herramientas de atención integral de acuerdo a las necesidades que se presentan en los niños al interior del establecimiento.	C1
Competencia Transversal	HG1	Resolver problemas del contexto técnico profesional: Aportar a la resolución de problemas del contexto técnico profesional, de acuerdo a diagnóstico y criterios técnicos, mostrando una actitud proactiva en la búsqueda de información faltante o complementaria y de soluciones alternativas.	
Actitud	A1	<b>Aprendizaje y mejora continua:</b> Mejora la eficacia de su acción educativa, a través del monitoreo y evaluación constante de su accionar y de las variables que impactan su rendimiento, aplicando oportunamente las modificaciones correctivas necesarias para el cumplimiento de sus objetivos.	
Actitud	A2	<b>Reconocimiento y respeto de la diversidad y pluriculturalidad:</b> reconoce la diversidad y pluriculturalidad como aspectos necesarios para el crecimiento y enriquecimiento social, brindando las opciones de desarrollo adaptadas a cada contexto, promoviendo así la eliminación de barreras para la plena inclusión social.	
Actitud	A3	<b>Responsabilidad con los compromisos adquiridos:</b> Desarrolla sus tareas con dedicación, y excelencia, cumpliendo con los plazos comprometidos y asumiendo las consecuencias de su desempeño.	
Actitud	A4	<b>Compromiso con la calidad:</b> Orienta su accionar Realiza un trabajo de calidad de acuerdo a las normas establecidas, orientando su accionar a la mejora continua, alineado con la visión institucional en donde se desempeña.	
<b>Desempeños</b>			<b>D2</b>
	D1	Diseña un proyecto educativo sustentado en conceptos de educación especial, inclusión, diversidad, basado en la normativa vigente que de respuesta a las necesidades educativas de los beneficiarios, aplicando estrategias de trabajo orientadas a mejorar su autogestión y autoeficacia.	
	D2	Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de estudiantes con NEE	
	D3	Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando su desarrollo físico, cognitivo y emocional.	D2
	D4	Genera un proyecto y producto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando los procesos de enseñanza aprendizaje que presentan los beneficiarios con NEE aplicando enfoques teóricos pertinentes	
	D5	Genera un producto a partir de un proyecto en respuesta a los requerimientos educativos de un grupo de beneficiarios para presentan NEE.	



**TABLA DE ESPECIFICACIONES**

Carrera  
Docente  
Tipo de Evaluación  
Nombre Módulo

TNS. Educación Diferencial

Asignaturas del módulo  
Total de Horas trabajadas  
Patrón de Rendimiento Mínimo Aceptable

Trabajo  
Inclusión y diversidad  
Diversidad e Inclusión, Taller desarrollo personal, NEE, Psicología Evolutiva, T. App., Taller de proyecto  
342  
51% Equivalente a 51 puntos

N°	Desempeños ( criterios de desempeños)	N° Horas	Peso % Aprox.	Puntaje	Logro
				100	
D1	Diseña un proyecto educativo sustentado en conceptos de educación especial, inclusión, diversidad, basado en la normativa vigente que de respuesta a las necesidades educativas de los beneficiarios, aplicando estrategias de trabajo orientadas a mejorar su autogestión y autoeficacia.	126	37%	37	19 Puntos
D2	Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de estudiantes con NEE	72	21%	21	11 Puntos
D3	Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando su desarrollo físico, cognitivo y emocional.	36	11%	11	6 Puntos
D4	Genera un proyecto y producto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando los procesos de enseñanza aprendizaje que presentan los beneficiarios con NEE aplicando enfoques teóricos pertinentes	36	11%	11	6 Puntos
D5	Genera un producto a partir de un proyecto en respuesta a los requerimientos educativos de un grupo de beneficiarios para presentar NEE.	72	21%	21	11 Puntos

N° de Desempeños ( criterios de desempeños) : 5

342 de 342 100% de 100% 100 53 de 100

### 3.- EVALUACIÓN DE PROCESO (semanas)

#### Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales Módulo de Intervención Pedagógica Semana 4 (proceso)

#### Desempeños:

D1 Diseña un proyecto educativo sustentado en conceptos de educación especial, inclusión, diversidad, basado en la normativa vigente que dé respuesta a las necesidades educativas de los beneficiarios, aplicando estrategias de trabajo orientadas a mejorar su autogestión y autoeficacia.

DESEMPEÑO	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ	NO LOGRADO	PTJ
Diseña un proyecto educativo sustentado en conceptos de educación especial, inclusión, diversidad, basado en la normativa vigente que dé respuesta a las necesidades educativas de los beneficiarios, aplicando estrategias de trabajo orientadas a mejorar su autogestión y autoeficacia	Identifica requerimiento del estudiante con NEE	Identifica desde el 100% hasta el 90% de los requerimientos de los beneficiarios con NEE con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	10	Identifica menos del 90% y hasta 60% de los requerimientos de los beneficiarios con NEE con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	5	Identifica menos del 60% de los requerimientos de los beneficiarios con NEE con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	2
	Genera un proyecto considerando sus partes en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios.	Genera un proyecto considerando sus partes en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: descripción, objetivos, metas, beneficiarios directos e indirectos.	15	Genera un proyecto considerando sus partes en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios describiendo con precisión 3 de 4 elementos: descripción, objetivos, metas, beneficiarios directos e indirectos.	10	Genera un proyecto considerando sus partes en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios describiendo con precisión los siguientes 2 de 4 elementos: descripción, objetivos, metas, beneficiarios directos e indirectos.	5
		Genera una fundamentación teórica en coherencia y precisión a los requerimientos de los beneficiarios identificando desde el 100% hasta el 90% de las variables involucradas en el tema	15	Genera una fundamentación teórica en coherencia y precisión a los requerimientos de los beneficiarios identificando menos del 90% y hasta 60% de las variables involucradas en el tema	10	Genera una fundamentación teórica en coherencia y precisión a los requerimientos de los beneficiarios identificando en menos del 60% las variables involucradas en el tema	5

		Establece conclusiones coherentes y precisas vinculando 3 elementos: características, requerimientos de beneficiarios y análisis de teórico del 100% de las variables involucradas.	20	Establece conclusiones coherentes y precisas vinculando 2 de los 3 elementos: características, requerimientos de beneficiarios y análisis de teórico del 90% a 60% de las variables involucradas.	10	Establece conclusiones coherentes y vinculando 2 de los 3 elementos: características, requerimientos de beneficiarios y análisis teórico en menos del 50% de las variables involucradas.	5
	Utiliza normas de referencias, redacción y ortografía en coherencia y precisión.	Utiliza con coherencia y precisión desde el 100% hasta el 90% de las referencias bibliográficas requeridas en fundamentación teórica de acuerdo a la normativa APA (6ª versión)	10	Utiliza con coherencia y precisión menos del 90% y hasta el 60% de las referencias bibliográficas requeridas en fundamentación teórica de acuerdo a la normativa APA (6ª versión)	5	Utiliza con coherencia y precisión en menos del 60% de las referencias bibliográficas requeridas en fundamentación teórica de acuerdo a la normativa APA (6ª versión)	2
		Redacta con claridad y precisión desde el 100% hasta el 90% de los ítem solicitados en el proyecto	10	Redacta con claridad y precisión menos del 90% y hasta el 60% de los ítem solicitados en el proyecto	5	Redacta con claridad y precisión menos del 60% de los ítem solicitados en el proyecto	2
	Identifica las actividades requeridas en la generación del proyecto	Identifica desde el 100% hasta el 90% de las actividades requeridas en la generación del proyecto, consolidando carta Gantt de acuerdo a los tiempos y requerimientos.	10	Identifica menos del 90% y hasta el 60% de las actividades requeridas en la generación del proyecto, consolidando carta Gantt de acuerdo a los tiempos y requerimientos.	5	Identifica en menos de un 60% de las actividades requeridas en la generación del proyecto, consolidando carta Gantt de acuerdo a los tiempos.	2
	Genera equipos de trabajo cumpliendo con los requerimientos planteados en carta Gantt	Desarrolla carta Gantt considerando las diversas actividades y metas planeadas en el proyecto	10	Desarrolla carta Gantt considerando deficientemente las diversas actividades y metas planeadas en el proyecto	5	No presenta desarrollo de carta Gantt que considere las diversas actividades y metas planeadas en el proyecto	0
Total			100				

**4.- Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales**  
**Módulo de Intervención Pedagógica**  
**Semana 5 (productos)**

**Desempeños:**

D2 Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de estudiantes con NEE

D3 Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando su desarrollo físico, cognitivo y emocional.

D4 Genera un proyecto y producto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando los procesos de enseñanza aprendizaje que presentan los beneficiarios con NEE aplicando enfoques teóricos pertinentes

D5 Genera un producto a partir de un proyecto en respuesta a los requerimientos educativos de un grupo de beneficiarios que presentan NEE.

DESEMPEÑO	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ	NO LOGRADO	PTJ
Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de estudiantes con NEE beneficiarios del proyecto	Pertinencia a los requerimientos de los beneficiarios con NEE	El recurso didáctico educativo (producto concreto) es pertinente a todas las NEE señaladas en el proyecto.	10	El recurso didáctico educativo (concreto) es pertinente en menos de un 90% y hasta un 60% de las NEE señaladas en el proyecto.	5	El recurso didáctico educativo (concreto) es pertinente en menos de un 60% de las NEE señaladas en el proyecto.	2
	Pertinencia y coherencia con los objetivos del proyecto	El recurso didáctico educativo (producto concreto) considera en pertinencia y coherencia entre en el 100% hasta un 90% de los objetivos para favorecer las NEE del beneficiario	10	El recurso didáctico educativo (producto concreto) considera en pertinencia y coherencia en menos de un 90% hasta un 60% de los objetivos para favorecer las NEE del beneficiario	5	El recurso didáctico educativo (producto concreto) considera en pertinencia y coherencia en menos de un 60% de los objetivos para favorecer las NEE del beneficiario	2

<p>Genera un producto como resultado de un proyecto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando su desarrollo físico, cognitivo y emocional.</p>	<p>Pertinencia del producto al desarrollo físico, cognitivo y emocional.</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) es pertinente a las características físicas, cognitivas y emocionales de los beneficiarios, señalados en el proyecto.</p>	<p>10</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) considera pertinentemente 2 de las 3 características físicas, cognitivas y emocionales de los beneficiarios, señalados en el proyecto.</p>	<p>5</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) considera pertinentemente 1 de las 3 características físicas, cognitivas y emocionales de los beneficiarios, señalados en el proyecto.</p>	<p>2</p>
<p>Genera un proyecto y producto en coherencia a los requerimientos de los beneficiarios, considerando los procesos de enseñanza aprendizaje que presentan los beneficiarios con NEE aplicando enfoques teóricos pertinentes</p>	<p>Coherencia y precisión a la metodología y enfoques teóricos pertinentes enumerados en el proyecto.</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) es 100% y hasta 90% coherente y preciso a la metodología y enfoque teóricos que sustentan el proyecto.</p>	<p>10</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) en menos de un 90% hasta 60% es coherente y preciso a la metodología y enfoque teóricos que sustentan el proyecto.</p>	<p>5</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) es en menos de un 60% coherente y preciso a la metodología y enfoque teóricos que sustentan el proyecto.</p>	<p>2</p>
	<p>Coherencia con el problema planteado en el proyecto.</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) responde en completamente con coherencia y precisión al problema detectado</p>	<p>10</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) responde escasamente con coherencia y precisión al problema detectado</p>	<p>5</p>	<p>El recurso didáctico (producto concreto) muestra nula respuesta en coherencia y precisión al problema detectado</p>	<p>2</p>
<p>Genera un producto a partir de un proyecto en respuesta a los requerimientos educativos de un grupo de beneficiarios</p>	<p>Compromiso del producto con la innovación y creatividad.</p>	<p>El recurso didáctico educativo (producto concreto) muestra compromiso con la innovación y creatividad.</p>	<p>10</p>	<p>El recurso didáctico educativo (producto concreto) muestra escaso compromiso con la creatividad en la elaboración.</p>	<p>5</p>	<p>El recurso didáctico educativo (producto concreto) muestra nulo compromiso con la creatividad en la elaboración.</p>	<p>2</p>

que presentan NEE	Uso de materiales y técnicas plásticas que apunten a la precisión y seguridad en su uso.	Utiliza materiales y técnicas plásticas que favorecen altamente la precisión, duradero en el tiempo y en su confección y es seguro en su uso, sin riesgo para los beneficiarios.	10	Utiliza materiales y técnicas plásticas que favorecen altamente la precisión en su confección, es seguro en su uso, sin riesgo para los beneficiarios, pero su durabilidad no es óptima	5	El producto presenta elementos peligrosos para el beneficiario o bien es de fácil deterioro.	2
	Ejercitación y manipulación autónoma.	El recurso didáctico educativo (producto concreto) favorece la completa ejercitación y autonomía.	10	El recurso didáctico educativo (producto concreto) favorece en menos de un 90% hasta 60% la ejercitación y autonomía.	5	El recurso didáctico educativo (producto concreto) favorece en menos de un 60% la ejercitación y autonomía.	2
	Rigurosidad en su confección.	El recurso didáctico educativo (producto concreto) es atractivo y denota rigurosidad en su confección.	10	El recurso didáctico educativo (producto concreto) denota rigurosidad en su confección.	5	El recurso didáctico educativo (producto concreto) denota escasa rigurosidad en su confección.	2
Total			90				

**5.- Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales**  
**Módulo de Intervención Pedagógica**

**Rúbrica para evaluar observación de desempeño. Semana 5 (exposición)**

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIO DE EVALUACIÓN	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ	NO LOGRADO	PTJ
Instancia de observación de desempeños.	Conocimiento y dominio del tema	Expresa con claridad y fluidez las ideas y detalles del tema destacando lo central, presenta ejemplos y fundamenta correctamente su presentación.	15	Ocasionalmente es claro en sus ideas y detalles de la temática. Requiere apoyo de apuntes o terceros. Lee gran parte de las diapositivas.	10	Es inconsistente en sus ideas, presenta silencios al realizar la exposición y reiteradamente requiere apoyo de terceros o de material. Lee las diapositivas y/o apuntes.	5
	Desarrollo de la temática	Desarrolla la temática de manera organizada y lógica con la complejidad y profundidad requerida.	15	Su desarrollo de la temática es correcta, pero sin profundizar en todos los contenidos de importancia.	10	Los contenidos presentados son muy pobres, no están desarrollados en la profundidad requerida.	5
	Lenguaje utilizado en la exposición	Utiliza un vocabulario técnico de acuerdo al tema en cuestión.	15	Utiliza un lenguaje limitado.	10	Utiliza un lenguaje limitado y repite palabras. No es pertinente.	5
	Material de apoyo	Utiliza material didáctico visual o audiovisual para ilustrar ideas expuestas y apoyar su exposición, logrando la atención de la audiencia.	15	El material didáctico visual o audiovisual utilizado para apoyar su exposición, contiene elementos que distraen la atención de la audiencia.	10	Utiliza material didáctico visual o audiovisual inadecuado para apoyar la exposición, logrando escasa atención de la audiencia.	5
	Presentación personal	Su presentación personal es formal, su imagen y vestimenta son acordes al contexto de la evaluación.	10	Su presentación personal es semiformal, su imagen y vestimenta se adecúan medianamente al contexto	5	Su presentación personal es informal e inadecuada al contexto de la	1

			de la evaluación.		evaluación.		
	Instancia de preguntas	Responde correctamente utilizando argumentos técnicos y demuestra que entiende lo que explica.	15	Responde en forma correcta, pero con escasos argumentos técnicos.	10	Responde de forma incorrecta, confunde conceptos o utiliza mal los argumentos presentados.	5
Total			85				



## 6.- Rúbrica de Evaluación de Saberes Actitudinales

### A.- Heteroevaluación

ASPECTOS EVALUAR	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	MEDIANAMENTE LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ
<b>Responsabilidad:</b> "Capacidad de responder a tiempo las tareas asignadas, y entregando el trabajo en condiciones comprometidas"	Realiza las tareas que le son asignadas dentro del equipo en los plazos requeridos.	Presenta sus aportes en el equipo dentro de los plazos estipulados, mostrando compromiso y respeto por el equipo.	6	Presenta algunos retrasos en la presentación de los resultados correspondientes a la tarea asignada.	4	Se retrasa continuamente en la entrega de las tareas asignadas por el grupo.	2
	Se presenta a las reuniones del trabajo grupal en forma puntual y con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.	Se presenta en cada reunión en el horario establecido y con el material necesario para facilitar la actividad.	6	Presenta algunos atrasos o retiros anticipados y/o en algunas ocasiones presenta el material necesario para la realización de las actividades.	4	Permanentemente presenta impuntualidad y poca cooperación en material de apoyo.	2
	Realiza las tareas que le son asignadas con la calidad requerida.	Realiza la totalidad de las tareas asignadas, demostrando calidad y preocupación en su preparación.	6	Realiza todas las tareas, pero sin la calidad requerida.	4	Realiza parte de las tareas de manera desprolija.	2
<b>Trabajo en equipo:</b> "Capacidad de interactuar con sus pares cumpliendo reglas y funciones para el logro de los objetivos de la actividad a desarrollar".	Desarrolla comunicación efectiva y respetuosa con sus compañeros, favoreciendo la interacción en el grupo.	Todas sus intervenciones comunicativas facilitan el trabajo desarrollado, manteniendo en todo momento un trato respetuoso.	6	Su intervención es poco frecuente y en algunas ocasiones presenta un trato poco respetuoso.	4	Escasa comunicación dentro del grupo, utilizando habitualmente un lenguaje irrespetuoso.	2

	Participa de forma activa en los espacios de encuentro del grupo, compartiendo información, experiencias y conocimientos.	Sus aportaciones son fundamentales tanto para el proceso grupal como para la calidad del resultado.	6	En general, se muestra activo y participativo en los encuentros de equipo, pero con aportaciones aisladas.	4	Interviene poco, más bien a requerimiento de los demás.	2
	Disposición a escuchar opiniones y aceptar críticas en beneficio de los resultados grupales.	Está siempre dispuesto a considerar positivamente la opinión de los demás y las críticas que benefician el trabajo.	6	Generalmente acepta las opiniones de los demás, pero le cuesta aceptar las críticas.	4	Sólo en ocasiones escucha la opinión de los demás, mostrándose generalmente intransigente con su postura y desoyendo críticas constructivas.	2
<b>Proactividad</b> frente a la resolución de problemas	Demuestra iniciativa en la búsqueda de soluciones para el problema.	Se preocupa por explorar cada una de las alternativas de solución.	6	Muestra pasividad en la búsqueda de soluciones al problema, dejando la tarea al resto del grupo.	4	Muestra conformidad y aceptación frente a las alternativas que le sugieren, con nula participación.	2
	Demuestra capacidad para tomar decisiones en base a los elementos analizados.	Elige la alternativa que mejor solucione el problema planteado.	6	Analiza las alternativas de solución, y en ocasiones tiene dificultades para elegir alguna en particular.	4	Permanentemente le cuesta tomar decisiones frente a las alternativas de solución encontradas.	2
			48		32		16

**B.- Autoevaluación**

ÁREAS	INDICADORES	1	2	3	4	5	6	7
Responsabilidad	Realicé las tareas que me fueron asignadas dentro del equipo en los plazos requeridos.							
	Realicé las tareas que me fueron asignadas con la calidad que se requiere.							
	Me presenté a las reuniones del trabajo grupal en forma puntual y con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.							
Trabajo equipo: en	Desarrollé una comunicación efectiva y respetuosa con mis compañeros, favoreciendo la interacción en mi grupo.							
	Participé de forma activa en los espacios de encuentro del grupo, compartiendo información, experiencias y conocimientos.							
	Escuché opiniones y acepté críticas en beneficio de los resultados grupales.							
Proactividad	Tomé la iniciativa en la búsqueda de soluciones para el problema.							
	Tuve la capacidad para tomar decisiones en base a los elementos analizados.							



**7.- CRONOGRAMA SEMANAL DE ACTIVIDADES**

SEMANA	ACTIVIDADES	DIFICULTADES <sup>1</sup>
Semana 1 Fecha:		
Semana 2 Fecha:		
Semana 3 Fecha:		
Semana 4 Fecha:		
Semana 5 Fecha:		

---

<sup>1</sup> Consignar en esta columna cualquier dificultad en el ámbito metodológico o evaluativo que pueda servir de insumo para la mejora de este proceso de evaluación de módulo.



9.- Tabla de distribución porcentual.

ASPECTOS A EVALUAR	%	INSTANCIA EVALUATIVA	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	%
Aspectos conceptuales y procedimentales del desempeño.	50%	<b>Proceso:</b> Trabajo semanal (Semana N°4) Evaluación de saberes conceptuales.	Rúbrica proceso	20%
		<b>Producto: s5</b> Instancia de Evaluación de saberes procedimentales.	Rúbrica producto	30%
Observación de desempeño.	30%	<b>Exposición s5</b> Instancia de Evaluación Observación de desempeño	Rubrica exposición	30%
Aspectos actitudinales del desempeño.	20%	Evaluación del docente		10%
		Coevaluación (pares)		5%
		Autoevaluación		5%

La evaluación correspondiente al módulo equivale al 100% de la evaluación N° 3 de la asignatura Taller de Proyecto.



