Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

COHERENCIA ENTRE PROCESOS Y PRODUCTOS DE LA RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

AUTOR: RIVAS MORALES, CRISTIAN MANUEL

Profesor Guía: Palma Luengo, Maritza Roxana

CHILLÁN 2018

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Índice de Contenido

Resumen 6
Introducción 7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 8
Problematización 8
Preguntas de la investigación 9
Objetivos del estudio 9
Objetivo general 9
Objetivos Específicos 9
Supuestos del estudio 10
Ejes temáticos 10
Categorías de la Investigación 10
Justificación del estudio 12
Competencias Genéricas del Egresado de la Universidad del Bío-Bío 15
Competencias Pedagógicas que tributan al Grado de Licenciado en Educación 15
Oferta curricular de carreras de pedagogía en la Universidad del Bío Bío. 16
Pedagogía en Educación General Básica. 16
Pedagogía en Educación Parvularia 17
Pedagogía en Castellano y Comunicación 18
Pedagogía en Historia y Geografía 19
Pedagogía en Inglés 21
Pedagogía en Educación Matemática 22
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL 23
El contexto de las reformas en la educación superior 23
La Renovación de la Educación Superior en América Latina 28
Las reformas de Educación Superior en Chile 33
La formación docente en las reformas de la educación superior en Chile 43
Estándares Pedagógicos para la Formación Inicial Docente 48
El Marco Nacional de Cualificaciones 52
Renovación Curricular en las universidades, desafíos y tensiones 56
MARCO METODOLÓGICO 59
Tipo de investigación: 59
Unidad de estudio: 59
Sujetos de estudio: 60
Aspectos metodológicos de la investigación 60
Enfoque de la investigación: 60
Instrumentos metodológicos cualitativos 62
a.- Entrevista semi- estructurada: 62
b.- Análisis Documental: 62

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis de la información: 66
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN 68
Presentación, análisis de resultados e interpretación. 80
Segunda Fase de Análisis, Síntesis Interpretativa Entre Estamentos 80
Tercera Fase de Análisis, Triangulación entre Síntesis Interpretativa entre estamentos y Corpus Teórico 86
Análisis de matriz de tributación carreras de pedagogía Universidad del Bío Bío 99
A- Pedagogía en Lenguaje y Comunicación 103
Pedagogía en educación matemática 106
Pedagogía en Inglés 109
Pedagogía en Historia y Geografía 112
Pedagogía en Gral. Básica 115
Pedagogía en Educación Parvularia 118
Análisis de Documentos 121
Análisis general matriz de tributación carreras de pedagogía 121
Análisis de Manuales Institucionales 122
Documento: Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío 123
Documento: Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio 124
Documento: Manual de apoyo para la implementación del modelo educativo en el marco del proceso de renovación curricular 125
en la universidad del bío-bío. 125
Síntesis análisis de Manuales institucionales 126
CONCLUSIONES 127
Limitaciones: 127
Conclusión: 127
Proyecciones: 130
Bibliografía 132
ANEXOS 135
ANEXO. 1. 136
Análisis de Resultados entrevistas 136
ANEXO 2 246
Análisis de matriz de tributación 246
ANEXO 3. 270
Análisis de manuales institucionales 270