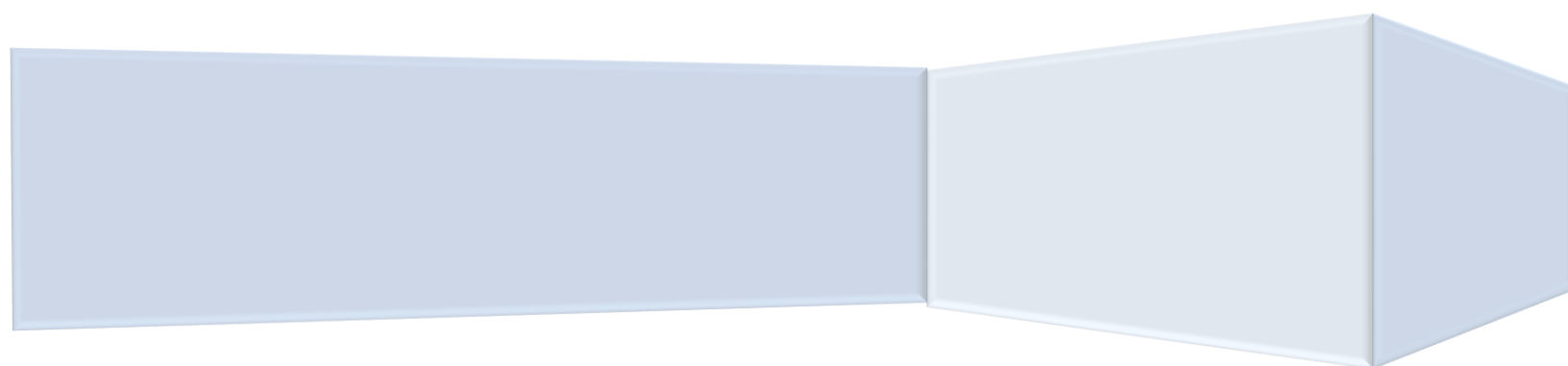


**ANEXO 2**

**CARPETA DE EVALUACIÓN DE MÓDULO: HABILIDADES ARTÍSTICAS.**



**Carrera: TNS. Educación Diferencial**  
**Docente Responsable: Jefas de Carrera**



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

7. Presentación
8. Plan de Evaluación de Carrera
9. Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales (proceso)
10. Rúbrica para la evaluación de producto.
11. Rúbrica para la evaluación de observación de desempeño (exposición).
12. Rúbrica para la evaluación de saberes actitudinales
  - 6.1 Heteroevaluación
  - 6.2 Autoevaluación
  - 6.3 Coevaluación
7. Cronograma de actividades
8. Imagen planilla registro de notas.
9. Tabla de distribución porcentual.
- 10.- Anexos (expedientes entregados por el docente)

## 1.- Presentación:

### 1.1 Módulo: Habilidades Artísticas

- Taller Arte
  - Taller Música
  - Taller de Teatro
- Evaluación Módulo: Taller de Teatro
- Unidad: 4 “Evaluación módulo: Habilidades Artísticas”
- Aprendizaje Esperado de la unidad:
- Ejecuta la técnica plástica a través de la elaboración de montaje escénico orientado a fortalecer habilidades motrices, cognitivas y socio afectivas.
  - Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.
  - Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.
  - Aplica procesos de montaje en una puesta en escena, considerando trabajo colaborativo, responsabilidad, calidad y pertinencia a las características del público asistente al montaje.
  - Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.
- 12 horas.

### 1.2 Antecedentes de la actividad evaluativa integradora.

Evaluación 3 (40%)

Tipo actividad: Ejercicio de Teatro Infantil.

Ponderación actividad: 100%

Realización: semanas 13, 14 y 15.-

### **1.3 Descripción:**

La evaluación de los criterios de desempeño se realizará mediante la puesta de un ejercicio de Teatro Infantil, el que contará con público real e inclusivo en un ámbito educativo desde transición II a segundo año básico.

El estudiante deberá integrar conocimientos adquiridos en las asignaturas que conforman el módulo para proponer, diseñar, organizar y ejecutar el ejercicio, respondiendo a las características del público invitado (cursos de escuelas en convenio en los niveles antes descritos) integrando conocimientos musicales y artísticos (artes plásticas) para una puesta en escena coherente y significativa a las edades cronológicas y características del público invitado.

**Modalidad:** Trabajo colaborativo, requiere de la conformación de equipos de trabajo de 5 a 8 integrantes.

**Duración:** 3 semanas (13 a 15)

#### **Entregas:**

- Reporte trabajo semanal: cumplimiento de las etapas del montaje, diseño y elaboración de escenografía, vestuario y utilería.
- Presentación del ejercicio a público.

### **1.4 Cronograma de actividades:**

#### **Semana 1:**

Trabajo de mesa: Es el trabajo intelectual que establece primariamente donde se define el marco teórico, la premisa u objetivo comunicacional, el cuento-guión y la metodología de trabajo.

Armado: Es la etapa en la que se diseña la obra y sus movimientos sobre el escenario. Se habla acá de una planta de movimientos, estableciéndose así las

entradas, salidas, desplazamientos, posiciones, perfiles, composición de la escena y coreografías.

Canciones: ensayo y preparación de las canciones.

Coreografías: ensayo y preparación de las coreografías.

### **Semana 2:**

Propuesta plástica: diseño integral de la escenografía, el vestuario, la utilería, afiches y programa e iluminación de la obra.

Taller de personajes: preparación de los personajes que actuarán en la obra. Definición y práctica de sus características físicas, vocales, cinéticas, sociales, psicológicas y sociales.

Montaje: Adaptación de la planta de movimientos y ensayos con los personajes.

Escenografía: Construcción de los elementos escenográficos.

Utilería: Lista y reunión de elementos de utilería que cada personaje utiliza.

Práctica en el uso de estos elementos en los ensayos.

Sonido: Si hubiese sonido envasado o efectos en vivo, preparación y ensayo con éstos.

### **Semana 3:**

Pasadas completas: Ensayo de toda la obra buscando definir ritmos e intensidades.

Pasadas técnicas: Ensayo con todos los elementos técnicos disponibles: sonido, escenografía, utilería, vestuarios, iluminación, etc...

Ensayo general: Ensayo fundamental de la obra tratando de emular una función y superando los errores que allí se descubriesen. Puede haber un pequeño grupo de público invitado.

Estreno: Primera función con público asistente.

Observación: se contemplan 6 horas de trabajo no lectivo, para la confección y ensayos.

## 2. Plan de evaluación de la carrera

### Matriz de Evaluación de Módulo

<b>CARRERA</b>	<b>Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial</b>
<b>Módulo</b>	<b>M3 Habilidades Artísticas</b>
<b>Asignaturas del módulo</b>	<b>1. Taller de Arte; 2. Taller de Música; 3. Taller de Teatro;</b>

CATEGORÍA	ID	DEFINICIONES	PERTENECE A
Competencia	C2	<b>Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales con y sin la asesoría del profesional del área.</b>	D2
Subcompetencia	SC1	Confeccionar material didáctico utilizando diversas técnicas manuales dependiendo del contexto y la necesidad que se presente.	C2
Subcompetencia	SC2	Seleccionar recursos didácticos materiales y virtuales.	C2
Subcompetencia	SC3	Implementar material didáctico apropiado a la necesidad educativa que se presente.	C2
Competencia Transversal	HG1	Resolver problemas del contexto técnico profesional: Aportar a la resolución de problemas del contexto técnico profesional, de acuerdo a diagnóstico y criterios técnicos, mostrando una actitud proactiva en la búsqueda de información faltante o complementaria y de soluciones alternativas.	
Actitud	A1	<b>Aprendizaje y mejora continua:</b> Mejora la eficacia de su acción educativa, a través del monitoreo y evaluación constante de su accionar y de las variables que impactan su rendimiento, aplicando oportunamente las modificaciones correctivas necesarias para el cumplimiento de sus objetivos.	C2
Actitud	A2	<b>Reconocimiento y respeto de la diversidad y pluriculturalidad:</b> reconoce la diversidad y pluriculturalidad como aspectos necesarios para el crecimiento y enriquecimiento social, brindando las opciones de desarrollo adaptadas a cada contexto, promoviendo así la eliminación de barreras para la plena inclusión social.	



Actitud	A3 <b>Responsabilidad con los compromisos adquiridos:</b> Desarrolla sus tareas con dedicación, y excelencia, cumpliendo con los plazos comprometidos y asumiendo las consecuencias de su desempeño.	
Actitud	A4 <b>Compromiso con la calidad:</b> Orienta su accionar Realiza un trabajo de calidad de acuerdo a las normas establecidas, orientando su accionar a la mejora continua, alineado con la visión institucional en donde se desempeña.	
<b>Desempeños</b>	D1 Ejecuta la técnica plástica a través de la elaboración de montaje escénico orientado a fortalecer habilidades motrices, cognitivas y sociafectivas.	D2
	D2 Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.	D2
	D3 Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical.	D2
	D4 Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.	D2
	D5 Aplica procesos de montaje de una puesta en escena, considerando trabajo colaborativo, responsabilidad, calidad y pertinencia a las características del público asistente al montaje.	D2
	D6 Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.	D2

**TABLA DE ESPECIFICACIONES**

Carrera	TNS. Educación Diferencial
Docente	
Tipo de Evaluación	Trabajo
Nombre Módulo	Habilidades Artísticas
Asignaturas del módulo	Taller de arte, taller música y taller de teatro
Total de Horas trabajadas	216
Patrón de Rendimiento Mínimo Aceptable	51% Equivalente a 51 puntos

**NO BORAR FÓRMULAS**

N°	Desempeños ( criterios de desempeños)	N° Horas	Peso % Aprox.	Puntaje	Logro
				100	
D1	Ejecuta la técnica plástica a través de la elaboración de montaje escénico orientado a fortalecer habilidades motrices, cognitivas y socioafectivas.	36	17%	17	9 Puntos
D2	Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.	36	17%	17	9 Puntos
D3	Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical.	72	33%	33	17 Puntos
D4	Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.	24	11%	11	6 Puntos
D5	Aplica procesos de montaje de una puesta en escena, considerando trabajo colaborativo, responsabilidad, calidad y pertinencia a las características del público asistente al montaje.	24	11%	11	6 Puntos
D6	Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.	24	11%	11	6 Puntos

N° de Desempeños ( criterios de desempeños) : 6

216 de 216 100% de 100% 100 de 100 53 de 100

### 3.- EVALUACIÓN DE PROCESO (semanas)

**Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales**  
**Módulo de Intervención Pedagógica**  
**Semana 1 y 2 (proceso)**

#### Desempeños:

- D2 Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.
- D3 Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical.
- D4 Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.
- D6 Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.

DESEMPEÑO	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ	NO LOGRADO	PTJ
Planifica a través de una carta Gantt la organización de tareas para la ejecución del montaje respondiendo a los tiempos y compromisos adquiridos.	Diseña y Planifica una carta Gantt para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los plazos del diseño y construcción escenográfica.	Diseña y Planifica una carta Gantt para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los plazos del diseño y construcción en un 100%	10	Diseña y Planifica una carta Gantt para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los plazos del diseño y construcción entre un 90 a 60%	5	Diseña y Planifica una carta Gantt para el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los plazos del diseño y construcción en menos de un 59%	2
Aplica técnicas básicas de las artes plásticas como dibujo, pintura, modelado, ensamblaje y estampado, en un montaje artístico.	Genera una propuesta de diseño integral de la obra acorde a la temática, identificando: elementos de vestuario y escenografía.	La propuesta de diseño integral de la obra es acorde a la temática, identificando los 2 elementos necesarios: vestuario y escenografía.	15	La propuesta de diseño integral de la obra es acorde a la temática, identificando medianamente los elementos.	10	La propuesta carece de un diseño integral acorde a la temática, sin identificar los elementos necesarios.	4
	Construye colaborativamente los elementos escenográficos y de vestuario en coherencia con el diseño, incorporando técnicas plásticas.	Los elementos escenográficos y de vestuario son 100% coherentes con el diseño e incorpora apropiadamente técnicas plásticas.	15	Los elementos escenográficos y de vestuario son medianamente coherentes con el diseño e incorporación de técnicas plásticas.	10	Los elementos escenográficos y de vestuario son incoherentes al diseño e incorporación de técnicas plásticas.	4

Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical.	Identifica los elementos necesarios y pertinentes al ejercicio teatral en diseño.	Identifica la totalidad de los elementos señalados en carta Gantt	10	Identifica de forma incompleta la totalidad de los elementos señalados en carta Gantt	5	Identifica escasamente la totalidad de los elementos señalados en carta Gantt	2
	Ensaya el ejercicio teatral con canciones e instrumentos pertinentes a la temática.	Ensaya con dedicación y seriedad el ejercicio teatral con canciones e instrumentos pertinentes a la temática.	15	Ensaya con mediana dedicación y seriedad el ejercicio teatral con canciones e instrumentos pertinentes a la temática.	10	Ensaya carente de dedicación y seriedad el ejercicio teatral con canciones e instrumentos pertinentes a la temática.	4
Ejercita la senso percepción y expresión corporal a través del juego dramático.	Diseña una planta de movimientos. (ordenamiento espacial de la obra)	Diseña en con dedicación y precisión la planta de movimientos del ejercicio teatral.	15	Diseña con mediana dedicación y precisión la planta de movimientos del ejercicio teatral	10	Diseña con escasa dedicación y precisión la planta de movimientos del ejercicio teatral	4
	Crea y memoriza un guión de ideas durante el proceso de ensayos	Crea y memoriza la totalidad del guión de ideas durante el proceso de ensayos	15	Crea y memoriza medianamente el guión de ideas durante el proceso de ensayos	10	Crea y memoriza escasamente el guión de ideas durante el proceso de ensayos	4
Total			95				

**4.- Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales**  
**Módulo de Intervención Pedagógica**  
**Rúbrica para evaluar observación de desempeño. Semana 3 (producto, puesta en escena)**

**Desempeños:**

- D5 Aplica procesos de montaje de una puesta en escena, considerando trabajo colaborativo, responsabilidad, calidad y pertinencia a las características del público asistente al montaje.
- D1 Ejecuta la técnica plástica a través de la elaboración de montaje escénico orientado a favorecer habilidades motrices, cognitivas y socio afectivas.
- D3 Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical.

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIO DE EVALUACIÓN	LOGRADO	NIVELES DE DESEMPEÑO				
			PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ	NO LOGRADO	PTJ
Instancia de observación de desempeño.	Conocimiento y dominio del tema y del lenguaje.	Expresa con claridad y fluidez las ideas, su escucha con claridad.	10	Ocasionalmente se expresa con claridad y fluidez las ideas, se escucha con claridad.	5	Es inconsistente en sus ideas, en pocas ocasiones se expresa con claridad y fluidez las ideas, se escucha con claridad.	2
	Desarrollo de la temática	Desarrolla la temática de manera organizada y lógica con la complejidad y profundidad requerida en base a lo diseñado.	10	Su desarrollo de la temática es correcta, pero sin profundizar en todos los contenidos de importancia, de acuerdo a lo diseñado.	5	Los contenidos presentados son muy pobres, no están desarrollados en la profundidad requerida, de acuerdo a lo diseñado.	2
Ejecuta la técnica plástica a través de la elaboración de montaje escénico	La escenografía es pertinente y funcional al ejercicio teatral a efectuar.	La escenografía es completamente pertinente y funcional al ejercicio teatral a efectuar, en base a la propuesta realizada.	10	La escenografía es medianamente pertinente y funcional al ejercicio teatral a efectuar, en base a la propuesta realizada.	5	La escenografía es escasamente pertinente y funcional al ejercicio teatral a efectuar, en base a la propuesta realizada.	2

orientado a favorecer habilidades motrices, cognitivas y socio afectivas.	La calidad y terminaciones de la escenografía y utilería denotan dedicación y prolijidad en su diseño e implementación.	La calidad y terminaciones de la escenografía y utilería denotan gran dedicación y prolijidad en su diseño e implementación.	10	La calidad y terminaciones de la escenografía y utilería denotan mediana dedicación y prolijidad en su diseño e implementación.	5	La calidad y terminaciones de la escenografía y utilería denotan escasa dedicación y prolijidad en su diseño e implementación.	2
	El vestuario utilizado es pertinente y adecuado a la puesta en escena.	El vestuario utilizado es completamente pertinente y adecuado a la puesta en escena.	10	El vestuario utilizado es medianamente pertinente y adecuado a la puesta en escena.	5	El vestuario utilizado es inadecuado y carece de pertinencia a la puesta en escena.	2
Crea e interpreta un repertorio musical utilizando un instrumento musical	Participa apropiadamente de la ejecución de las canciones y música en vivo de la puesta en escena.	Participa completa y apropiadamente de la ejecución de las canciones y música en vivo de la puesta en escena.	10	Participa medianamente de la ejecución de las canciones y música en vivo de la puesta en escena.	5	Participa escasamente de la ejecución de las canciones y música en vivo de la puesta en escena.	2
Aplica procesos de montaje de una puesta en escena, considerando trabajo colaborativo, responsabilidad, calidad y pertinencia a las características del público asistente al montaje.	Utiliza efectiva y eficientemente la expresión corporal para comunicarse escénicamente	Utiliza pertinente y adecuadamente la expresión corporal para comunicarse escénicamente.	10	Ocasionalmente utiliza la expresión corporal para comunicarse escénicamente.	5	Es inconsistente en la utilización de la expresión corporal para comunicarse escénicamente.	2
	Hay sentido de la verdad en las acciones y textos realizados en escena	Denota permanente sentido de la verdad en las acciones y textos realizados en escena	10	Ocasionalmente denota sentido de la verdad en las acciones y textos realizados en escena	5	El sentido de la verdad a denotar en las acciones y textos realizados en escena es inconsistente	2
	Se mantiene concentrado (a) en su personaje.	Se mantiene completamente concentrado (a) en su	10	Se mantiene medianamente concentrado (a) en su personaje durante toda la	5	Se mantiene desconcentrado (a) en su personaje durante una parte de la puesta	2

		personaje durante toda la puesta en escena.		puesta en escena.		en escena.	
	Participa activamente y con entusiasmo de las coreografías de la función	Participa activamente y con entusiasmo de todas las coreografías de la función.	10	Participa activamente y con entusiasmo de algunas de las coreografías de la función.	5	Participa escasa y pobremente de las coreografías de la función.	2
Total			100				

## 5.- Rúbrica de Evaluación de Saberes Actitudinales

### A.- Heteroevaluación

ASPECTOS EVALUAR	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	MEDIANAMENTE LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ
<b>Responsabilidad:</b> "Capacidad de responder a tiempo las tareas asignadas, y entregando el trabajo en condiciones comprometidas"	Realiza las tareas que le son asignadas dentro del equipo en los plazos requeridos, según la carta Gantt.	Presenta sus aportes en el equipo dentro de los plazos estipulados, mostrando compromiso y respeto por el equipo.	6	Presenta algunos retrasos en la presentación de los resultados correspondientes a la tarea asignada.	4	Se retrasa continuamente en la entrega de las tareas asignadas por el grupo.	2
	Se presenta a las reuniones del trabajo grupal en forma puntual y con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades, según la carta Gantt.	Se presenta en cada reunión en el horario establecido y con el material necesario para facilitar la actividad.	6	Presenta algunos atrasos o retiros anticipados y/o en algunas ocasiones presenta el material necesario para la realización de las actividades.	4	Permanentemente presenta impuntualidad y poca cooperación en material de apoyo.	2
	Realiza las tareas que le son asignadas con la calidad requerida y de acuerdo a los tiempos de la carta Gantt.	Realiza la totalidad de las tareas asignadas, demostrando calidad y preocupación en su preparación.	6	Realiza todas las tareas, pero sin la calidad requerida.	4	Realiza parte de las tareas de manera desprolija.	2
<b>Trabajo en equipo:</b> "Capacidad de interactuar con sus pares cumpliendo reglas y funciones para el logro de los objetivos de la	Desarrolla comunicación efectiva y respetuosa con sus compañeros, favoreciendo la interacción en el grupo.	Todas sus intervenciones comunicativas facilitan el trabajo desarrollado, manteniendo en todo momento un trato respetuoso.	6	Su intervención es poco frecuente y en algunas ocasiones presenta un trato poco respetuoso.	4	Escasa comunicación dentro del grupo, utilizando habitualmente un lenguaje irrespetuoso.	2



actividad desarrollar".	a	Participa de forma activa en los espacios de encuentro del grupo, compartiendo información, experiencias y conocimientos.	Sus aportaciones son fundamentales tanto para el proceso grupal como para la calidad del resultado.	6	En general, se muestra activo y participativo en los encuentros de equipo, pero con aportaciones aisladas.	4	Interviene poco, más bien a requerimiento de los demás.	2
		Disposición a escuchar opiniones y aceptar críticas en beneficio de los resultados grupales.	Está siempre dispuesto a considerar positivamente la opinión de los demás y las críticas que benefician el trabajo.	6	Generalmente acepta las opiniones de los demás, pero le cuesta aceptar las críticas.	4	Sólo en ocasiones escucha la opinión de los demás, mostrándose generalmente intransigente con su postura y desoyendo críticas constructivas.	2
<b>Proactividad</b> frente a la resolución de problemas		Demuestra iniciativa en la búsqueda de soluciones para el problema.	Se preocupa por explorar cada una de las alternativas de solución.	6	Muestra pasividad en la búsqueda de soluciones al problema, dejando la tarea al resto del grupo.	4	Muestra conformidad y aceptación frente a las alternativas que le sugieren, con nula participación.	2
		Demuestra capacidad para tomar decisiones en base a los elementos analizados.	Elige la alternativa que mejor solucione el problema planteado.	6	Analiza las alternativas de solución, y en ocasiones tiene dificultades para elegir alguna en particular.	4	Permanentemente le cuesta tomar decisiones frente a las alternativas de solución encontradas.	2
				48		32		16

## B.- Autoevaluación

ÁREAS	INDICADORES	1	2	3	4	5	6	7
Responsabilidad	Realicé las tareas que me fueron asignadas dentro del equipo en los plazos requeridos, según la carta Gantt.							
	Realicé las tareas que me fueron asignadas con la calidad que se requiere.							
	Me presenté a las reuniones y ensayos del trabajo grupal en forma puntual y con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.							
Trabajo equipo: en	Desarrollé una comunicación efectiva y respetuosa con mis compañeros, favoreciendo la interacción en mi grupo.							
	Participé de forma activa en los ensayos y espacios de encuentro del grupo, compartiendo información, experiencias y conocimientos.							
	Escuché opiniones y acepté críticas en beneficio de los resultados grupales.							
Proactividad	Tomé la iniciativa en la búsqueda de soluciones para el problema.							
	Tuve la capacidad para tomar decisiones en base a los elementos analizados.							

**C. Coevaluación**

ÁREAS	INDICADORES	COMPAÑERO N°1 NOMBRE:							COMPAÑERO N°2 NOMBRE:							COMPAÑERO N°3 NOMBRE:							COMPAÑERO N°4 NOMBRE:												
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7						
Responsabilidad	Realizó las tareas que le fueron asignadas dentro del equipo en los plazos requeridos y según la carta Gantt.																																		
	Realizó las tareas que le fueron asignadas con la calidad que se requiere.																																		
	Se presentó a las reuniones y ensayos del trabajo grupal en forma puntual y con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.																																		
Trabajo en equipo	Desarrolló una comunicación efectiva y respetuosa con sus compañeros, favoreciendo la interacción en el grupo.																																		
	Participó de forma activa en los ensayos y espacios de encuentro del grupo, compartiendo información, experiencias y conocimientos.																																		
	Escuchó opiniones y aceptó críticas en beneficio de los resultados grupales.																																		
Proactividad	Tomó la iniciativa en la búsqueda de soluciones para el problema.																																		
	Tuvo la capacidad para tomar decisiones en base a los elementos analizados.																																		

**6.- CRONOGRAMA SEMANAL DE ACTIVIDADES**

<b>SEMANA</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>DIFICULTADES<sup>2</sup></b>
<b>Semana 1</b> Fecha:		
<b>Semana 1</b> Fecha:		
<b>Semana 2</b> Fecha:		

---

<sup>2</sup> Consignar en esta columna cualquier dificultad en el ámbito metodológico o evaluativo que pueda servir de insumo para la mejora de este proceso de evaluación de módulo.

IDENTIFICACIÓN			SABERES CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES					SABERES ACTITUDINALES				
			Evaluación de Proceso			Observación de desempeño	Nota 80%	Docente	Autoevaluación	Coevaluación	Nota 20%	NOTA FINAL
N°	APELLIDOS	NOMBRES	Sem. 1	Sem. 2	Nota 60%	40%		10%	5%	5%		
1					0						0	0,0
2					0						0	0,0
3					0						0	0,0
4					0						0	0,0
5					0						0	0,0
6					0						0	0,0
7					0						0	0,0
8					0						0	0,0
9					0						0	0,0
10					0						0	0,0
11					0						0	0,0
12					0						0	0,0
13					0						0	0,0
14					0						0	0,0
15					0						0	0,0

9.- Tabla de distribución porcentual.

ASPECTOS A EVALUAR	%	INSTANCIA EVALUATIVA	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	%
Aspectos conceptuales y procedimentales del desempeño.	60%	<b>Proceso:</b> Trabajo semanal (Semana N°1 y 2) Evaluación de saberes conceptuales.	Rúbrica proceso	48
Observación de desempeño.	40%	<b>Exposición</b> Instancia de Evaluación Observación de desempeño	Rubrica exposición	32
Aspectos actitudinales del desempeño.	20%	Evaluación del docente		10%
		Coevaluación (pares)		5%
		Autoevaluación		5%

La evaluación correspondiente al módulo equivale al 100% de la evaluación N° 3 de la asignatura Taller de Teatro.



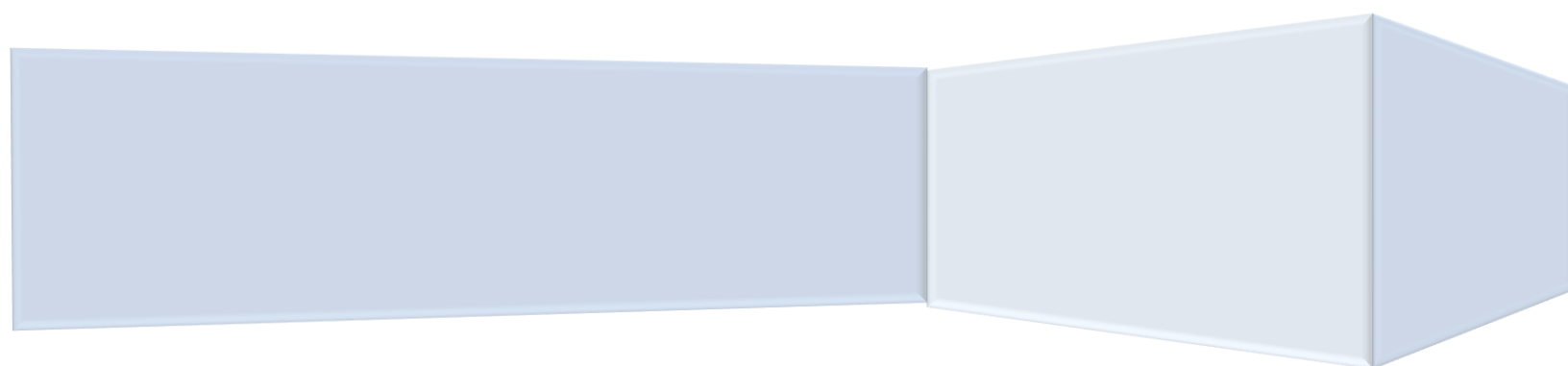
### **ANEXO 3**

## **CARPETA DE EVALUACIÓN DE MÓDULO: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**





**Carrera: TNS. Educación Diferencial**  
**Docente Responsable: Jefas de Carrera**



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

13. Presentación
14. Plan de Evaluación de Carrera
15. Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales (proceso)
16. Rúbrica para la evaluación de producto.
17. Rúbrica para la evaluación de observación de desempeño (exposición).
18. Rúbrica para la evaluación de saberes actitudinales
  - 6.1 Heteroevaluación
  - 6.2 Autoevaluación
  - 6.3 Coevaluación
7. Cronograma de actividades
8. Imagen planilla registro de notas.
9. Tabla de distribución porcentual.
- 10.- Anexos (expedientes entregados por el docente)

## 1.- Presentación:

### 1.1 Módulo: Intervención Pedagógica

- Fundamentos del Currículo
- Retos Múltiples
- Estrategias de Intervención para las Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio
- Estrategias de Intervención para las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente
- Evaluación Módulo: Estrategias de Intervención para las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente
- Unidad: 4 “Evaluación módulo: Intervención Pedagógica”
- Aprendizaje Esperado de la unidad: Aplica los conocimientos adquiridos en el módulo mediante una intervención pedagógica.
- 8 horas.

### 1.2 Antecedentes de la actividad evaluativa integradora.

Evaluación 3 (40%)

Tipo actividad: Confección de producto en base a antecedentes de expedientes estudiantes que presentan NEE.

Ponderación actividad: 100%

Realización: semanas 14 y 15.-

### 1.3 Descripción:

La evaluación de los criterios de desempeño se realizará mediante una propuesta metodológica y didáctica a partir del análisis de casos (expedientes) entregado por el docente, en base a ésta información el estudiante analizará los requerimientos que presentan los alumnos con NEE de acuerdo a principios de normalización, inclusión y diversificación curricular en coherencia a los requerimientos de su curso y/o nivel, en los siguientes tipos:

- a) Discapacidad Intelectual (moderada): en el área de cálculo y lógico – matemático, o lenguaje y comunicación, de acuerdo a su curso y/o nivel. (ámbito nivel 3 a 4 básico)
- b) Retos Múltiples: en áreas de ayudas técnicas para AVD.
- c) Autismo: en el área de sistemas de comunicación. (ámbito edades 7 a 10 años)

Luego del análisis exhaustivo del expediente, el estudiante deberá proponer un recurso didáctico y metodológico pertinente a los requerimientos presenten en los expedientes respectivos, detectando las áreas descendidas para favorecer aprendizajes académicos y funcionales de acuerdo al currículo vigente, a través de la confección de un recurso educativo (material concreto bajo principio COPISI) orientado a favorecer las áreas deficitarias detectadas, en cada caso.

Asimismo, los estudiantes deberán establecer comparaciones y diferencias entre los expedientes, requerimientos y producto diseñado para un estudiante con NEEP y NEET asociado a Dificultades de Aprendizaje, a fin de implementar las estrategias pedagógicas en base a las adecuaciones curriculares pertinentes a la necesidad y los requerimientos especiales de cada uno de nuestros alumnos. El estudiante deberá integrar conocimientos adquiridos en las asignaturas del módulo.

**Modalidad:** Trabajo colaborativo, requiere de la conformación de equipos de trabajo de 4 o 5 integrantes.

**Duración:** 2 semanas (14 y 15)

**Entregas:** Reporte de trabajo semanal, exposición y defensa del producto.

#### **1.4 Cronograma de actividades:**

##### **Semana 1:**

b) Clase 1: Integra conocimientos a través del análisis de expedientes de alumnos con NEEP que presentan discapacidad Intelectual moderada, Retos Múltiples y Autismo y genera una ficha técnica para cada recurso didáctico concreto que confeccionarán, en coherencia a los expedientes analizados.

b) Clase 2: Confecciona un recurso didáctico y educativo adecuado a las necesidades, en base a lo descrito en los expedientes entregados por el docente de asignatura.

c) Clase 3: Confecciona un recurso didáctico y educativo adecuado a las necesidades, en base a lo descrito en los expedientes entregados por el docente de asignatura.

Revisa caso de estudiante con NEET asociadas a Dificultades de Aprendizaje y prepara exposición de recurso didáctico que fue confeccionado en la asignatura de Estrategias de Intervención para las NEET.

d) Clase 4: Expone y socializa con sus pares y docentes (compañeros de carrera y docentes de las asignaturas que participan del módulo) la propuesta didáctica y el recurso de material concreto realizado en coherencia a las fichas técnicas generadas y en concordancia al currículo vigente.

*Observación: se contemplan 4 horas adicionales de trabajo no lectivo, para la confección.*

## 2. Plan de evaluación de la carrera

Matriz de Evaluación de Módulo			
<b>CARRERA</b>		Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial	
<b>Módulo</b>	<b>M2</b>	Intervención pedagógica	
<b>Asignaturas del módulo</b>		1. Fundamentos del currículo; 2. Retos múltiples; 3. Estrategias de intervención para NEEP; 4.- Estrategias de intervención para NEET.-	
CATEGORÍA	ID	DEFINICIONES	PERTENECE A
<b>Competencia</b>	<b>C1</b>	<b>Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las NEE de los estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.</b>	<b>D2</b>
Subcompetenci:	SC1	Implementar las adecuaciones curriculares individuales de acuerdo a la necesidad educativa que presente el estudiante.	C1
Subcompetenci:	SC2	Aplicar estrategias de intervención pertinentes a las NEE que presenta el estudiante o el grupo curso.	C1
Subcompetenci:	SC3	Utilizar diversas herramientas de atención integral de acuerdo a las necesidades que se presentan en los niños al interior del establecimiento.	C1
Competencia Transversal	HG1	Resolver problemas del contexto técnico profesional: Aportar a la resolución de problemas del contexto técnico profesional, de acuerdo a diagnóstico y criterios técnicos, mostrando una actitud proactiva en la búsqueda de información faltante o complementaria y de soluciones alternativas.	
Actitud	A1	<b>Aprendizaje y mejora continua:</b> Mejora la eficacia de su acción educativa, a través del monitoreo y evaluación constante de su accionar y de las variables que impactan su rendimiento, aplicando oportunamente las modificaciones correctivas necesarias para el cumplimiento de sus objetivos.	
Actitud	A2	<b>Reconocimiento y respeto de la diversidad y pluriculturalidad:</b> reconoce la diversidad y pluriculturalidad como aspectos necesarios para el crecimiento y enriquecimiento social, brindando las opciones de desarrollo adaptadas a cada contexto, promoviendo así la eliminación de barreras para la plena inclusión social.	
Actitud	A3	<b>Responsabilidad con los compromisos adquiridos:</b> Desarrolla sus tareas con dedicación, y excelencia, cumpliendo con los plazos comprometidos y asumiendo las consecuencias de su desempeño.	
Actitud	A4	<b>Compromiso con la calidad:</b> Orienta su accionar Realiza un trabajo de calidad de acuerdo a las normas establecidas, orientando su accionar a la mejora continua, alineado con la visión institucional en donde se desempeña.	
<b>Desempeños</b>			<b>D2</b>
	D1	Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presente Retos Múltiples.	
	D2	Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presente NEEP .	
	D3	Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presente NEET .	
	D4	Confecciona un recurso didáctico y educativo adecuado a las necesidades permanentes y transitorias de los estudiantes, en base a lo descrito en los expedientes entregados por el docente de asignatura.	<b>D2</b>





### 3.- EVALUACIÓN DE PROCESO (semanas)

#### Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales Módulo de Intervención Pedagógica Semana 1 (proceso)

#### Desempeños:

- D1 Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta Retos Múltiples.  
 D2 Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEEP (Discapacidad Intelectual y Autismo).  
 D3 Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEET (Dificultades de aprendizaje)

DESEMPEÑO	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ	NO LOGRADO	PTJ
Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta Retos Múltiples (NEM).	Identifica requerimiento del estudiante con NEM	Identifica el 100% de los requerimientos del estudiante con NEM con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	10	Identifica entre 90% y 60% de los requerimientos del estudiante con NEM con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	5	Identifica menos del 50% de los requerimientos del estudiante con NEM con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	2
	Genera una ficha técnica a partir de los antecedentes señalados en expediente entregado por el docente, en coherencia a los requerimientos en ayudas técnicas y AVD.	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	15	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión 2 de los 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	10	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión 1 de los 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	5
Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente	Identifica los requerimientos de un estudiante con D.I moderada.	Identifica el 100% de los requerimientos del estudiante con D.I moderado, con claridad y precisión a	10	Identifica entre el 90% y 60% de los requerimientos del estudiante con DI moderado con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	5	Identifica menos del 50% de los requerimientos del estudiante con DI moderado con claridad y precisión a sus necesidades	2

con el expediente de un estudiante que presenta NEEP (DI moderad) en marco al currículo nacional vigente.		sus necesidades educativas.			educativas.		
	Genera una ficha técnica a partir de los antecedentes señalados en expediente entregado por el docente, en marco al currículo nacional vigente.	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	15	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión 2 de los 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	10	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión 1 de los 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	5
Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que presenta NEEP (Autismo).	Identifica los requerimientos de un estudiante con Autismo (TEA).	Identifica el 100% de los requerimientos del estudiante con TEA, con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	10	Identifica entre el 90% y 60% de los requerimientos del estudiante con TEA, con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	5	Identifica menos del 50% de los requerimientos del estudiante con TEA, con claridad y precisión a sus necesidades educativas.	2
	Diseña una propuesta metodológica y didáctica coherente a los requerimientos del estudiante con TEA en el área de SAAC en coherencia al currículum y normativa vigente.	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	15	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión 2 de los 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	10	Elabora ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión 1 de los 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	5
Genera una propuesta metodológica y didáctica coherente con el expediente de un estudiante que	Establece un cuadro comparativo entre las NEET y las NEEP.	Establece un cuadro comparativo describiendo con claridad los 3 elementos:	5	Establece un cuadro comparativo describiendo con claridad los 2 de los 3 elementos: conceptualización,	3	Establece un cuadro comparativo describiendo con claridad los 1 de los 3 elementos: conceptualización,	1

presenta NEET (Dificultades de aprendizaje)		conceptualización, clasificación dentro y fuera del decreto 170, requerimientos de AC.		clasificación dentro y fuera del decreto 170, requerimientos de AC.		clasificación dentro y fuera del decreto 170, requerimientos de AC.	
	Identifica los requerimientos del estudiante DEA en las áreas de lectura, escritura y cálculo.	Identifica los requerimientos del estudiante con DEA en las 3 áreas: lectura, escritura y cálculo.	10	Identifica los requerimientos del estudiante con DEA en 2 de las 3 áreas: lectura, escritura y cálculo	5	Identifica los requerimientos del estudiante con DEA en 1 de las 3 áreas: lectura, escritura y cálculo	2
	Expone estableciendo un marco comparativo la propuesta metodológica y didáctica del estudiante con DEA (ejecutada en la asignatura de NEET) mostrando ficha técnica y material concreto desarrollado para las áreas: lectura, escritura y cálculo.	Expone ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión los siguientes 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	10	Expone ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión 2 de los 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	5	Expone ficha técnica de la propuesta didáctica y metodológica, describiendo con precisión 1 de los 4 elementos: objetivo, descripción del material, sugerencia de actividad y propuesta de evaluación.	2
Total			100				

**4.- Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales**  
**Módulo de Intervención Pedagógica**  
**Semana 2 (productos)**

**Desempeños:**

D4 Confecciona un recurso didáctico y educativo adecuado a las necesidades permanentes y transitorias de los estudiantes, en base a lo descrito en los expedientes entregados por el docente de asignatura.

DESEMPEÑO	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ	NO LOGRADO	PTJ
Confecciona un recurso didáctico y educativo adecuado a las necesidades permanentes y transitorias de los estudiantes, en base a lo descrito en los expedientes entregados por el docente de asignatura.	Evidencia coherencia a los objetivos establecidos de cada ficha técnica.	El recurso didáctico educativo (concreto) evidencia un 100% de coherencia con los objetivos establecidos en la ficha técnica.	15	El recurso didáctico educativo (concreto) evidencia entre un 90% y 60% de coherencia con los objetivos establecidos en la ficha técnica.	10	El recurso didáctico educativo (concreto) evidencia menos de un 50% de coherencia con los objetivos establecidos en la ficha técnica.	5
	Pertinencia a las NE señaladas en la ficha técnica.	El recurso didáctico educativo (concreto) es pertinente a todas las NE señaladas en la ficha técnica.	15	El recurso didáctico educativo (concreto) es pertinente entre un 90% y 60% de las NE señaladas en la ficha técnica.	10	El recurso didáctico educativo (concreto) es pertinente en menos de un 50% de las NE señaladas en la ficha técnica.	5
	Compromiso con la innovación y creatividad.	El recurso didáctico educativo (concreto) muestra compromiso con la innovación y creatividad.	15	El recurso didáctico educativo (concreto) muestra escaso compromiso con la creatividad en la elaboración.	10	El recurso didáctico educativo (concreto) muestra nulo compromiso con la creatividad en la elaboración.	5
	Uso de materiales y técnicas plásticas con precisión y seguridad en su uso.	Utiliza materiales y técnicas plásticas que favorecen la precisión en su confección y es seguro en su uso.	15	Utiliza materiales y técnicas plásticas que favorecen en un 90% a 60% la precisión en su confección, pero es seguro en su uso.	10	Utiliza materiales y técnicas que no favorecen precisión en menos de un 50%, pero es seguro en su uso.	5
	Ejercitación y manipulación autónoma.	El recurso didáctico educativo (concreto) favorece la completa ejercitación y autonomía.	15	El recurso didáctico educativo (concreto) favorece en un 90% a 60% la ejercitación y autonomía.	10	El recurso didáctico educativo (concreto) favorece en menos de un 50% la ejercitación y autonomía.	5

Total	Rigurosidad en su confección.	El recurso didáctico educativo (concreto) es atractivo y denota rigurosidad en su confección.	15	El recurso didáctico educativo (concreto) denota rigurosidad en su confección.	10	El recurso didáctico educativo (concreto) denota escasa rigurosidad en su confección.	5
			90				

**5.- Rúbrica de proceso para la evaluación de saberes conceptuales y procedimentales**  
**Módulo de Intervención Pedagógica**  
**Rúbrica para evaluar observación de desempeño. Semana 2 (exposición)**

**Desempeños:**

D4 Confecciona un recurso didáctico y educativo adecuado a las necesidades permanentes y transitorias de los estudiantes, en base a lo descrito en los expedientes entregados por el docente de asignatura.

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIO DE EVALUACIÓN	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ	NO LOGRADO	PTJ
Instancia de observación de desempeño.	Conocimiento y dominio del tema	Expresa con claridad y fluidez las ideas y detalles del tema destacando lo central, presenta ejemplos y fundamenta correctamente su presentación.	15	Ocasionalmente es claro en sus ideas y detalles de la temática. Requiere apoyo de apuntes o terceros. Lee gran parte de las diapositivas.	10	Es inconsistente en sus ideas, presenta silencios al realizar la exposición y reiteradamente requiere apoyo de terceros o de material. Lee las diapositivas y/o apuntes.	5
	Desarrollo de la temática	Desarrolla la temática de manera organizada y lógica con la complejidad y profundidad requerida.	15	Su desarrollo de la temática es correcta, pero sin profundizar en todos los contenidos de importancia.	10	Los contenidos presentados son muy pobres, no están desarrollados en la profundidad requerida.	5
	Lenguaje utilizado en la exposición	Utiliza un vocabulario técnico de acuerdo al tema en cuestión.	15	Utiliza un lenguaje limitado.	10	Utiliza un lenguaje limitado y repite palabras. No es pertinente.	5
	Material de apoyo	Utiliza material didáctico visual o audiovisual para ilustrar ideas expuestas y apoyar su exposición,	15	El material didáctico visual o audiovisual utilizado para apoyar su exposición, contiene elementos que	10	Utiliza material didáctico visual o audiovisual inadecuado para apoyar la	5

	logrando la atención de la audiencia.		distraen la atención de la audiencia.		exposición, logrando escasa atención de la audiencia.	
Presentación personal	Su presentación personal es formal, su imagen y vestimenta son acordes al contexto de la evaluación.	10	Su presentación personal es semiformal, su imagen y vestimenta se adecúan medianamente al contexto de la evaluación.	5	Su presentación personal es informal e inadecuada al contexto de la evaluación.	1
Instancia de preguntas	Responde correctamente utilizando argumentos técnicos y demuestra que entiende lo que explica.	15	Responde en forma correcta, pero con escasos argumentos técnicos.	10	Responde de forma incorrecta, confunde conceptos o utiliza mal los argumentos presentados.	5
Total		85				

## 6.- Rúbrica de Evaluación de Saberes Actitudinales

### A.- Heteroevaluación

ASPECTOS EVALUAR	INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO					
		LOGRADO	PTJ	MEDIANAMENTE LOGRADO	PTJ	REQUIERE MEJORAS	PTJ
<b>Responsabilidad:</b> "Capacidad de responder a tiempo las tareas asignadas, y entregando el trabajo en condiciones comprometidas"	Realiza las tareas que le son asignadas dentro del equipo en los plazos requeridos.	Presenta sus aportes en el equipo dentro de los plazos estipulados, mostrando compromiso y respeto por el equipo.	6	Presenta algunos retrasos en la presentación de los resultados correspondientes a la tarea asignada.	4	Se retrasa continuamente en la entrega de las tareas asignadas por el grupo.	2
	Se presenta a las reuniones del trabajo grupal en forma puntual y con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.	Se presenta en cada reunión en el horario establecido y con el material necesario para facilitar la actividad.	6	Presenta algunos atrasos o retiros anticipados y/o en algunas ocasiones presenta el material necesario para la realización de las actividades.	4	Permanentemente presenta impuntualidad y poca cooperación en material de apoyo.	2
	Realiza las tareas que le son asignadas con la calidad requerida.	Realiza la totalidad de las tareas asignadas, demostrando calidad y preocupación en su preparación.	6	Realiza todas las tareas, pero sin la calidad requerida.	4	Realiza parte de las tareas de manera desprolija.	2
<b>Trabajo en equipo:</b> "Capacidad de interactuar con sus pares cumpliendo reglas y funciones para el logro de los objetivos de la actividad a desarrollar".	Desarrolla comunicación efectiva y respetuosa con sus compañeros, favoreciendo la interacción en el grupo.	Todas sus intervenciones comunicativas facilitan el trabajo desarrollado, manteniendo en todo momento un trato respetuoso.	6	Su intervención es poco frecuente y en algunas ocasiones presenta un trato poco respetuoso.	4	Escasa comunicación dentro del grupo, utilizando habitualmente un lenguaje irrespetuoso.	2



	Participa de forma activa en los espacios de encuentro del grupo, compartiendo información, experiencias y conocimientos.	Sus aportaciones son fundamentales tanto para el proceso grupal como para la calidad del resultado.	6	En general, se muestra activo y participativo en los encuentros de equipo, pero con aportaciones aisladas.	4	Interviene poco, más bien a requerimiento de los demás.	2
	Disposición a escuchar opiniones y aceptar críticas en beneficio de los resultados grupales.	Está siempre dispuesto a considerar positivamente la opinión de los demás y las críticas que benefician el trabajo.	6	Generalmente acepta las opiniones de los demás, pero le cuesta aceptar las críticas.	4	Sólo en ocasiones escucha la opinión de los demás, mostrándose generalmente intransigente con su postura y desoyendo críticas constructivas.	2
<b>Proactividad</b> frente a la resolución de problemas	Demuestra iniciativa en la búsqueda de soluciones para el problema.	Se preocupa por explorar cada una de las alternativas de solución.	6	Muestra pasividad en la búsqueda de soluciones al problema, dejando la tarea al resto del grupo.	4	Muestra conformidad y aceptación frente a las alternativas que le sugieren, con nula participación.	2
	Demuestra capacidad para tomar decisiones en base a los elementos analizados.	Elige la alternativa que mejor solucione el problema planteado.	6	Analiza las alternativas de solución, y en ocasiones tiene dificultades para elegir alguna en particular.	4	Permanentemente le cuesta tomar decisiones frente a las alternativas de solución encontradas.	2
			48		32		16

**B.- Autoevaluación**

ÁREAS	INDICADORES	1	2	3	4	5	6	7
Responsabilidad	Realicé las tareas que me fueron asignadas dentro del equipo en los plazos requeridos.							
	Realicé las tareas que me fueron asignadas con la calidad que se requiere.							
	Me presenté a las reuniones del trabajo grupal en forma puntual y con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.							
Trabajo equipo: en	Desarrollé una comunicación efectiva y respetuosa con mis compañeros, favoreciendo la interacción en mi grupo.							
	Participé de forma activa en los espacios de encuentro del grupo, compartiendo información, experiencias y conocimientos.							
	Escuché opiniones y acepté críticas en beneficio de los resultados grupales.							
Proactividad	Tomé la iniciativa en la búsqueda de soluciones para el problema.							
	Tuve la capacidad para tomar decisiones en base a los elementos analizados.							

### C. Coevaluación

ÁREAS	INDICADORES	COMPAÑERO N°1 NOMBRE:							COMPAÑERO N°2 NOMBRE:							COMPAÑERO N°3 NOMBRE:							COMPAÑERO N°4 NOMBRE:												
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7						
Responsabilidad	Realizó las tareas que le fueron asignadas dentro del equipo en los plazos requeridos.																																		
	Realizó las tareas que le fueron asignadas con la calidad que se requiere.																																		
	Se presentó a las reuniones del trabajo grupal en forma puntual y con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.																																		
Trabajo en equipo	Desarrolló una comunicación efectiva y respetuosa con sus compañeros, favoreciendo la interacción en el grupo.																																		
	Participó de forma activa en los espacios de encuentro del grupo, compartiendo información, experiencias y conocimientos.																																		
	Escuchó opiniones y aceptó críticas en beneficio de los resultados grupales.																																		
Proactividad	Tomó la iniciativa en la búsqueda de soluciones para el problema.																																		
	Tuvo la capacidad para tomar decisiones en base a los elementos analizados.																																		

**7.- CRONOGRAMA SEMANAL DE ACTIVIDADES**

SEMANA	ACTIVIDADES	DIFICULTADES <sup>3</sup>
<b>Semana 1</b> <b>Clase 1</b> <b>Fecha:</b>		
<b>Semana 1</b> <b>Clase 2</b> <b>Fecha:</b>		
<b>Semana 2</b> <b>Clase 3</b> <b>Fecha:</b>		
<b>Semana 2</b> <b>Clase 4</b> <b>Fecha:</b>		

---

<sup>3</sup> Consignar en esta columna cualquier dificultad en el ámbito metodológico o evaluativo que pueda servir de insumo para la mejora de este proceso de evaluación de módulo.



9.- Tabla de distribución porcentual.

ASPECTOS A EVALUAR	%	INSTANCIA EVALUATIVA	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	%
Aspectos conceptuales y procedimentales del desempeño.	50%	<b>Proceso:</b> Trabajo semanal (Semana N°1 y 2) Evaluación de saberes conceptuales.	Rúbrica proceso	20%
		<b>Producto:</b> Instancia de Evaluación de saberes procedimentales.	Rúbrica producto	30%
Observación de desempeño.	30%	<b>Exposición</b> Instancia de Evaluación Observación de desempeño	Rubrica exposición	30%
Aspectos actitudinales del desempeño.	20%	Evaluación del docente		10%
		Coevaluación (pares)		5%
		Autoevaluación		5%

La evaluación correspondiente al módulo equivale al 100% de la evaluación N° 3 de la asignatura Estrategias de Intervención para las NEEP.



## **ANEXO 4**

### **REGLAMENTO DE PRÁCTICA INTEGRADA DE COMPETENCIAS**





## REGLAMENTO DE PRÁCTICA INTEGRADA DE COMPETENCIAS

El presente Reglamento contiene el conjunto de normas que regulan la Práctica Integrada de Competencias.

### TÍTULO I GENERALIDADES

<b>Art. 1º</b>	El Instituto Profesional Virginio Gómez, define el concepto de “Práctica Integrada de Competencias” como el conjunto de actividades realizadas por los alumnos en forma individual con la finalidad de poner en ejercicio las competencias desarrolladas.
<b>Art. 2º</b>	Se considera como centro de práctica a toda empresa, entidad u organismo, de carácter público o privado en que se desarrolla la actividad de práctica.
<b>Art. 3º</b>	Las prácticas consideran como mínimo 200 horas cronológicas, para carreras técnicas y profesionales.
<b>Art. 4º</b>	Los alumnos podrán proveerse de centros de prácticas a través de información centralizada (base de datos), que estará disponible para tal efecto y que se podrá configurar a partir de las siguientes fuentes: Convenios institucionales con empresas u organizaciones. Portal de Empleos y Prácticas del Instituto Profesional Virginio Gómez. A sugerencia de los propios estudiantes; en este caso, el centro de práctica debe ser validado por el Jefe de Carrera y no será asignado necesariamente al alumno que lo sugiere o proporciona.
<b>Art. 5º</b>	El alumno podrá desarrollar la Práctica Integrada de Competencias siempre y cuando cumpla los siguientes requisitos: Haber aprobado todas las asignaturas de la carrera que hayan sido definidas como prerrequisito para esa práctica. Inscribir la asignatura de Práctica de Competencias en el período correspondiente, según el calendario académico de la Institución.

### TÍTULO II DEBERES Y DERECHOS

<b>Art. 6º</b>	El alumno debe mantener en todo momento un comportamiento adecuado y respetar la normativa interna del centro de práctica, en lo referido a horario, asistencia, presentación personal y relaciones interpersonales.
<b>Art. 7º</b>	Los alumnos del Instituto Profesional Virginio Gómez que causaren actos evidentes de irresponsabilidad en los centros de práctica recibirán, previo sumario, la sanción institucional correspondiente.
<b>Art. 8º</b>	La asistencia a la totalidad de las actividades de la práctica es obligatoria. Toda ausencia deberá justificarse de conformidad al procedimiento ordinario aplicable en materia de relaciones laborales, conforme a la legislación vigente.
<b>Art. 9º</b>	Los alumnos en práctica tienen la condición de alumno regular por lo que se registrarán por el

	Reglamento del Alumno.
<b>Art. 10º</b>	En caso que un alumno sufra algún accidente en el transcurso de sus actividades de práctica, estará protegido por el seguro escolar, Decreto Supremo 313. Para hacer efectivo este seguro, el alumno debe completar el formulario de accidente escolar y acudir al servicio de urgencia de un hospital perteneciente al Servicio de Salud.

### TÍTULO III DEL PROCESO

<b>Art. 11º</b>	<p>Para la realización de la práctica, se debe cumplir con el siguiente procedimiento:</p> <p>El alumno seleccionará un centro de práctica en las empresas con convenio o a través del Portal de Empleos y Prácticas, según lo señalado en el artículo 4.</p> <p>El Jefe de Carrera inscribirá la práctica.</p> <p>El alumno entregará una carta de presentación en el Centro de Práctica correspondiente.</p> <p>El alumno debe llevar un registro semanal de la labor que realiza mediante un Portafolio Electrónico de Aprendizajes, que será revisado por el docente de práctica del Instituto.</p> <p>Una vez finalizada la práctica, el alumno será evaluado mediante el Portafolio Electrónico y por el encargado de la práctica en la empresa o tutor.</p> <p>Para aquellos alumnos que trabajen en algún área de desempeño de la carrera (dominio de competencia), el mismo trabajo será considerado como centro de práctica, y deberá completar el portafolio y regirse por lo señalado en las letras a) y b). El tutor de empresa, en estos casos, tendrá que ser el mismo jefe o superior del trabajo.</p>
-----------------	--

### TÍTULO IV EVALUACIÓN

<b>Art. 12º</b>	<p>La calificación final de la Práctica Integrada de Competencias se obtendrá:</p> <p>30% de la calificación del Portafolio de Aprendizajes.</p> <p>70% de la calificación obtenida a través de la Pauta Evaluación de Práctica Integrada, que completará el tutor-empresa.</p>
<b>Art. 13º</b>	<p>El alumno que no cumpla con todos los aspectos reglamentarios y fecha de entrega estipulados por la carrera será evaluado con un NCR.</p> <p><b>Nota:</b> La práctica será calificada con nota de 1 a 7, según lo establecido en el Reglamento del Alumno.</p>

**ANEXO N°5**  
**PROTOCOLO PRÁCTICA (TUTOR)**



## PRÁCTICA INTEGRADA DE COMPETENCIAS Protocolo Tutor Centro de Práctica Instituto Profesional Virginio Gómez

Estimado Tutor del Centro de Práctica:

El Instituto profesional Virginio Gómez, le saluda cordialmente y agradece vuestra participación en el proceso de evaluación de nuestro alumno que realiza la práctica profesional en su Institución/ Empresa.

A continuación, entregamos una breve guía que le ayudará a realizar este proceso.

1.- Le llegará a su correo el Link que le permitirá abrir el documento para realizar la evaluación: recuerde que este vínculo estará **activo sólo 168 horas (1 semana) desde el envío por parte del docente.**

\* El tutor podrá evaluar mientras el vínculo esté disponible. Es decir, tendrá la opción de revisar y volver a evaluar las veces que desee, quedando el último envío, como Nota Final por parte del tutor.

2.- Finalizado el plazo de 168 horas (1 semana), el vínculo se cerrará y usted deberá solicitar al docente encargado, que le envíe otro correo con el nuevo link de reemplazo.

3.- Una vez abierto el formulario, usted podrá realizar la evaluación que está estructurada en tres partes:

a. En la primera, usted deberá evaluar el sello institucional y las competencias transversales. Cada uno de los desempeños tiene indicadores que lo describen. En el espacio asignado, se debe ingresar la evaluación que está definida en la tradicional escala de 1.0 a 7.0.

b. En la segunda, se evalúan las competencias específicas del perfil.

En la primera columna, se indican las competencias declaradas en el Perfil de Egreso y en la segunda columna, usted deberá indicar si aplica o no aplica, es decir si la competencia es parte de lo realizado por el alumno. Si el tutor indica que alguna de las competencias NO aplica, el ingreso a nota se bloquea. Si el tutor indica que SI aplica, debe ingresar una nota en el espacio asignado para ello.

c. En ambas partes, usted debe usar la escala de 1 a 7, según esta descripción.

1 NOTA	2 DESCRIPCIÓN
3 6.0 - 7.0	4 El indicador se manifiesta de manera destacable.
5 5.0 - 5.9	6 El indicador se manifiesta de manera satisfactoria.
7 4.0 - 4.9	8 El indicador se manifiesta cumpliendo con los criterios mínimos esperados.
9 3.0 - 3.9	10 El indicador se manifiesta sin cumplir con los criterios mínimos esperados.
11 1.0 - 2.9	12 El indicador no se observa o se observa en forma inadecuada.

4.- En la parte tres, usted deberá indicar las fortalezas y debilidades que observó del desempeño del alumno durante el tiempo que estuvo realizando la práctica profesional. Este campo no es obligatorio.

5.- Finalmente deberá presionar el botón guardar, para que la pauta sea guardada y enviada al coordinador de práctica.

Es importante completar las 2 primeras partes ya que de no hacerlo, no podrá enviar este formulario.

A continuación se anexa el formato que el tutor deberá completar en la plataforma, con algunas orientaciones.

## Evaluación de Desempeño por Parte del Tutor

<b>13 I. Sello Institucional y Competencias Transversales (50%)</b>			
14		<b>15</b>	<b>Nota (1.0 - 7.0)</b>
		<b>17</b>	<b>Nota:</b>
<b>16</b>	<b>Compromiso con la calidad</b>		
18	Indicadores		
19	- Se desempeña de forma eficiente y en el tiempo requerido		
20	- Realiza un trabajo de calidad		
21	- Muestra dominio de los básicos que debe manejar para realizar su labor dentro de la empresa		
22	- Trabaja en contextos colaborativos y multidisciplinarios		
<b>23</b>	<b>Responsabilidad</b>	<b>24</b>	<b>Nota:</b>
25	Indicadores		
26	- Cumple con los plazos fijados para la realización de sus tareas		
27	- Cumple con los horarios fijados		
28	- Comprende y ejecuta órdenes sin dificultad		
<b>29</b>	<b>Respeto</b>	<b>30</b>	<b>Nota:</b>
31	Indicadores		
32	- Expresa sus ideas y puntos de vista en forma respetuosa		
33	- Utiliza un lenguaje pertinente al contexto en el que se desenvuelve		
34	- Es coherente en su proceder con las normas de comportamiento de la empresa		
35	- Acepta de buena manera las sugerencias de su supervisor		
<b>36</b>	<b>Proactividad</b>	<b>37</b>	<b>Nota:</b>
38	Indicadores		
39	- Manifiesta diferentes habilidades emprendedoras que evidencian una actitud de superación profesional y personal		
40	- Puede trabajar en forma independiente sin supervisión directa		
41	- Participa y coopera en actividades de la empresa		
42	- Muestra interés por aprender		
<b>43</b>	<b>II. Competencias Específicas del Perfil (50%)</b>		
<b>44</b>	<b>(Evalúe la competencia solo si es observada)</b>	<b>45</b>	<b>46</b>
		<b>plica</b>	<b>ota</b>
		<b>48</b>	<b>49</b>
		<b>i/no</b>	<b>s 1.0 - 7.0)</b>
47			
50	Integrar conocimientos pertinentes que permita ejecutar la acción educativa en los diversos ámbitos que	52	53
51	se requiera.		
54	Diferenciar las diversas necesidades educativas permanentes para realizar una pertinente intervención	56	57
55	con asesoría del profesional del área.		
58	Diferenciar las diversas necesidades educativas Transitorias para realizar una pertinente intervención	60	61
59	con asesoría del profesional del área.		
62	Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los	64	65
63	estudiantes en el aula con asesoría del profesional del área.		
66	Seleccionar recursos didácticos pertinentes a las distintas necesidades educativas especiales en el aula	68	69
67	con y sin la asesoría del profesional del área.		
70	Utilizar diversas técnicas evaluativas básicas para reconocer el avance del estudiante en su proceso	72	73
71	educativo.		

**74 III. Observaciones Generales**

75 Señale fortalezas del desempeño del alumno durante la práctica.(Opcional)

76 Señale debilidades del desempeño del alumno durante la práctica.(Opcional)



**ANEXO N°6**  
**GUIÓN FOCUS GROUP TITULADOS**



## GUIÓN DE FOCUS GROUP TITULADOS

Estimados profesionales, esta actividad de Focus Group, a la que se les ha invitado a participar en el marco de un estudio dirigido a analizar la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, tiene por objetivo el recoger de ustedes la percepción que poseen acerca de los procesos y resultados de estos en la carrera mencionada.

Se les informa que esta reunión será grabada para poder transcribir, posteriormente, vuestras opiniones y propuestas. También se les indica que los datos y opiniones vertidas por ustedes serán tratados con la ética que se estipula en toda investigación científica.

1. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje y cómo se evidencia el logro de competencias en la carrera?
2. ¿Percibe usted que su formación fue orientada al desarrollo de competencias tanto en su enseñanza como en su evaluación, y que estas competencias son las apropiadas para ejercer su profesión? ¿Cuáles han sido las asignaturas y/o momentos claves de la carrera en los que se han evaluado las competencias del perfil de egreso?
3. En su percepción, ¿Cómo han sido **evaluados** por la carrera los **saberes procedimentales** en comparación con los **conceptuales y con los actitudinales**? ¿cuáles de ellos le han servido efectivamente en el ejercicio de la profesión?
4. En su experiencia como estudiante, ¿cómo evaluaría usted la eficacia de los procesos formativos? ¿cree usted que los aprendizajes esperados se logran en los estudiantes durante el proceso formativo y que los egresados de la carrera logran desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?



**ANEXO N° 7**  
**GUIÓN FOCUS GROUP DOCENTES**



## GUIÓN DE FOCUS GROUP DOCENTES

Estimados docentes, esta actividad de Focus Group, a la que se les ha invitado a participar en el marco de un estudio dirigido a analizar la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, tiene por objetivo el recoger de ustedes la percepción que poseen acerca de los procesos y resultados de estos en la carrera mencionada.

Se les informa que esta reunión será grabada para poder transcribir, posteriormente, vuestras opiniones y propuestas. También se les indica que los datos y opiniones vertidas por ustedes serán tratados con la ética que se estipula en toda investigación científica.

1. ¿Cuáles considera usted que son las diferencias de una formación basada en competencias y en qué se diferencia de la formación tradicional en las instituciones de educación superior, particularmente en lo referido a su enseñanza y evaluación?
2. ¿Considera que a lo largo de la carrera se evalúan los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales? y ¿cómo se evidencia el logro de competencias en la carrera?
3. En cuanto a la eficiencia y eficacia de los procesos formativos ¿cree usted que los aprendizajes esperados se logran en los estudiantes durante el proceso formativo y que los egresados de la carrera logran desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?
4. ¿Cómo considera el perfil de Egreso de la carrera de TNS en Educación Diferencial? ¿En referencia a la carrera, los estándares de evaluación son adecuados para los requerimientos de las competencias del perfil de egreso?





**ANEXO N°8**  
**GUIÓN FOCUS GROUP EMPLEADORES**



## GUIÓN DE FOCUS GROUP EMPLEADORES

Estimados empleadores, esta actividad de Focus Group, a la que se les ha invitado a participar en el marco de un estudio dirigido a analizar la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, tiene por objetivo el recoger de ustedes la percepción que poseen acerca de los procesos y resultados de éstos en la carrera mencionada.

Se les informa que esta reunión será grabada para poder transcribir, posteriormente, vuestras opiniones y propuestas. También se les indica que los datos y opiniones vertidas por ustedes serán tratados con la ética que se estipula en toda investigación científica.

1. Como empleador, ¿qué espera de un novel profesional del área de Técnico en Educación Diferencial que ingrese a trabajar a su establecimiento educativo? ¿Cómo considera que los titulados en la carrera debieran evidenciar los **aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje** y cómo el **logro de competencias** en su labor profesional?
2. ¿Cuál es su opinión respecto al perfil de Egreso de la carrera de TNS en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez? ¿Se percibe, en referencia a la carrera, que los estándares de evaluación son adecuados para los requerimientos de las competencias del perfil de egreso?
3. ¿Cómo evaluaría usted la eficiencia y eficacia de los procesos formativos de la carrera de acuerdo a los desempeños de los titulados que le prestan servicios? ¿cree usted que los aprendizajes esperados se logran en los estudiantes durante el proceso formativo y que los egresados de la carrera logran desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?
4. ¿Considera usted que las tituladas de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez evidencian **una formación basada en competencias** a diferencia de la formación tradicional de las instituciones de educación superior? , ¿En el ejercicio de la profesión, cómo son los desempeños de las egresadas de los saberes procedimentales en comparación con los conceptuales y los actitudinales?



**ANEXO N° 9**  
**INFORME SOFTWARE ATLAS.TI**



Informe de ATLAS.ti

Pajkurić

Vínculos código-código

Informe creado por Ernesto Pajkurić on 08-05-2019

---

Aplicación Nuevo Enfoque Educativo → — is part of → Calidad del docente

Aplicación Nuevo Enfoque Educativo → — is associated with → Consistencia entre Evaluación y Objetivos

Calidad del docente → — is associated with → Docentes trabajando en equipo

Calidad del docente → — is associated with → Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Activo

Capacidad de evaluar situaciones-problema en su ámbito laboral → — is associated with → Formación vinculada con el mundo laboral

Capacidad de evaluar situaciones-problema en su ámbito laboral → — is associated with → Resolver problemas técnicos

Centralidad actitudinal y ética → — is cause of → Efectividad del Proceso Formativo

Centralidad actitudinal y ética → — is associated with → Formación vinculada con el mundo laboral

Comprensión Nuevo Enfoque Educativo → — is cause of → Aplicación Nuevo Enfoque Educativo

Comprensión Nuevo Enfoque Educativo → — is part of → Calidad del docente

Consistencia entre Evaluación y Objetivos → — is cause of → Consistencia entre Perfil de Egreso y Evaluaciones

Consistencia entre Perfil de Egreso y Evaluaciones → — is associated with → Evidencia de Procedimientos Evaluativos

Déficit en el perfil de ingreso → — contradicts → Capacidad de evaluar situaciones problema en su ámbito laboral

Déficit en el perfil de ingreso → — is associated with → Problemas curriculares

Docentes trabajando en equipo → — is associated with → Centralidad actitudinal y Ética

Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Activo → — is cause of → Capacidad de evaluar situaciones-problema en su ámbito laboral

Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Activo → — is associated with → Formación Conceptual, Procedimental y Actitudinal

Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Activo → — is cause of → Formar en el autoaprendizaje y la autoevaluación

Evidencia de Procedimientos Evaluativos → — is property of → Efectividad del Proceso Formativo

Formación Conceptual, Procedimental y Actitudinal → — is associated with → Capacidad de evaluar situaciones-problema en su ámbito laboral

Formación vinculada con el mundo laboral → — is cause of → Efectividad del Proceso Formativo

Formar en el autoaprendizaje y la autoevaluación → — is associated with → Centralidad actitudinal y ética

Formar en el autoaprendizaje y la autoevaluación → — is associated with → Formación vinculada con el mundo laboral

Problemas curriculares → — contradicts → Calidad del docente

Problemas curriculares → — contradicts → Comprensión Nuevo Enfoque Educativo

Resolver problemas técnicos → — is part of → Efectividad del Proceso Formativo

Resolver problemas técnicos → — is associated with → Formación vinculada con el mundo laboral



**ANEXO N° 10**  
**CONTEO PALABRAS FOCUS GROUP TITULADOS**



### Conteo de palabras Focus Group Egresados

Count	Word	Count	Word	Count	Word
36	nosotros	9	estudiar	4	colegio
33	tener	9	mucho	4	comparación
32	bueno	9	preguntar	4	dentro
30	ser	9	profesional	4	depender
29	aprender	9	saber	4	día
24	hacer	9	salir	4	ejercer
23	profesores	8	acá	4	estudiantes
23	todo	8	actitudes	4	evidencia
22	decir	8	cosas	4	exigir
22	igual	8	después	4	gente
22	lograr	8	mismo	4	haber
22	niños	8	perfil	4	harto
21	formar	8	tiempo	4	instituto
21	poder	8	vamos	4	número
20	estar	7	ayudar	4	participar
20	trabajar	7	hay	4	pasado
19	proceso	7	materiales	4	personalidad
19	servir	6	apoderado	4	saludar
18	evaluación	6	casos	4	siempre
17	carrera	6	eficacia	4	sus
17	competencias	6	mis	4	todas
16	ver	6	resultados	4	todos
14	esperar	6	tema	4	tratar
14	también	6	usted	3	asignaturas
13	ellos	6	van	3	certámenes
13	practicar	5	ahora	3	conocer
13	preparar	5	buscar	3	deber
12	clases	5	complementar	3	detalles
12	cómo	5	compromiso	3	disfruten
12	enseñar	5	conceptual	3	educación
12	llegar	5	destacar	3	ejemplo
12	otro	5	diferencia	3	encontrar
11	algún	5	durar	3	entre
11	creer	5	entrega	3	escuela
11	han	5	final	3	herramientas
11	risas	5	fue	3	información
10	compañeros	5	importante	3	jugar
10	crear	5	parte	3	mejorar
10	dar	5	percibir	3	menos
10	egresar	5	poner	3	momentos
10	hablar	5	técnico	3	nada
9	desarrollo	5	ustedes	3	necesidad
9	ellas	4	acostumbra	3	notas

Count	Word	Count	Word	Count	Word
3	nuevo	2	manejar	1	área
3	opinar	2	mañana	1	atender
3	orientar	2	mirar	1	atrever
3	perfecto	2	motivar	1	aula
3	proyectos	2	nivel	1	avisar
3	reunión	2	nombrar	1	bastante
3	última	2	objetivos	1	campo
2	acuerdo	2	olvidar	1	cargo
2	adquirir	2	palabra	1	cariño
2	alcanzar	2	particular	1	casa
2	anterior	2	pegar	1	cerca
2	apropiadas	2	permanente	1	ciencia
2	autismo	2	persona	1	claro
2	avanzar	2	poco	1	colegas
2	básico	2	posterior	1	colocar
2	cambio	2	preocupar	1	complementa
2	capacitado	2	problemas	1	complicado
2	cara	2	procedimientos	1	consistencia
2	celular	2	punta	1	contra
2	claves	2	resaltan	1	convivir
2	concluir	2	seguir	1	correr
2	concordar	2	seis	1	corresponder
2	confianza	2	social	1	costar
2	cortar	2	suenan	1	costar
2	cualquier	2	tanto	1	crisis
2	declarar	2	teóricas	1	cumple
2	demás	2	tesis	1	cumplir
2	demasiado	2	test	1	curso
2	días	2	toda	1	dañar
2	difícil	2	única	1	datos
2	ejercicio	2	vaya	1	definitivo
2	espacio	2	vez	1	demostrar
2	explicar	2	volver	1	descender
2	futuro	1	actividad	1	desempeño
2	ganar	1	adecuado	1	diagnóstico
2	gracias	1	adelante	1	dinámica
2	habilidades	1	adventista	1	director
2	inicio	1	agradezco	1	dirigir
2	inmediatez	1	alborotada	1	disculpar
2	instituciones	1	alegría	1	disertar
2	interactuar	1	analizar	1	disponer
2	interés	1	añadir	1	dormir
2	interrumpir	1	aplicar	1	dudar

Count	Word	Count	Word	Count	Word
1	ejecutar	1	juntarse	1	realidad
1	empeño	1	lados	1	realmente
1	empezar	1	leer	1	recato
1	enamorar	1	listo	1	recoger
1	enfermar	1	llorar	1	redondita
1	enganchar	1	mallá	1	referido
1	enorme	1	marco	1	reglas
1	entendiendo	1	máximo	1	relaciona
1	esforzar	1	mayoría	1	rendir
1	estimados	1	mencionada	1	repetir
1	estipular	1	mérito	1	respira
1	estuviste	1	miedo	1	responden
1	ética	1	mío	1	respuesta
1	experiencia	1	muestra	1	resultado
1	fallar	1	natural	1	risa
1	favor	1	nervios	1	rompecabezas
1	felicitar	1	normativo	1	segunda
1	fuerte	1	notar	1	segundo
1	fundamental	1	obtener	1	semana
1	gentil	1	opción	1	serie
1	googlear	1	organizado	1	silicona
1	grabada	1	padres	1	simular
1	gran	1	parecer	1	solo
1	grupo	1	perseverar	1	sonrisa
1	hemos	1	pesado	1	soy
1	hermana	1	pillar	1	súper
1	hispanoamericano	1	portero	1	superándose
1	honestidad	1	poseer	1	superior
1	hora	1	primeramente	1	tal
1	ibas	1	principio	1	tan
1	implica	1	prolijidad	1	tercera
1	impulsando	1	propuestas	1	termolámina
1	inclusión	1	puerta	1	tipo
1	indica	1	puesto	1	tocan
1	inferior	1	puh	1	todavía
1	influye	1	punto	1	tranquila
1	insto	1	puntualidad	1	transcribir
1	integrar	1	qué	1	transitorios
1	intenso	1	queda	1	triste
1	intermedio	1	quedando	1	tutora
1	investigación	1	quede	1	verdad
1	invitado	1	queriendo	1	vertidas
1	jóvenes	1	quiero	1	voz



**ANEXO N° 11**  
**CONTEO PALABRAS FOCUS GROUP EMPLEADORES**





**Conteo de palabras Focus Group Empleadores.**

Count	Word	Count	Word	Count	Word
47	también	8	ustedes	4	cierto
32	empleador	7	actualización	4	comparación
24	para	7	capacidad	4	contenidos
23	bueno	7	están	4	decía
23	pero	7	institución	4	estaba
19	entonces	7	persona	4	estamos
18	bien	7	sido	4	estos
17	parte	6	ahora	4	forma
17	porque	6	aporte	4	formación
17	ser	6	desempeños	4	hacen
17	veces	6	donde	4	mejor
15	decir	6	educadora	4	mucho
15	ella	6	hecho	4	necesitamos
14	alumnos	6	importante	4	niñas
14	dentro	6	otra	4	número
14	ellas	6	otras	4	planificación
14	hacer	6	personal	4	prácticas
13	competencias	6	poder	4	pregunta
13	técnico	6	procedimientos	4	proactivas
13	tiene	6	siempre	4	provechoso
12	educación	5	actitudes	4	quizás
11	ellos	5	apoyo	4	repente
11	trabajo	5	ayudar	4	solamente
10	algún	5	cuando	4	tengo
10	carrera	5	diferencia	4	tenía
10	diferencial	5	egresadas	4	tienen
10	igual	5	egreso	4	todas
10	niños	5	evaluación	4	todos
10	nosotros	5	incluso	4	trabajar
10	sala	5	llegan	4	tratamos
9	caso	5	nivel	4	usted
9	colega	5	nota	4	valora
9	hemos	5	observación	4	virginio
9	todo	5	pauta	3	área
9	ver	5	profesional	3	cantar
8	aprender	5	profesionales	3	capacitación
8	chicas	5	respecto	3	cinco
8	claramente	5	sean	3	complementario
8	creer	5	superior	3	considera
8	nosotras	5	tanto	3	contacto
8	perfil	5	verdad	3	contratadas
8	práctica	5	visto	3	cosas
8	sino	4	base	3	decir

Count	Word	Count	Word	Count	Word
3	desarrollar	3	puedo	2	después

3	desarrollo	3	quiere	2	diario
3	desde	3	salas	2	días
3	desempeño	3	siete	2	directo
3	disposición	3	sobre	2	educativa
3	egresada	3	sola	2	efectivamente
3	egresado	3	solo	2	eficacia
3	ehhhh	3	súper	2	eficiencia
3	ejemplo	3	supongamos	2	egresa
3	ejercicio	3	tenemos	2	empleadores
3	equipo	3	teórico	2	encuentro
3	espera	3	tiempo	2	enfoque
3	establecimiento	3	titulados	2	espacio
3	estudio	3	toda	2	especial
3	evidenciar	3	través	2	esperados
3	experiencia	3	vamos	2	estándares
3	formativo	3	viene	2	estas
3	funciones	3	vienen	2	extensa
3	general	2	acoger	2	falta
3	gómez	2	actividades	2	final
3	habilidades	2	acuerdo	2	fondo
3	hacemos	2	además	2	formativos
3	hacer	2	afuera	2	grupo
3	haciendo	2	aspectos	2	haber
3	harto	2	aula	2	había
3	instituto	2	aunque	2	hablando
3	logran	2	bastante	2	hacerlo
3	manejan	2	cargo	2	ingresa
3	mayoría	2	charla	2	inicio
3	mismo	2	clase	2	instituciones
3	muchas	2	colegas	2	institutos
3	notó	2	colegio	2	labor
3	nuestra	2	colegios	2	logró
3	observar	2	completamente	2	lugar
3	opinión	2	conceptuales	2	maneje
3	opiniones	2	confianza	2	manejen
3	otros	2	continuar	2	manejo
3	podía	2	creatividad	2	manera
3	podido	2	cuadradas	2	mañana
3	preparadas	2	cuanto	2	marcar
3	proceso	2	darle	2	momento
3	procesos	2	dejan	2	niño
3	profesión	2	departamento	2	niveles

Count	Word	Count	Word	Count	Word
2	notado	1	asistencial	1	cronograma
2	nuevas	1	básico	1	cuadrado
2	otro	1	biblioteca	1	cubrir
2	palabras	1	blandas	1	cumplir
2	perdón	1	calidad	1	curricular
2	personas	1	casa	1	curriculares
2	poco	1	cerrando	1	curso
2	podemos	1	chicos	1	damos
2	poquito	1	chispa	1	datos
2	posibilidades	1	ciclo	1	debe
2	proactiva	1	científica	1	debería
2	pueda	1	cierre	1	debieran
2	puede	1	cierta	1	decían
2	resultados	1	clases	1	declaradas
2	risas	1	colaborar	1	decreto
2	saber	1	complementar	1	decretos
2	salía	1	complemento	1	dejar
2	seguir	1	completa	1	dejarla
2	seis	1	computador	1	demostrado
2	sello	1	conceptos	1	denante
2	sentido	1	conceptuar	1	desafío
2	sumo	1	concreción	1	desafíos
2	tampoco	1	conforman	1	desarrollada
2	técnica	1	conjunto	1	desligar
2	tema	1	conocimiento	1	destacado
2	tenido	1	conozcan	1	diagnosticar
2	tías	1	consideran	1	diagnóstico
2	tocó	1	considerar	1	diciendo
2	trabaja	1	contrario	1	didáctica
2	tradicional	1	contrataciones	1	dientes
2	tratar	1	contrataron	1	diferenciales
2	tres	1	contrato	1	diferentes
1	abierto	1	conversado	1	dificultades
1	aceptado	1	conversando	1	digamos
1	acerca	1	conversar	1	dinámica
1	adecuados	1	convivencia	1	dinámicas
1	adquiriendo	1	coordinadora	1	dirigido
1	agradezco	1	copiosa	1	dispuesta
1	alcanzar	1	correos	1	distinto
1	altiro	1	correr	1	diversidad
1	analizar	1	corresponde	1	docentes
1	anteriormente	1	correspondió	1	durante
1	aprecian	1	corroborar	1	edad



**ANEXO N° 12**  
**REGISTRO FOCUS GROUP EMPLEADORES**



## ENTREVISTA FOCAL A GRUPO DE EMPLEADORES

**Entrevistador:** Estimados empleadores, esta actividad de focus group a la que se les ha invitado participar en el marco de un estudio dirigido a analizar la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso en la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial, tiene por objetivo el recoger de ustedes la percepción que poseen acerca de los procesos y resultados de éstos en la carrera mencionada. Se les informa que esta reunión será grabada para poder transcribir posteriormente vuestras opiniones y propuestas. También se les indica que los datos y opiniones vertidas por ustedes, serán tratados con la ética que se estipula en toda investigación científica.

Pregunta 1: Cómo empleador, ¿qué espera de un novel profesional del área de Técnico en Educación Diferencial que ingrese a trabajar a su establecimiento educativo? ¿Cómo considera que los titulados en la carrera debieran evidenciar los **aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje** y cómo el **logro de competencias** en su labor profesional?

**Empleador 1:** Que los profesionales que salgan sean capaces de ayudar, de complementar con las labores que nosotras hacemos. Lo he visto dentro de la carrera porque han egresado niñas de acá y han hecho la práctica con nosotros y son proactivas, son bien proactivas. Eso es lo que necesitamos dentro del aula, que sean proactivas. Nosotras de repente no podemos estarle diciendo a todas las chicas lo que hay que hacer, porque muchas de ellas, nos ha pasado con otras alumnas o con otras instituciones donde ellas esperan que nosotras les digamos todos los días lo que hay que hacer. Necesitamos de repente desligar esa responsabilidad de todos los días decir lo que hay que hacer, porque con los niños pequeños a uno se les pasa el tiempo muy rápido. Entonces para nosotros es importante eso, que sean proactivas. Y se ha notado, que sean dinámicas, que manejen contenidos de, más contenidos de infantiles. Muchas veces las chicas llegan con mucha teoría del, ahora de la necesidad educativa especial, pero los niños en sí necesitan canciones, jugar, cantar ... correr con ellos, no solamente la parte que es teórica que se manejen, que nosotros necesitamos para diagnosticar a un niño, para saber qué diagnóstico tiene ese niño para poderlo tratar. Pero sí necesitamos dentro de las salas que las chicas jueguen más con los niños, que no solamente sea teórico, sino más, más actividades lúdicas con ellos.

**Empleador 8:** Bueno, en primer lugar que esta persona mantenga en forma copiosa el complemento de todas esas habilidades, ya sea por parte de conceptuar de lo que significa ser un Técnico en Educación Diferencial y además eso relacionado mucho con las posibilidades y habilidades blandas que pueda poseer esa persona, por el mismo hecho de que debe tratar con personas que vienen con diferentes dificultades y no tan solo con los alumnos, sino también con sus familias, entonces es pero primordial que esa, esta persona pueda tener como un desarrollo integral en, en todas estas áreas.

**Empleador 7:** Bueno, que se espera de la Técnico en Educación Diferencial que ingresa al establecimiento, bueno como decía acá la colega, uno que espera que la persona se ponga como a disposición de la, en este caso de la Educadora Diferencial, que sea como un apoyo en todos los aspectos y que también se maneje en contenidos. Que se maneje como decía ella igual, en los aspectos lúdicos que, cuando las niñas van a hacer práctica, de repente eso

como que les falta, la parte eso mismo de las canciones, más de la parte asistencial, como la parte didáctica, ya? Ahora como se consideran los titulados en la carrera?, aprendizajes integrados?

**Entrevistador:** ¿Cómo yo debería evidenciar, a través de qué forma? Ya está usted respondiendo a eso.

**Empleador 7:** ... ya, eso. Que sea como un apoyo, en este caso para la Educadora Diferencial...ya?

**Empleador 3:** También el trabajo en equipo, porque la mayoría de los colegios o escuelas de lenguaje se trabaja, no solamente la Educadora Diferencial, la Técnico en Educación Diferencial, sino que también hay más salas, hay más gente dentro de un establecimiento. Entonces, aparte de trabajar en sala también tiene que complementarse con el trabajo en equipo a nivel de colegio. Y me sumo a las palabras de mis colegas, porque también tiene que ser proactiva, o sea, los niveles, lo teórico que saben, llevarlo a lo práctico en los niños; porque en la sala tenemos una diversidad de niños, entonces saber trabajar con cada uno de ellos.

**Empleador 6:** Supongamos a veces llevan pautas, sobre todo cuando hacen prácticas. Supongamos día uno, observar, o sea es el típico observar, pero a veces quedan en eso, a veces uno no necesita tanto la observación, sino el contacto con los niños, conversar, sus gustos. Y es bueno que vayan haciendo una convivencia, tanto la practicante, la Técnico de la Educadora, que sea un ciclo...con los niños, porque se ve mucho a veces en los colegios. Bueno yo no lo quiero ver como algo personal, pero a veces llegan muy cuadradas las alumnas de las Universidades, de los Institutos. Como que “ya esto tengo que hacer” y esto” y no se explayan a otras posibilidades. Eso a lo mejor está muy teórico, muy cuadrado. Yo he visto niñas que llegan, observan, pero es muy marcada lo de la pauta de observación que, bueno, es su evaluación final pero, a veces uno quiere una participación más proactiva en la sala

**Empleador 4:** De esta Institución?

**Empleador 6:** no, no, no, yo hablo como en general, en general. A veces llegan como muy cuadradas a lo que les dice el cronograma y yo lo entiendo completamente. Uno también fue alumna. Quiere hacerlo todo bien; pero a veces uno quiere más, más proactividad y a veces la espontaneidad también se premia en ese sentido, porque a veces uno dice, ya...la planificación como una Educadora. A veces la planificación no funciona completamente como uno lo imagina o como lo tiene marcado en el papel, pero uno tiene que ir haciendo cosas más esporádicas y que sea complementario con el trabajo de la Técnico y de los niños también que son al final es provechoso para ellos.

**Empleador 7:** Ahora, bueno yo que puedo rescatar del lugar de trabajo donde nosotras realizamos nuestras funciones. Nosotras como tías, ya llevamos hartos tiempo trabajando, hacemos un trabajo en conjunto bien rico, bien fortalecido y por lo general cuando llegan alumnas en práctica, nosotros le damos la confianza, la tratamos como una más; o sea, no es la tía en práctica que está a un lado sino que al contrario, la tratamos de hacer sentir parte del grupo, de que no sé...darle la confianza. Si de alguna pregunta “¿tía puedo hacer



esto?"...”sí tía”. Tratamos de que experimente y aprenda, y cuando ella termine su práctica profesional le saque el mayor provecho de toda la situación.

**Empleador 5:** Desde la mirada del Departamento de Educación, nosotros tratamos dentro de la primera planificación del año, también involucrar al profesor. Cierto es que le va a llegar en algún momento alumnas en práctica y en el caso de lo que es el “pie” en sí, lo que nos ha favorecido el perfil de las alumnas del Virgilio. Ha sido de que se va como predisuestas, en este caso la profesora con la coordinadora, en acoger como bien dice acá la colega. En acogerla, en darle las instancias también; porque si bien como se dice, viene con un el tema de una pauta de observación, no le hacen hacer solo la pauta de observación, la incorporan al trabajo, y eso hasta ahora ha funcionado bien. O sea de hecho, las que van, las chicas que van realizando sus prácticas, la mayoría van quedando contratadas. Y eso ha sido positivo. Pero tiene que ver también de cómo, y es un pensamiento también desde el Departamento, de cómo los docentes reciben a las alumnas en práctica. No es en todos los establecimientos, pero puedo decir que es en la mayoría.

**Entrevistador:** Vamos a la segunda pregunta, ¿Cuál es su opinión respecto al perfil de Egreso de la carrera de TNS en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virgilio Gómez? ¿Se percibe, en referencia a la carrera, que los estándares de evaluación son adecuados para los requerimientos de las competencias del perfil de egreso?

**Empleador 8:** Bueno, la verdad es que en contacto directo con más de un egresado de esa Institución educativa, nosotros hemos podido corroborar que efectivamente esas personas vienen con un desarrollo en ese tipo de competencias y de una manera muy completa ellos pueden hacerse cargo de los desafíos que nuestra educación día a día nos va presentando, sobre todo en estos tiempos y ellos la verdad es que han aceptado el desafío y han podido ser un aporte en nuestro servicio.

**Empleador 5:** Bueno, nosotros lo que hemos visto respecto al perfil del profesional, en este caso de Técnico en Educación Especial, hemos visto y hemos hecho la diferencia, tenemos otras contrataciones de otros institutos y sí se ha notado y lo hemos conversado de que el perfil de la Técnico que egresa del Instituto Virgilio Gómez, tiene también un muy buen manejo en la parte técnica y eso ha sido un aporte para el...en este caso, para el equipo, no es solamente lo más básico, sino que ellas manejan conceptos y yo creo que eso también ha sido muy importante para, para nosotros.

**Empleador 2:** Claro yo igual conversando con mi colega, una de las que es egresada de acá, también tengo entendido que manejan la malla curricular. O sea ellas perfectamente también, aunque no se hace, pero podrían también planificar sin ningún problema. Aunque yo sé que no se les va a pedir, pero igual es un buen aporte porque en algún minuto se puede necesitar quizás, y también es bueno que lo sepan, es como que están más, más..

**Empleador 4:** Preparadas.

**Empleador 2:** Preparadas, claro.

**Empleador 1:** Con respecto al perfil de egreso, me sumo a las palabras de la colega. Ella dice manejar bastante la parte técnica. Yo lo dije también al inicio, es verdad sí, se

valora mucho que ellas puedan, conozcan harto lo que nosotras hacemos día a día, la actualización de los contenidos que hay, de las bases curriculares que se van actualizando. Entonces ellas siempre están en capacitación. Nos tocaba a nosotros ver chicas que decían “no, yo hoy en la tarde tengo capacitación”. Entonces se valora que la institución, que son ustedes, estén siempre capacitando a sus alumnas. Nosotras también hemos sido invitadas a algunas charlas que se hacen acá. Entonces eso es importante porque no las dejan como que salieron de acá y ya. Ustedes vean lo que van a hacer el día de mañana. Siempre están recibiendo correos, que mañana hay una actualización, que el sábado hay una charla y así. Entonces siempre las van guiando, no las dejan. Eso es provechoso y se nota. Y qué percibe en referencia a la carrera con estándares de evaluación?. Me tocó evaluar una niña y dentro de la pauta, la encontré extensa pero a la vez daba espacio para ver todo, porque muchas veces cuando vienen como muy pequeñas uno dice es sí o es no? Entonces era como extensa donde yo podía, no sé, marcar mejor la opinión que yo tenía y también la parte donde yo podía desarrollar la parte más, más personal mía, de lo que yo quería decir de ella, también era un espacio bien provechoso.. por mi parte.

**Empleador 5:** También valorar esto, como también dice la colega, las actualizaciones. Porque efectivamente tenemos algunas colegas que han manifestado de que incluso han tenido el apoyo de la Técnico, por ejemplo con normativas nuevas, con los nuevos decretos, con algunas modificaciones y eso para ellas también es un apoyo. Incluso una me decía “una vez yo estaba haciendo una planificación y estaba ocupando un decreto y ella me sugirió...” y yo encuentro que bien, o sea en el fondo fue un aporte. Entonces yo creo que eso también es importante, la actualización.

**Entrevistador:** Vamos a la pregunta número 3 ¿Cómo evaluaría usted la eficiencia, y la eficacia de los procesos formativos de la carrera de acuerdo a los desempeños de los titulados que le prestan servicios? ¿Cree usted que los aprendizajes esperados se logran en los estudiantes durante el proceso formativo y que los egresados de la carrera logran desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?

**Empleador 7:** Bueno, de manera personal a mí me correspondió trabajar con una persona egresada de acá, ¿ya?...en donde ella, bueno, eso también va con el sello personal de cada persona, ya? Pero dentro de lo que ella logró implementar dentro de la sala de clases, para mí fue un gran aporte, porque bueno, así como decía también la colega ella con ideas nuevas, con cosas que aprendió acá. Entonces de cierta forma nos complementamos tan bien de que igual fue como una buena experiencia el trabajo en sala. Lo pasaban bien los niños, lo pasábamos bien nosotras; Entonces eso igual se nota de que todo lo que ella aprendió, lo pudo poner en práctica, más su sello personal.

**Empleador 3:** Es que yo soy colega de ella, entonces también me acuerdo de lo mismo; porque la tía Anita, como era egresada de acá, también aparte de ayudar en sala, también nos ayudaba a veces en otras salas. Era capaz de cubrir o hacer una clase, marcar el inicio, desarrollo y cierre. A veces uno dice no, pero esto tiene que hacerlo la tía, la educadora en sala, pero las tías de nivel técnico sabían manejar eso súper bien; entonces, yo que estaba afuera lo miraba, uno lo nota igual.

**Empleador 7:** De hecho a mí, por algunos cargos y funciones que tengo dentro del colegio, varias veces me tocó dejarla sola. Yo salía de la sala y yo llegaba y la rutina seguía toda en su normalidad, porque ella era capaz de hacer la clase, de seguir, de continuar y sola. Sola con los niños, así que igual eso se valora.

**Empleador 8:** Sí, la verdad es que ellos han demostrado que sí logran alcanzar ese rango, que lo evidencio claramente en el conocimiento de su trabajo diario con estos alumnos y también a la par con las Educadoras Diferenciales y por logros que conforman con los equipos de aulas que hoy en día se trabaja. Ellas claramente son un aporte, y además ellas tienen el sentido de poder ayudar y poder cumplir cada vez más de perfeccionamiento desde a lo que a ellos les toca enfrentar particularmente.

**Entrevistador:** O sea que podemos ya considerar alguna evaluación sobre la eficiencia y eficacia de los procesos formativos?

**Empleador 8:** Sí, esa evaluación es muy positiva, al menos esa ha sido la experiencia nuestra.

**Empleador 1:** Con respecto al desempeño, se contrataron dos niñas de acá, a fines de año y sí, es una muy buena experiencia. Dentro de sus prácticas profesionales también se notó que tenían todas las capacidades como para poder desarrollar una labor más allá. Entonces terminaron su prácticas y ellas se fueron contratadas, e incluso ellas tienen contrato para este año y se notó. Se notó bastante su desempeño y que sí habían logrado lo que la institución en sí, requería de ellas. Eso fue algo súper provechoso. Sí se logra acá en el proceso formativo, dentro del tiempo que ustedes tienen, para que las alumnas logren todo lo que ustedes, las competencias que quieren. Yo creo que sí, pero como les dije anteriormente, creo que si alguna no lo logró o falta un poquito también ustedes después se van preocupando de ir las apoyando. Es la alumna la que quiera tomar esa actualización, la que esté dispuesta. Se valora, pero sí veo eso, que las alumnas están siempre actualizándose, eso es importante.

**Entrevistador:** Vamos a la última pregunta ¿Considera usted que las tituladas de Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez evidencian **una formación basada en competencias** a diferencia de la formación tradicional de las instituciones de educación superior? , ¿En el ejercicio de la profesión, cómo son los desempeños de las egresadas de los saberes procedimentales en comparación con los conceptuales y los actitudinales?

**Empleador 2:** Bueno yo igual noto que hay una diferencia, no voy a nombrar otra institución, pero sí tuve otra alumna que venía de otro lado y había realmente, si igual había diferencia. Por ejemplo, la otra persona tenía que hacer su pauta de observación y sus funciones pero ella tampoco salía de ahí, como que tampoco le nacía quizás hacer un poquito más, haber ayudado un poco más. Entonces, igual se nota que las competencias quizás no las tenía... y... bueno, en comparación con la tía que sí egresó de acá, se nota que estaba mejor preparada, tenía mejores competencias, podía ser más dinámica, más lúdica en comparación con otra, de la otra institución...(risas). No sé si se entendió.

**Empleador 8:** Sí, hemos podido evidenciar también un cierto nivel distinto, superior que se puede observar en relación a otros profesionales de otra institución. Porque no tan solo hemos tenido contacto directo con profesionales salidos de su casa de estudio, sino que también de otros y claramente en el trabajo, en el quehacer diario eso se ve, se observa.

**Entrevistador:** Perfecto, en el ejercicio de la profesión, ¿cómo son los desempeños de las egresadas en cuanto a los saberes procedimentales en comparación con los conceptuales y los actitudinales?

**Empleador 8:** Bueno, la parte actitudinal está bastante desarrollada de parte de ellas, y las otras competencias también, ellas están a disposición así que perfeccionar en cierto grado la información. Y eso, la verdad, es la base para poder seguir, continuar con un trabajo de calidad.

**Empleador 6:** Yo lo que he visto fue el caso de la tía Bárbara. La tía Bárbara ha hecho de todo. Saliendo de acá, estuvo en sala y lo hizo súper bien. Tiene como, no sé, como un don. En la manualidad, la creatividad, marca una...no sé. Éramos tan tradicionalistas en el jardín. A lo mejor faltaba una chispa de otro lado para, como para aprender; pero lo ha hecho todo. Ahora está en biblioteca, después en el computador. Hace de todo. Entonces ella también muestra que quizás viene de la formación personal, de la creatividad de ella, pero claramente a veces de donde uno egresa viene también mucho eso.

**Empleador 5:** Dentro de lo que son las competencias de los procedimientos, ellas, yo encuentro que son y están muy bien preparadas, ya? Y también en algunos momentos nos hemos encontrado con, con estas profesionales que incluso la parte de las actitudinales que tienen que ver incluso...yo siempre digo que tiene que ver también el tema de la edad. Que son chicas también. Que hoy día la juventud... estamos más viejas... (risas). Sí, los chicos jóvenes, sus niveles, sus actitudes de repente pueden, como se dice ..tapar estos procedimientos, este trabajo como dentro del área. Y, en este caso yo creo que aquí ellas han sido capaces de superar eso y, por lo tanto, que se note que los procedimientos sí los tienen, los hacen bien. Como dice también acá la colega hay chicas que uno dice esa capacidad de hacer incluso más cosas de las que le corresponde yo creo que eso tiene que ver un poco con las competencias que van adquiriendo. De tanto las manualidades, tanto de habilidades también por ejemplo para el manejo de un curso, hay un momento en que tú los tienes que dejar solos. Yo creo que eso también es importante que se ha destacado dentro de las chicas que han egresado y que están contratadas.

**Entrevistador:** Bueno, les agradezco enormemente vuestra gentil disposición para colaborar con este estudio y estamos entonces cerrando esta grabación.

**ANEXO N° 13**  
**REGISTRO FOCUS GROUP TITULADOS**



## ENTREVISTA FOCAL A GRUPO DE EGRESADOS

**Entrevistador:** Muy bien, damos inicio entonces a una nueva reunión de focus group, esta vez con egresados de la carrera Técnico a nivel Superior en Educación Diferencial. Estimados profesionales, esta actividad de focus group a la que se les ha invitado a participar en el marco de un estudio dirigido, a analizar la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso de la carrera, tiene por objetivo el recoger de ustedes la percepción que poseen a cerca de los procesos y resultados de éstos en la carrera mencionada. Se les informa que ésta reunión será grabada para poder transcribir posteriormente vuestras opiniones y propuestas. También se les indica que los datos y opiniones vertidas por ustedes serán tratados con la ética que se estipula en toda investigación científica.

Por favor participen con voz fuerte y nombrando el número primeramente. Pueden interrumpirse, pueden complementar lo que está diciendo la otra persona, de esta forma entonces se hace más dinámica la participación.

Pregunta 1: Cómo se evalúan los aprendizajes esperados o resultados de aprendizajes y cómo se evidencia el logro de competencias en la carrera?

**Egresado 1:** Eso va referido al trabajo o dentro de la carrera?

**Entrevistador:** En el proceso formativo, ustedes tienen aprendizajes esperados que alcanzar. Clase a clase se les avisa el aprendizaje esperado es tal ¿ya?, y también el perfil de egreso les muestra a ustedes una serie de competencias que tienen que lograr obtener al final. Y la pregunta es ¿Cómo se evalúan estos aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje? ¿Cómo se evidencia en este proceso formativo el logro de las competencias en la carrera?

**Egresado 2:** Yo creo que en las prácticas. Ahí uno ve qué es lo que ha aprendido, si realmente lo que te enseñaron en la carrera, durante el proceso formativo está bien, si te sirve. Si no te sirve ..eso....no sé que más.

**Egresado 3:** Yo opino lo mismo que ella, porque es de la única forma en que se va viendo, es la única forma que se va viendo y se van logrando los objetivos dentro de lo que uno también va adquiriendo durante la carrera. Bueno, y también en el trabajo se va evaluando que uno si es competente en el área.

**Egresado 2:** En los certámenes...eso? Certámenes, trabajos, test, disertaciones, cuando uno tiene que hacer una clase simulada. El trabajo, el material, así se evalúan los procesos de aprendizajes esperados.

**Egresado 4:** Igual en los casos de estudio donde uno tiene que aplicar lo que le enseñaron a uno para poder crear el material adecuado para el niño. Igual, ahí uno ve lo que aprendió o no aprendió, porque ya se concluye algo, algo formado.

**Egresado 5:** En la evidencia del logro. Ahí se logra más en la práctica, porque uno se puede comparar con otras compañeras que están haciendo práctica de otro instituto y va

viendo cómo van ellos viendo, que van viendo, como lo van haciendo y ahí uno va comparando si uno va más avanzado que ellos o, o más descendido.

**Entrevistador:** Algo más? (espacio). Vamos a la segunda pregunta... ¿Percibe usted que su formación fue orientada al desarrollo de competencias, tanto en su enseñanza como en su evaluación, y que estas competencias son las apropiadas para ejercer su profesión? ¿Cuáles han sido las asignaturas y/o momentos claves en la carrera en los que se han evaluado las competencias del perfil de egreso?

**Egresado 3:** Yo creo que en la entrega del proyectos, se ve bastante el perfil de egreso de nosotras mismas, si somos competentes o no.

**Egresado 4:** Igual en la clase posterior a la práctica, cuando nos enseñan la parte social. Igual ahí es importante porque dentro del colegio uno se pilla cualquier tipo de gente. Entonces hay que saber tratarla, hay que saber llegar. Entonces igual eso es fundamental para nosotros que trabajamos con gente.

**Egresado 2:** El desarrollo de las habilidades sociales que enseñan acá. Lo mismo de los diagnósticos, todo eso uno lo va aprendiendo y después lo va desarrollando durante la evaluación del momento. Durante la práctica y las asignaturas en donde más se ve si uno es competente o no. Es en la práctica definitivamente, porque ahí uno está ahí en el proceso.

**Egresado 1:** Yo creo de que, o sea yo sí percibo que la formación sí fue orientada para el desarrollo de las competencias que nosotras debíamos tener para después en un futuro ejercer la carrera. No sé yo, hablando de mí, puedo decir de que a mí sí me sirvió y me dio las herramientas para poder ejercer ahora como estoy y yo creo que a la mayoría de mis compañeras igual les pasó lo mismo. Que sí nos dio las herramientas y nos preparó para el futuro. Las clases sí nos sirvieron para la formación de desarrollo de competencias.

**Egresado 6:** Yo concuerdo con la respuesta de la compañera que es la tesis. Cuando ya uno entrega el proyecto final, ahí es como uno se ve ya más formada con palabras más técnicas. Y ahí se ve que ya nos sirvió ya todas las asignaturas (por decirlo así), en particular a todas.

**Entrevistador:** Muy bien... vamos a la tercera pregunta. En su percepción ¿Cómo han sido evaluados por la carrera los saberes procedimentales en comparación con los conceptuales y con los actitudinales? ¿Cuáles de ellos le han servido efectivamente en el ejercicio de la profesión?

**Egresado 5:** En el ejercicio de la profesión, en la última práctica fueron meritoriamente los actitudinales. Porque ahí tiene actitud para trabajar con los niños, para llegar a ellos. Después, con las profesoras que uno se relaciona, con los apoderados, en mi caso había tenido una sonrisa siempre en mi cara para atenderlos. Porque ahí está el enganche con los apoderados, con los niños porque si a uno lo ven con la cara triste o pesada no llega a ellos.

**Egresado 3:** Yo creo que todos los procedimientos conceptuales y actitudinales. Porque si uno no tiene los conceptos no puede hacer bien lo que es práctica, entrega de proyectos, todo, entonces. Y los actitudinales como dice ella poder participar con, hablar con los



jóvenes, niños, apoderados, profesoras. Yo creo en realidad que todo sirve, todo nos sirve profesionalmente acá

**Egresado 2:** Sí porque uno llega acá con una personalidad diferente a con la que sale. Uno ya sale con más personalidad, uno ya interactúa con los apoderados, con los niños. Yo en mi caso trabajo con una niña con autismo, soy tutora de ella, en la escuela Adventista y me han servido mucho todas las cosas teóricas. Las cosas teóricas las he practicado ahora. Entonces si he salido con la personalidad para poder interactuar con ella, para poder hablar con sus padres, con los apoderados de los otros niños del curso, con los profesores, con la directora, con toda la gente, entonces uno sale más, con más personalidad acá, más ..

**Egresado 3:** Más capacitados

**Egresado 2:** eso más capacitados

**Egresado 4:** Es que igual es un complemento de los dos. Porque igual yo he visto otras mallas pero la del Virgino es como más completa y, aunque es corto el proceso es intenso, y nos ayuda mucho en eso porque siempre estamos estudiando, estudiando, estudiando. Y eso nos va quedando porque al final, igual las prácticas como son intermedio las vamos poniendo en práctica al tiro y eso no se va olvidando. Entonces igual es bueno ese, el proceso que tiene, que a nosotros nos enseñaron aquí, es bueno.

**Egresado 1:** Yo encuentro de que sí nos sirve demasiado el tema de los saberes conceptuales y actitudinales. Aquí en el Instituto, como dicen las demás nos prepararon para el después, y a mi particularmente igual me ha servido mucho. Yo estoy trabajando en la Escuela México y sí se ha notado la diferencia de; o sea, me lo han dicho, de mí que estudié en el Virgino Gómez y de otros técnicos que han salido de otros institutos, pero eso..

**Egresado 4:** Resaltan el Virgino Gómez

**Egresado 1:** Claro, como que resaltan el tema de que sí manejamos conceptos, sí manejamos las habilidades, si sabemos, tenemos buena llegada con los apoderados y con los niños y todas esas cosas (risa), nos destacamos por eso.

**Egresado 3:** Más que nada va dependiendo de cada el cariño que uno tenga con la carrera. El todo, el interés que uno tenga también por trabajar, la necesidad y todo, todo, todo se complementa. Acá yo creo que todo, todo sirve y sí una se puede comparar con las demás instituciones, sí, es mucha la diferencia.

**Egresado 2:** De acá uno igual sale también más preparado como para ir a lo difícil, a lo complicado al tiro, porque yo conozco niñas del Santo Tomás (no sé si se puede nombrar) pero que no, por ejemplo no se atreven a trabajar con niños con necesidades educativas permanente, les cuesta mucho llegar a eso, en cambio para uno es como... ¡ya dale no más! y ya y listo y se logra y se puede y sí, porque tenemos esa

**Egresado 3:** Y lo hago avanzar y no. No nos vamos a rendir. El niño tiene que seguir adelante. Uno sale con esas ganas de, de enseñar, de aprender también de ellos, de hacer un cambio, de esas ganas de que el niño va a hablar y va a hablar y habla,

**Egresado 5:** Aunque al principio es así y uno se alegra. Cada día uno va queriendo más el trabajo.

**Egresado 7:** Bueno yo, fue por un tema de como opción llegar a la carrera. Pero uno va conociéndola y estudiándola y se va como enamorando de ella y se va comprometiendo también con los niños. Porque yo trabajo en el Colegio Hispanoamericano y tengo 41 niños a cargo mío, de los cuales tengo niños con problemas transitorios, permanente y tengo niños con autismo y las herramientas que a mí me entregó el Virginio Gómez me han ayudado mucho a poder convivir con ellos, ayudarles a que ellos lean, que ellos aprendan que no le tengan miedo al colegio, sino que más allá que aprender, sino que disfruten, disfruten el colegio, disfruten con sus compañeros. Poder integrarlos, porque para un niño igual que digamos que no tiene esa enfermedad es como que lo miran, como “yo no quiero jugar con mi compañero porque le dan crisis, me va a pegar”; entonces es como ir añadiendo como un rompecabezas. Así lo veo yo. Yo al menos he tratado de hacer eso con mis niños que son un segundo básico. Que ellos vean también el tema de la inclusión, de que no es tan solo los niños que pueden correr y jugar sino también hay niños que tienen problemas de otras dificultades por así decirlo.

**Entrevistador:** Muy bien. Y nos vamos a la última pregunta. En su experiencia como estudiante, ¿Cómo evaluaría usted la eficacia de los procesos formativos?, entendiéndolo por eficaz el llegar al logro. ¿Cree usted que los aprendizajes esperados se logran en los estudiantes durante el proceso formativo y que los egresados de la carrera logran desarrollar las competencias declaradas en el perfil de egreso?

**Egresado 3:** Yo creo que los aprendizajes esperados sí se logran, como lo dije anteriormente y que las competencias declaradas en el perfil de egreso son desarrolladas. Eso sí, todo se logra, pero todo se logra dependiendo de uno como estudiante y porque los profesores acá le ponen mucho empeño en que uno aprenda, uno sea una profesional buena, destacada. Pero como digo, todo va dependiendo de cada uno, porque yo he visto muchas ex compañeras que tienen el perfil pero no, no lo logran ejecutar, no lo logran desarrollar, no le ponen interés en su trabajo, más que nada.

**Egresado 2:** Acá los profesores igual son exigentes. Entonces eso implica que uno tenga que esforzarse más, más que en otras instituciones. Es la verdad, que te ponen la nota que corresponde a la nota, a lo que tú sabes y uno así va superándose. Con los certámenes, con los test, con los trabajos. Lo esperado, los aprendizajes esperados sí se logran por lo mismo, porque los profesores son exigentes con nosotras, con la puntualidad, con la honestidad en los trabajos. Con que se nota cuando un trabajo lo hiciste el día anterior a cuando lo estuviste preparando una semana completa. Te lo hacen saber, te hacen llorar.. (risas...jajaja) eso...y eso hace que uno logre los aprendizajes.

**Egresado 1:** Sí parece... Yo evaluo los procesos de buena forma, por lo mismo que decía el número 2 y el número 3. Que si yo llegué aquí, por ejemplo, hablando de mí, de una forma que yo era más alborotada, no me preocupaba de los materiales, nada de eso, y ahora estoy en un proceso de que después de haber salido del Instituto, me preocupo de la prolijidad, de que el material tiene que estar bien pagado, bien hecho, de que el niño no se

vaya a dañar, la punta redondita. Entonces yo encuentro de que la eficacia de los procesos sí se cumple porque te preparan para que no falles en esos procesos

**Egresado 2:** Y los detalles

**Egresado 1:** Y los detalles de que todo detalle importa, no importa si un poco de silicona se pasó, no, hay que hacerlo de nuevo

**Egresado 2:** tiene que ser perfecto

**Egresado 1:** Tiene que estar perfecto porque...

**Egresado 2:** La termolámina bien cortada en la punta porque si no...jajajajja

**Egresado 1:** Porque lo que importa es que el material siempre esté bien preparado, entonces de una forma donde son exigentes y clase a clase nos van evaluando. Todo eso nos sirve mucho porque así estamos preparados. Porque el día de mañana, uno no lo sabe cuando nos están evaluando, cuando nos están mirando, cuando están diciendo ah esta niña, vamos a ver como está. Y uno tiene que estar siempre preparado para demostrar que sí puede que sí aprendió de una buena forma, de un buena, de una buena base.

**Egresado 5:** En el caso de los logros esperados, si uno no aprende, digamos en la clase, uno vuelve a preguntarle al profesor. El profesor se da el tiempo para explicarle. Por lo menos en mi caso me pasó. Si yo no aprendía algo, yo hablaba con el profesor, el profesor me daba el tiempo; o sea, se daba el tiempo de explicarme y de juntarse si necesitaba algo, que estudiar aparte. Igual tuve el caso de una profesora que hizo eso. Bueno y todos los profesores igual se daban el tiempo de ayudar, más allá de lo que deben hacer. Digamos, aparte de su clase y es bueno porque va impulsando a que uno se vaya mejorando igual.

**Egresado 7:** Yo rescato lo que dice mi compañera y se ve más allá de todo lo que los profesores son exigentes y nos ayudan a todo el tema este de prepararnos como profesionales. Se ve el compromiso que ellos tienen con nosotros. Entonces nosotros como estudiantes (en ese tiempo) a uno como que le hace comprometerse más con la carrera, y prepararse, destacarse, tratar de ser la mejor. Ver como decían mis compañeras, ver el tema del material, la preparación, el proceso, que tiene que ser todo bien destacado, bien, todo bien. Sus reglas, sus normativas, entonces yo veo como que se logran gracias al compromiso que los profesores entregan hacia nosotros y la confianza que nos dan también para creer en nosotros mismos. Porque yo me acuerdo que, cuando yo llegué a mi me costaba mucho hablar, me ponía muy nerviosa y eso no era bueno porque mis prácticas igual me jugaba un poco en contra. Entonces yo ahí destaco que muchas de mis profesoras, me ayudaban y me decían “pero tranquila, respira”, entonces uno ve el compromiso de los profesores y la confianza en uno, entonces eso a uno la preparar para el día de mañana ser una gran profesional.

**Egresado 6:** Bueno, yo concuerdo con todo lo que han dicho las compañeras. Que los aprendizajes esperados sí se cumplen gracias a la perseverancia de los profesores y a la consistencia de nosotras por preguntar. Si tenemos alguna duda ellos nos responden y también por los materiales que decían las compañeras, que uno se da el tiempo, ahora una

se da el tiempo, no hace las cosas a última hora, sino que se da el tiempo de que todo esté bien organizado, en que quede perfecto, para que así las profesoras, ya cuando uno va a estar trabajando, las profesoras vean el desempeño que una tiene también.

**Egresado 4:** Es que igual se logra hartito porque los profesores aquí son motivados con uno, entonces si uno está haciendo algo las profesoras van y hay que buscar otra cosa y otra cosa. Yo al menos, para mi tesis, no dormí en tres días (risas), porque buscaba y buscaba información, porque las profesoras motivan a eso, a que uno busque más información, que uno puede ir más allá. De hecho, mi hermana estudia Educación Diferencial y yo le ayudo, porque ella no conoce todavía pero yo sé más de lo que podría saber. Entonces se esperan demasiado en lo que es el proceso formativo aquí. De hecho, igual yo he pasado por todos los niveles dentro de mi trabajo, y yo veo a mis colegas que son Técnicos y ellas igual son, no es por ser como inferior pero ellas no saben algunas cosas que, aquí a mí me lo enseñaron y yo les enseñé a ellas. Entonces igual es bueno todo lo que aquí nos enseñan. Es como súper completo. Sería y no sé si se le puede colocar más porque yo encuentro que está bien.

**Egresado 5:** Lo otro es la actitud de los profesores, porque a lo mejor se nos olvida algo, una palabra técnica, nosotros lo vamos a googlear y vamos a saber de nuevo lo que es, pero la actitud que ellos nos enseñan para trabajar con la gente. Es importante, porque nos dicen “si usted llega a la escuela, entre a saludar al portero, entre a saludar a la persona que está allí, entre a saludar a...”. Esa parte influye hartito (risas) entonces como cuando uno llega “Buenos días, ¿cómo está usted?” y así empieza.

**Egresado 2:** Sí, y uno después se acostumbra. Disculpa que te interrumpa, (risas). Entonces uno después se acostumbra y ya es como natural y uno saluda y queda bien en todos lados porque ya uno se acostumbra. O sea, en el trabajo, en una casa, en cualquier parte, uno se acostumbra al final y sale con eso, ahora sí...(risas)

**Egresado 5:** Ibas para lo mismo.

**Entrevistador:** Bueno, hemos puesto ya punto final a esta reunión, les agradezco enormemente su gentil disposición y les felicito por los logros que han alcanzado en el campo profesional y las insto a seguir buscando la máxima, cada vez más.

**ANEXO N°14**  
**REGISTRO FOCUS GROUP DOCENTES**



## ENTREVISTA FOCAL A GRUPO DE DOCENTES

**Entrevistador:** Damos inicio a este focus group, con un grupo de docentes que trabajan en la carrera de Técnico a Nivel Superior en Educación Diferencial del Instituto Profesional Virginio Gómez. Estimados docentes, ésta actividad de focus group a la que se les ha invitado a participar en el marco de un estudio dirigido a analizar la efectividad del proceso formativo en la concreción del perfil de egreso de la carrera de Técnico a Nivel Superior en Educación Diferencial, tiene por objetivo el recoger de ustedes la percepción que poseen acerca de los procesos y resultados de estos en la carrera mencionada.

Se les informa que esta reunión será grabada para poder transcribir posteriormente vuestras opiniones y propuestas. También se les indica que los datos y opiniones vertidas por ustedes serán tratados con la ética que se estipula en toda investigación científica.

Primera pregunta y primer tema como para discutir, y en la cual tienen libertad de hablar abiertamente, interrumpir si es necesario y discutir entre ustedes lo que opinan al respecto.

¿Cuáles consideran ustedes que son las diferencias de una formación basada en competencias? ¿En qué se diferencia la formación tradicional en las instituciones de educación superior, particularmente los referidos a enseñanza y evaluación?

**Docente 1:** Bueno, una formación basada en competencias es una formación que está basada en el desarrollo, verdad, de actitudes, de conocimientos de procedimientos, fundamentalmente,

**Docente 2:** Claro y en muchas otras tradicionales, no es cierto? todavía sigue siendo más bien el conocimiento su manejo y que parte obviamente de la forma en que se le entregue ese conocimiento

**Docente 3:** El desarrollar aspectos para que puedan actuar en situaciones, solo que el concepto de competencias que tiene el Instituto Virginio Gómez que es generar habilidades y destrezas para que ellos puedan actuar en situación y en donde el otro pueda decir tal, tal o cual competente sea.

**Docente 2:** Eso no más, en cierta forma mirar el proceso de enseñanza con estrategias que le permitan al estudiante poder llevar a la práctica o a la acción lo que va aprendiendo y no solo quedarse con el contenido. Eso también implica evaluar con trabajo, con investigaciones, con la construcción de material, con planificación en las distintas asignaturas

**Docente 3:** Y también tener la actitud de flexibilidad

**Docente 2:** Además es un avance progresivo, porque esto se va dando de acuerdo a las etapas de avance que van requiriendo

**Docente 4:** Que sepan aplicar también, resolver situaciones, enfrentarse a diferentes situaciones utilizando las herramientas que se les han entregado.

**Docente 1:** Como tenemos dos años de formación, la idea es que se vean en la práctica y estemos siempre formando competencias laborales ya, el tema de las responsabilidades, el tema de la flexibilidad, el tema de adaptarse, el tema de compartir, el trabajo en equipo, que lo van a vivir en el campo laboral.

**Docente 4:** Respecto al concepto de evaluación, la diferencia es que bajo el perfil por competencias requiere de una evaluación mucho más situada, donde el alumno tiene que responder a ciertos casos, de aplicar un poco más de lo que está aprendiendo, más que solamente memoria o conocimiento

**Docente 2:** Más allá de la etapa reflexiva también ver la etapa de la creatividad, es importante

**Docente 3:** para nuestras estudiantes sí.

**Docente 2:** claro, tienen que ser muy creativas, ir más allá de la parte reflexiva que es donde nos hemos quedado la educación tradicional.

**Docente 1:** Claro, y esa sería una de las etapas importantísima de la taxonomía

**Docente 3:** En definitiva enseñanza y evaluación serían algo muy básico con respecto al sistema basado en competencias,

**Docente 1:** Bueno y en definitiva responder a un mundo distinto, un mundo nuevo y no uno que ya no existe; en repetir lo que ha estado permanentemente con un modelo en que no tiene otra opción sino la repetición.

**Entrevistador:** Algo más que agregar?

**Docente 1:** Yo, me gustaría referirme a la parte actitudinal, que es el ser dentro de esta trilogía de las competencias y que tiene que ver con que como las alumnas utilizan el conocimiento, cómo lo aplican y es súper importante. Yo creo que esa es una de las características que destaca a las chicas del Virgilio Gómez, versus otro instituto que por lo que uno recibe, los comentarios de los profesores guías, hay gente que asume con mucha responsabilidad y compromiso el quehacer dentro de la sala de clase o al acompañar a los niños. Realmente es sorprendente como ellas van desarrollando esa parte que es súper importante, que es el compromiso con lo que ellas saben hacer, como hacerlo y entregar.

**Entrevistador:** Vamos al segundo tema por así decirlo, ¿Considera que a lo largo de la carrera se evalúan los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales? Y, ¿Cómo se evidencia el logro de las competencias dentro de la misma etapa formativa, dentro de la carrera? Ese es el tema que viene a continuación.

**Docente 1:** Yo que veo práctica no más y pasantía, yo lo veo ahí, en terreno, en el aula. Las niñas ahí demuestran, yo creo que ellas mismas se sorprenden de cómo aflora el conocimiento que ellas han adquirido y como lo implementan a través de los requerimientos que tienen en la sala de clases, en la demanda de los niños.



**Docente 2:** Yo lo puedo señalar respecto a la asignatura porque es permanentemente trabajo en equipo, buscar soluciones, actuar creativamente. Entonces, el diálogo que es muy importante, el aprender a convivir también entre ellas. Creo que se da dentro de la carrera y bueno, su máxima expresión es el momento de la práctica pero se da creo permanentemente, y por lo que las estudiantes comentan también de otras asignaturas, que creo que se da en todas.

**Docente 3:** En relación a eso yo también hago asignatura y práctica, y las veo en ambos escenarios, pero también los programas nos obligan, con mucho sentido, a finalizar nuestros contenidos con la aplicación, con la formulación de un problema. De resolver algo, de aplicarlo ¿cierto? Que esté muy cercano a la práctica, entonces después cuando ellas van a la práctica, también ellas van visualizando que los contenidos que vamos trabajado acá van muy relacionado con lo actitudinal y con lo procedimental. Y en la práctica lo vemos, lo vemos en las prácticas iniciales pero también en la de término, como ellas se desenvuelven competentemente.

**Docente 4:** Yo lo que iba a comentar es que lo que me pasa y en general en la educación, que también es mucho más fácil evaluar los contenidos, los conceptuales, los procedimentales y se da en forma muy natural. Creo que estamos todavía al debe con el tema de lo procedimental, que si bien es cierto decimos que lo trabajamos de manera transversal, lo podemos ver en múltiples acciones pero evaluarlo propiamente tal, creo que todavía estamos al debe. Por ahí hay un indicador que habla de responsabilidad ¿no es cierto?, en los trabajos, etc. pero a lo mejor podríamos intencionarlos de una manera. No sé, de alguna otra forma. No se me ocurre ahora como, pero creo que a lo mejor en lo actitudinal a pesar de que, yo sé que se trabaja, se intenciona. De pronto nos queda como al debe con el tema de la evaluación porque las evaluaciones están, generalmente, focalizadas a lo conceptual o a lo procedimental fundamentalmente...eso

**Docente 3:** Pero disculpa, eso de los programas y del cronograma se explicita claramente que dentro de tu estrategia diaria de clases uno tiene que trabajar lo actitudinal

**Docente 4:** Sí, sí lo trabajan, estoy hablando de la evaluación, de cómo lo evalúas.

**Docente 9:** Es que si hablamos del concepto de evaluación para el aprendizaje, evaluar no es solamente aplicar un instrumento, yo puedo evaluar el proceso y eso va a ser parte de mi evaluación final, y es lo que yo al menos reitero

**Docente 2:** A veces la participación dentro del desarrollo de una actividad te pueden servir como para evaluar, o cuando se desarrolla un trabajo en el aula también en ver la participación de cada una.

**Docente 3:** el cómo resuelven en su trabajo

**Docente 4:** En la empatía

**Docente 2:** Y generar, bueno quizás hay que incluir y generar las autoevaluaciones, la coevaluación que eso ya implica...

**Docente 4:** más aportes

**Docente 2:** mayor responsabilidad de parte de ellas

**Docente 3:** Sí, sabes que yo he hecho eso y cuando he preguntado a los alumnos el tema de la coevaluación, nadie quiere, porque nadie quiere echar a perder la nota; pero ¿sabes lo que yo digo?, ¿sabes lo que yo empecé utilizando?, les pregunté...a ver ¿Qué oportunidades de mejora tiene sus compañeros? y sabes que cambió el mundo

**Docente 4:** Es que visto desde otro punto de vista es lo mismo pero es como poder plantearlo, es la posibilidad de ser un aporte para el resto

**Docente 2:** esa es la idea,

**Docente 3:** y cambiar premisa, yo creo que ahora, una de las invitaciones es replicar el modelo que se emplea en los cierres de módulos, no solo para el cierre de módulo sino que para todo, que sea...que no esperemos al módulo para replicar eso yo creo que esa es una invitación que nosotros tenemos que potenciar en términos institucionales porque de alguna manera el módulo puede permitir ese tipo de análisis, evaluar las nociones de procesos, tal vez, no sé, la invitación a futuro podría ser que desde el aspecto curricular, modularicemos y modularicemos con diferentes profesionales que se incorporen...yo creo que la invitación es bastante grande para aquello, pero

**Docente 2:** Yo sé también que hay algunas instituciones que utilizan justamente este sistema como de evaluación, en esta misma instancia en donde se juntan los profesores y se conversa sobre los chiquillos, sobre sus logros, sobre el tema justamente transversal, sobre sus actitudes y se conversa que se yo. Se ponen, se proyecta, se ve la imagen de este chico y todos los profesores dan su opinión respecto a cómo se desenvuelve en la sala. No solamente la evaluación como dice la colega de una calificación final sino que también una instancia formal de evaluación donde se pueda un poco hablar de quien es él, como está su formación, también en su ser como dice la Marisol; que también es algo importante de las competencias, que lamentablemente eso queda un poco de lado

**Docente 3:** Ahora, yo creo que complementando en estos dos años, nosotros, cuando tomamos a los chicos del primer año lo vemos muy muy tímidos, con estas competencias muy bajas y, al término del segundo año, ya cuando están en práctica, y de hecho con algunas asignaturas que uno toma con ellos, de verdad que hay un cambio en relación a esto, tanto en conocimientos, y un cambio también en lo actitudinal, es como hacerse cargo, tomar tomar con otro tipo de responsabilidad. Y yo creo que eso ha sido la suma del aporte de todas las asignaturas que han hecho que ellos también vayan viendo, porque el tiempo de formación son dos años, es así de cortito, entonces ellos como que de repente se sienten así.

**Docente 4:** Sí, yo creo que es. Lo conversamos cuando vemos el historial. Ese aporte que dice Aurora verdad, de encontrar. Denante lo conversamos con un grupo de estudiantes de formulación de proyecto, y ellos también se hacen cargo y se van autoevaluando constantemente.

**Docente 2:** ¿Sabes qué?, por ejemplo, en el trabajo de presentación, por ejemplo en esta segunda nota en que ellas investigaron, trabajaron con dos terapias y elaboraron una rúbrica ¿ya? Por ejemplo se les pregunta ¿quién quiere colaborar con su compañera? y eso también se va anotando y eso también es una forma de respeto, lo digo en relación a lo que tú estabas planteando.

**Docente 1:** ¿Pero sabes qué? Me acordé de una situación que vivimos. Tuvimos una situación de una chica, que se acercó. Venía a decirme que quería cambiarse de sección. Se sentía sola, se sentía discriminada, y ..varias cosas en la sección. Entonces ahí también tenemos que estar nosotras...

**Docente 3:** Un consulta, la niña ¿se cambió?

**Docente 1:** No se cambió al final

**Docente 4:** No se cambió finalmente.

**Docente 5:** ahhh ya

**Docente 6:** ¿Sabes que? Le hicimos, generamos la reunión. Hicimos una mediación. La chica, la opción era cambiarse de sección pero también hacerse cargo de entrar de cierto a la fase 3, digamos. Pero ¿sabes que? A ella le hizo muy bien ese cambio de swicht. Ahora está como distinta, se reorientó, participa súper bien con su grupo, hasta se hizo como un cambio de look ..

**Docente 4:** Si ¡justamente!

**Docente 6:** Es también qué estás proyectando tú, que es lo que está pasando contigo. Hacerte cargo también

**Docente 5:** Eso también quería comentar que tenemos como lo genérico cierto. Que las chiquillas alcanzan cierto nivel de competencias pero, en esto genérico siempre nos quedan una o dos y que quizás uno de los factores más complejos en que no alcanzan o que están ahí con sus competencias. Es por un tema de habilidades sociales, por una falta de oportunidades y por su experiencia adquirida.

**Docente 4:** Vienen con muchas carencias...

**Docente 5:** Exactamente. Entonces ahí vemos que son muy tímidas, que no enfrentan los problemas, que se arman historias y que es complejo, pero eso ya es parte de una historia. Son los casos que requieren un apoyo mucho más profundo y que acá en el Instituto no lo tenemos, no tenemos psicólogo, no tenemos un orientador que le pueda permitir cierto focalizar.

**Docente 6:** y con el tiempo de carrera cierto tampoco se alcanza

**Docente 5:** y nosotros en el tiempo de carrera, claro, pero son casos que uno los detecta rápidamente y que también son los que se van quedando. Pero viene con una historia personal detrás y el mejor ejemplo de eso es que cuando te pregunta “profesora, puedo contestar con esto? ¿Y puedo hacer esto otro?? y aquí y allá.

**Entrevistador::** Entonces, en resumen, por favor, en resumen. ¿Se logran los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje, comprendiendo que los resultados de aprendizajes se consideran los aprendizajes finales alcanzados y los aprendizajes esperados son los que se van obteniendo en cada asignatura? ¿Y las competencias declaradas al perfil de egreso, al final del proceso formativo?

**Todas:** Si, si.

**Entrevistador:** Y la forma de evidenciar los aprendizajes esperados ¿a través de qué forma?

**Docente 5:** estudio de casos, de las prácticas, las vivencias...prácticas

**Entrevistador:** ya...las diferentes evaluaciones, los trabajos en equipo

**Docente 6:** trabajamos mucho también con la implementación de la temática en sala y que luego la ejerciten en terreno, hacer pasantías

**Docente 5:** clases simuladas...

**Entrevistador:** Y las competencias alcanzadas

**Docente 6:** a través de los módulos se potencian, como hay tres módulos..

**Docente 5:** Como ellas cumplen sus responsabilidades, su compromiso, flexibilidad, que es parte del perfil de egreso

**Docente 3:** ¿Puedo hacer una observación? La verdad es que yo lo único que no he visto nunca, manifestarse dentro de las competencias es el inglés. Y veo aquí que tienen dos semestres y quisiera preguntar cuál es el sentido de tener dos semestres de inglés...Porque, la verdad, es que yo nunca yo he visto que las chicas lo utilicen.. No tenía idea. Me sorprendió ahora al ver la malla.

**Docente 5:** Nosotros lo hemos manifestado permanentemente en reuniones, a diseño curricular.

**Docente 3:** No sabía eso

**Docente 5:** entre las tres sedes. Porque este ingles también nos toca ahora como formación transversal.

**Docente 3:** esooo

**Docente 5:** pero la respuesta que nos ha dado la institución es que responde a una matriz institucional básica, en donde todas las carreras deben contener aquello y todo debe ser homologado para todas las carreras con un perfil institucional

**Docente 3:** Pero sacarle provecho. Porque yo veo, no sé cuál es. No tengo idea. Ahora les voy a preguntas a las alumnas cuál ...

TODOS OPINAN...

**Docente 2:** es muy, muy básico...

**Docente 5:** son dos semestres

**Docente 2:** en dos semestres, van a aprender más que la familia un par de cosas

**Docente 5:** sea lo que sea, es muy práctico

**Docente 2:** debería ser más práctico para mi gusto...

**Docente 1:** a mi me complica un poco el inglés, porque finalmente desde los perfiles de competencia, perfiles reales del trabajador, técnico en educación diferencial, lo más probable es que ellas no van a estar ...

**Docente 4:** y nuestros niños deben fortalecer su lengua materna...

**TODAS:** ...exactamente

**Docente 5:** Mapudungún?¿,, que sería una alternativa

**Entrevistador:** Preferible...preferible...la pregunta número dos está orientada a si se evaluaban y se lograban evidencias, no es cierto, de alguna forma cuál era el procedimiento aprendizaje – competencia...y la segunda parte que es la pregunta número tres, habla de que si en realidad se logran alcanzar, a través de los procesos formativos, estos aprendizajes y estas competencias...primero si se evalúan...cómo?? y la segunda es si se logra, si se evidencia de parte de las estudiantes egresadas...ya??

**Docente 1:** Claro que en el perfil debiera salir algo del inglés, porque si tiene dos semestres, me imagino tiene mucha relevancia en la formación del alumno. Yo por lo menos no lo veo en el perfil de egreso o de las chicas cuando están en práctica alguna manifestación, alguna cosa en relación a alguna competencia del inglés. Eso es lo que quiero decir, porque uno ve competencias de todas las otras áreas. Ve competencias comunicativas por ejemplo o no sé, curriculares, harta didáctica, harta evaluación. Lo he visto cuando han generado sus actividades, pero ¿de inglés? Por eso a mí me sorprendió mucho, discúlpeme, como yo veo práctica nada más.

**Docente 9:** buen punto

**Docente 1:** Pero inglés me sorprende porque siento que con dos semestres habiendo tantas cosas que son relevantes para fortalecer las competencias de estas chicas en dos años y siento que es mucho el protagonismo del inglés cuando uno no ve ninguna competencia al respecto asociada el idioma extranjero más encima en discapacidad.

**Docente 5:** Cuando nosotros generamos las mallas, ¿verdad? participamos nosotros como equipo. Participan los establecimientos, los establecimientos del medio, los expertos del medio y en ningún momento, en ninguna reunión, los expertos han manifestado esa área. Por lo tanto, no está presente en el perfil porque desde nuestra formación inicial de Técnico en Educación Diferencial el inglés estuvo ausente.

**Docente 4:** ¿Se puede sugerir algo en esta conversación en relación a mi área? te lo iba a mandar por correo a mí los chicos en el taller de computación. Varios chicos se acercan a mí el primer semestre a pedirme ayuda en computación: “profesora ¿cómo hago un índice? ¿cómo hago una portada?, la lineación, un millón de cosas” Y me llama la atención que les pidan trabajos en computación el primer semestre, teniendo taller de computación el segundo semestre. Entonces, yo les he comentado que voy a sugerir a la jefa de carrera que si quizá a futuro pueda existir la opción de cambiar el Taller de Computación al primer semestre o pedirles tareas en computación a partir del segundo año, que sería lo otro

**Docente 10:** Yo creo que ahí van dos cosas, primero eso se resolvió porque hicimos adecuación de malla 2019. Esta es la malla que hicimos en 2019 porque está considerada

**Docente 4:** ahh,...¡que bueno!

**Docente 5:** Por otro lado, también tenemos que reconocer que ahora es muy extraño que nos encontremos con personas que no se manejen a nivel informática. Desde los informes de perfil que nos entregan en esto o están intentando quizás armar el perfil. Pero si tú lo vez, no hay porcentaje que te demuestre que no son analfabetos digitales. Entonces, ahí habría que analizar quizás ese corte.

**Docente 4:** habitualmente no hacen a lo mejor un índice y eso es en lo que piden ayuda, pero sí en lo demás. Puede ser, entonces en esa parte es mejor ver si....

**Docente 2:** En impresiones, en ver power point, de repente necesitan “profesora cómo puedo lograr que en una hoja estén seis diapositivas?, muy básico quizás para uno, pero ellos no tienen idea de imprimir. ¿Cómo se imprime? ¿cuántas impresiones tienen gratis? ¿dónde se compran las hojas?, cosas de repente como básicas. Uno podría preguntar pero ellos lo desconocen. Entonces, de repente, se encuentran con situaciones. Me dicen...podría haberlo sabido de un principio el como se imprime o qué hacer, porque me siguen y me dicen “profesora ayúdeme”

**Entrevistador:** Pregunta número 4. ¿Cómo considera el perfil de egreso de la carrera de Técnico en Educación Diferencial? ¿En referencia a la carrera, ¿los estándares de evaluación son adecuados para los requerimientos de las competencias de ese perfil de egreso?

**Docente 4:** Bueno en mis estándares de evaluación participa cada uno de los docentes. Si bien hay sugerencias en términos de diseño curricular también tenemos la flexibilidad de desarrollar nuestro propio instrumento en términos de las tablas de especificación. Por lo tanto, eso se agradece y cada uno de nosotros desde nuestra asignatura también manejamos y tenemos esa posibilidad. Yo creo que eso va triangulado al perfil y lo que las asignaturas están reportando. Yo insisto, que los informes que nos puedan dar nuestros centros de práctica, las escuelas en convenio, es finalmente lo que nos valida si estamos haciendo bien o estamos haciendo mal la pega. Entonces ahí me parece que es importante que hablen los profesores del área.

**Docente 5:** ahí también poder complementar, no es cierto y, lo que relatan las profesoras y lo que uno también ve in situ ahí en la escuela es que las chicas tienen manejo tanto de grupo, de las necesidades individuales, de la propuesta de actividades porque dentro de nuestra práctica ellas tienen que preparar dos actividades semanales como mínimo, hacen más pero preparan dos y donde también preparan el material, el cual lo consideran que son tremendamente creativas, material muy pertinente, material que cumple con los objetivos y que en algunos lugares los encuentran muy novedosos ..

**Docente 3:** son como lo que siempre están haciendo las chicas ahora

**Docente 5:** Ya, pero la verdad es que son sumamente valoradas en ese sentido las chicas. La responsabilidad tanto en cumplir con su trabajo, el cumplimiento con las horas, el protocolo que también trabajan, el que siempre andan impecables, eso también lo tengo que destacar. Siempre nuestras alumnas se destacan en los colegios ya que andan muy bien y que tienen muy buen trato. Yo creo que son cosas esenciales para el trabajo en educación, que nuestras estudiantes tengan un buen trato hacia el estudiante, ya sea niño, sea joven...lo tiene

**Docente 4:** es que sabes que.... hay perdón

**Docente 1:** a mí me ha sorprendido que ellas hayan tenido, como se llama, conflictos cognitivo frente al desempeño de los profesores

**Docente 4:** con nosotras si;terrible!

**Docente 1:** las cuestionan y a ellas hay cosas que a ellas les generan estos conflictos porque ven que no hay una coherencia entre la pertinencia a veces del desarrollo de la clase de la profesora y eso ha sido genial, ¿me entienden?. Así que debo unas felicitaciones a toda la formación

**Docente 4:** yo quisiera decir de que si las profesoras están viendo eso y que si en el sistema también son destacadas por el tema valórico. Si uno ve el perfil, el perfil es evidentemente actitudinal, parte con todo el tema valórico fuertemente, entonces que nuestras estudiantes estén siendo reconocidas justamente por algo que el perfil intenta intencionar, creo que es fundamental porque efectivamente en la educación especial, si no , si la profesional no está marcada fuertemente por el tema valórico ¿de qué sirve que sea una buena hacedora si no es capaz de mostrar?

**Docente 3:** ¿Sabes qué? Hay otra cosa y es que las estudiantes si, están agotadas, es verdad, ya como cualquiera de nosotras al finalizar el año. Pero a ellas les hace muy bien la rigurosidad, porque lo aplican, lo emplean siempre y están acostumbradas. Aunque estén muy agotadas van a cumplir; que van a hacer esto, que si va con el power, que se va con la hoja, qué se yo que si va con todo. Entonces esa rigurosidad yo creo que es uno de los sellos muy importantes que tiene acá el Instituto y que los demás reconocen, especialmente ustedes que lo están mencionando.



**Docente 4:** Si, bueno eso también es un punto importante porque van sacando las fortalezas tras fortaleza. Finalmente tienen la capacidad resiliente del ser humano. Como decían, la capacidad del ser. Entonces, eso también habla bien de ellas porque se descubren o autodescubren que tienen una capacidad que va más allá de lo laboral y lo van a tener que aplicar en el día a día ...

**Docente 1:** y fíjate que a lo que tú estás diciendo, lo estábamos conversando hace poco en la clase que estaba de la sección dos y es que ellas están pensando si van a seguir estudiando el próximo año, agotadas como venían, entonces ¿qué voy a seguir haciendo después?

**Docente 4:** las profesoras me dicen y lo dicen así, “mira...éstas, ellas deberían seguir estudiando”. Y de hecho, las profesoras de práctica eso lo evidencian porque son rigurosas, porque son responsables y porque además tienen sustento teórico en lo que hacen. Y eso es tremendamente importante, no hacen por hacer; o sea, con todo esto también hay excepciones y hay chicas que no son así, que es lo que conversábamos delante. Yo insisto que dentro de las habilidades, las habilidades sociales son las que más frenan a algunas de nuestras estudiantes por sus historias de vidas, por la falta de oportunidades y que en sí el Instituto, lo que genera el Instituto de sacarlas, de llevarlas a distintos centros les permite esas oportunidades. Pero ellas, hay algunas de ellas que requieren un poco más de tiempo y son las que se van quedando.

**Docente 1:** a eso voy yo con el tema de la malla, que hay áreas que son tremendamente relevantes, como por ejemplo las competencias comunicativas que debe tener esa estudiante para enfrentar el mundo laboral ..

**Docente 4:** el inglés y todo eso es mucho.

**Docente 4:** ni en la Universidad piden tanto.

**Docente 3:** pero si es a nivel de pregrado te lo piden para Magíster

**Docente 4:** y ni si quiera para Magíster tampoco...

**Docente 2:** Hemos hablado harto....

**Docente 4:** Tremendo espíritu de superación, hay niñas que son guerreras, son admirables y realmente uno se saca el sombrero.



**Docente 5:** Y eso lo hace también las actividades, lo que mostraste al principio. El involucrarlas con capacitaciones, el llevarlas a la Universidad de Concepción Instituto Profesional a muchas de nuestras estudiantes les brinda oportunidades y que desde su grado no las traen. Ellas vienen del campus muchas, con experiencias a veces muy limitadas y aquí se abre un espacio tremendo y lo aprovechan.



**Entrevistador:** Se puede certificar entonces en base a lo que ustedes han dicho, ¿sí o no? ¿que las estudiantes al terminar su proceso formativo, adquieren las competencias declaradas en el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje que están involucrados ahí?

**Todos:** Sí, de todas maneras

**Entrevistador:** Muchas gracias por su participación, hemos tenido la concurrencia de 10 docentes, incluyendo la Jefe de Carrera y tenemos la foto también de ellas como testimonio. Muchas gracias.



**ANEXO 15**  
**GLOSARIO**



## GLOSARIO

1. **Coherencia:** Conexión, relación o unión de unas cosas con otras.  
Actitud lógica y consecuente con los principios que se profesan (RAE).
2. **Congruencia:** Conveniencia, coherencia, relación lógica (RAE). Relación lógica y coherente que se establece entre dos o más cosas (Espasa Calpe(2005)
3. **Correspondencia:** Relación que realmente existe o convencionalmente se establece entre los elementos de distintos conjuntos o colecciones. (RAE).
4. **Dominios de competencias:** Corresponde a las áreas con competencias similares en las que el egresado se debe desenvolver laboralmente.
5. **Cualificación:** Se define como la colección de conocimientos, habilidades y competencias que un individuo ha adquirido y que le permiten desempeñarse en un ámbito ocupacional en conformidad a un determinado nivel previamente establecido. De esta forma, una Cualificación es un conjunto de competencias laborales que pueden formarse consideradas como necesarias y relevantes en el campo laboral específico, ya sea del sector productivo o de servicio. En este sentido, para las instituciones educativas técnicos - profesionales, una Cualificación resulta ser una categoría intermedia entre las competencias de los perfiles ocupacionales de un proceso productivo y las diferentes soluciones curriculares y pedagógicas que responden a dicho sector. En otras palabras, una Cualificación Sectorial debiera constituirse como el insumo básico que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje para los diferentes perfiles de estudiantes y niveles formativos(p.3)
6. **Diseño Curricular basado en competencias:** “El diseño curricular basado en competencias es un documento desarrollado en base de normas de competencia laboral, a partir de la definición del perfil profesional, que considera los desempeños esperados del futuro profesional del área específica de formación que le permita enfrentar las situaciones problemáticas del campo profesional.
7. **Efectividad:** Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.  
Realidad, validez. (RAE)

8. **Efectividad del proceso formativo:** Capacidad de lograr los aprendizajes esperados y en consecuencia el desarrollo de las competencias comprometidas en el currículo por competencia establece.

9. **Malla curricular:** Corresponde a la estructura formativa donde se organizan programas y módulos, se trata del esqueleto de cualquier carrera. La malla curricular establece las relaciones entre cualificaciones, competencias y niveles. Estipula las asignaturas comprendidas durante todo el periodo de formación, las unidades de aprendizaje que debe lograr en los estudiantes, el desarrollo de las competencias asignadas en el nivel requerido.

10. **Matriz de evaluación de desempeños:** Instrumentos de evaluación que permiten establecer unos fines claros así como organizar distintos niveles de logro y que favorecerán y facilitarán el progreso sostenido del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que son elementos indicadores y referenciales para verificar y evaluar acciones. Una matriz de evaluación de desempeños es una herramienta potente de evaluación de los aprendizajes, una lista de control para evaluar los desempeños de los estudiantes, un instrumento para la interpretación del rendimiento de los estudiantes y las relaciones entre los desempeños observados y los deseados.

11. **Modularización:** Proceso de diseño de programas académicos en módulos. Su objetivo es en cierto modo, incrementar la flexibilidad de los procesos de formación. Modularizar significa dividir un problema en partes funcionalmente independientes, La descomposición tiene siempre un objetivo. Modularización, es entonces la estructuración del curriculum, etapa en la que se delinean las unidades de aprendizaje que, conjuntamente, configuran el itinerario curricular de la formación profesional. El Instituto modularizó la malla de la carrera de Técnico en Educación Diferencial en tres módulos, cada uno de ellos reuniendo un grupo de asignaturas que, en conjunto conforman la totalidad de currículo.

12. **Módulo:** Unidad de aprendizaje que, a través de situaciones de aprendizajes que pueden ser experiencias y tareas complejas en contexto real del campo laboral, configura las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el desempeño efectivo en un área de competencias.

Cada módulo es independiente y es posible integrarlos a un sistema más inclusivo y complejo; es una unidad de aprendizaje y se presenta como respuesta pedagógica pertinente a requerimientos específicos, En forma simple, un módulo es un microcurrículum que debe facilitar el desarrollo de una o más competencias por parte de los estudiantes. Cabe hacer notar que cada módulo es evaluable y certificable independientemente. Un módulo en un enfoque de desarrollo de competencias es una estructura integradora multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, facilitadora de

adquisición de competencias por parte de los estudiantes, para el logro de desempeños apropiados en sus futuras funciones profesionales. La estructura modular responde a una variedad de estudiantes, facilitando el avance de los estudiantes de acuerdo a sus propios ritmos y completar cualificaciones progresivamente.

**13. Organismos colegiados:** *Un órgano es colegiado “... cuando está integrado por varias personas físicas que se encuentran en un plano que pudiéramos llamar horizontal, de forma que sea la manifestación ideológica (voluntad o juicio) colectivamente expresada por todas estas personas, la que se considere manifestación del órgano. Son colegiados aquellos órganos en que la función se asigna a varios individuos, reconocidos como unidad, cuyos acuerdos son necesarios para la realización del acto respectivo.*

*La conformación de órganos colegiados está basada en la conveniencia de ponderar varios criterios, de compartir responsabilidad en vista de la importancia del acto a realizar y de lograr la mayor representatividad posible.*

*Una de las características es que, los organismos colegiados actúen con independencia y sean la máxima autoridad académica en las áreas de su competencia.*

## Referencias de glosario.

- (5). Desarrollo curricular utilizando el marco de cualificaciones técnico-profesional. Construcción de Prototipos de Programas TNS Descripción de la Metodología Utilizada
- (6). Catalano, A.M; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. (2004) *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Programa de Certificación de Competencias Laborales*. CINTERFOR (OIT). Banco Interamericano de Desarrollo (BID) / Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN): Buenos Aires.
- (9). Gabriel Fernando Martínez Alonso, Esteban Báez Villarreal, Juan Ángel Garza Garza, Arnulfo Treviño Cubero, Fernando Estrada Salazar. *Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería*. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 12, número 60. septiembre-diciembre, 2012 |
- (10). Andrade, H. y Du, Y. (2005). *Student perspectives on rubric-referenced. Practical Assessment, Research y Evaluation*, 10 (3). Consultado el 25 de septiembre de 2019 en <http://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf>
- Barberà, E. y de Martín, E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). *A rubric for scoring postsecondary academic skills. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (18). Consultado el 25 de septiembre de 2019 en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>

Tierney, R. y Simon, M. (2004). *What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels*. Practical Assessment, Research & Evaluation, 9(2). Consultado el 25 de septiembre de 2019 en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>

(11). Liskov, B. (1980). *A Design Methodology for Reliable Software Systems, in Tutorial on Software Design Techniques*. Third Edition. New York, NY: IEEE Computer Society, p.66

Otter, S. (2016). *La modularización y la reforma de las cualificaciones en el Reino Unido: algunos hechos*. Revista Europea, Formación Profesional N°7.

(12). Artículo 3° Decreto N° 186 que aprueba Reglamento Especial de la Ley 19.518 del SENCE 11 CEDEFOP, “Modernización de la Formación Profesional, Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa: resumen, Pág.22

Lineamientos para la transformación del curriculum de formación profesional en las carreras de la red RINAC (MECESUP AUS 402) (2006). <http://reforma.fen.uchile.cl/PapersReforma/LineamientosTransformacionCurricularRINAC.pdf>

(14). Montoya, O. Diccionario Jurídico. En: <http://www.diccionariojuridico.mx/contacto/>

*Los organismos colegiados de los Colegios de Ciencias y Humanidades: una aportación para la transformación académica de la UNAM*. Revista del Centro de Estudios Educativos (México) vol. VII, núm. 4, 1977, 98-116.