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Índice de tablas

Tabla 1 Categorías de Análisis según marco lógico....11
Tabla 2 Competencias genéricas Universidad del Bio Bio....15
Tabla 3 Competencias Pedagógicas (especialidad) carreras de pedagogía....15
Tabla 4 Las Competencias Específicas de la Escuela de la Pedagogía en Educación General Básica....17
Tabla 5 Competencias específicas Pedagogía en educación Parvularia....18
Tabla 6 Competencias específicas Pedagogía en castellano y Comunicación....19
Tabla 7 Competencias Específicas de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía....20
Tabla 8 Competencias especialidad pedagogía en Inglés....21
Tabla 9 Competencias Específicas de la carrera de Pedagogía en Educación Matemática....22
Tabla 10 Estándares por ciclo formativo....50
Tabla 11 Estructura MNC....54
Tabla 12 Nivel 3. Oferta carreras Universidad del Bío Bío....55
Tabla 13 Sintesis Interpretativa....80
Tabla 14 Triangulación Sintesis interpretativa entre estamentos y corpus teórico.....86
Tabla 15 Entrevista Semiestructurada a Directores de Escuela....136
Tabla 16 Entrevista semiestructurada a asesor/a pedagógico....179
Tabla 17 Entrevista Semiestructurada a Profesor/Académico....216
Tabla 18 Tributación genérica en PLC....247
Tabla 19 Tributación licenciatura en PLC....248
Tabla 20 Tributación espacialidad en PLC....249
Tabla 21 Tributación genérica en PEM....251
Tabla 22 Tributación licenciatura en PEM....252
Tabla 23 Tributación especialidad en PEM....253
Tabla 24 tributación genérica en PI....255
Tabla 25 tributación licenciatura en PI....256
Tabla 26 tributación especialidad en PI....257
Tabla 27 Tributación genérica en PHyG....259
Tabla 28 Tributación licenciatura HyG....260
Tabla 29 Tributación especialidad HyG....261
Tabla 30 Tributación genérica en PGB....263
Tabla 31 Tributación licenciatura en PGB....264
Tabla 32 Tributación licenciatura en PGB....265
Tabla 33 Tributación genérica PEP....267
Tabla 34 Tributación licenciatura PEP....268
Tabla 35 Tributación especialidad PEP....269

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Índice de gráficos

Grafico 1 Síntesis Tributación PLC 103
Grafico 2 Síntesis Tributación PEM.....106
Grafico 3 Síntesis Tributación PI 109
Grafico 4 Síntesis Tributación en PHyG 112
Grafico 5 Síntesis Tributación PGB. 115
Grafico 6 Síntesis Tributación PEP 118

Índice de Excel. Análisis de matriz

Cuadro Excel 1 Matriz PLC 246
Cuadro Excel 2 Matriz PEM 250
Cuadro Excel 3 Matriz PI.....254
Cuadro excel 4 Matriz PHyG 258
Cuadro Excel 5 Matriz PGB.....262
Cuadro Excel 6 Matriz PEP. 266

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Resumen

Las universidades chilenas desde hace una década han generado procesos de renovación curricular en las carreras de pregrado, así también han vivenciado los cambios curriculares para la formación inicial docente, en el caso de la Universidad del Bío-Bío, las carreras pedagógicas definieron perfiles de egreso y actualizaron el currículum, en sintonía con el Modelo Educativo Institucional. Por ello, la presente investigación tiene como propósito develar las concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular con el fin de identificar la coherencia entre procesos y productos de la renovación curricular en carreras de pedagogía. Se enfatiza en la importancia de la matriz de tributación, como instrumento para la gestión curricular, es decir, dar cumplimiento al perfil de egreso declarado. La investigación se adscribe al paradigma investigativo socio crítico, enfoque estudio de casos, y se utilizó técnicas de levantamiento de información como: entrevista en profundidad y análisis documental, A su vez, se utilizó como técnica de análisis de información, la triangulación hermenéutica, basadas en categorías de análisis. Se concluye que las concepciones de los docentes frente a la coyuntura de cambios que implica el proceso de renovación curricular se orientan hacia la actualización de planes de estudio con un carácter funcional y pragmático en relación a las capacidades de los docentes y lo que exige en la declaración formal las instituciones gubernamentales . Se observa además, que el proceso de formulación de la matriz de tributación carece de coherencia en relación al perfil de egreso, además de que los actores involucrados no le otorgaron la importancia que adquiere en el proceso en cuanto a evidenciar el cumplimiento progresivo del perfil. De esta forma, surge el diseño de una nueva matriz que cautela el proceso de monitoreo y evaluación curricular de los planes de estudio, avanzado en mejorar el monitoreo del perfil de egreso, debilidad que hasta el momento presentan muchas Instituciones de Educación Superior.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Introducción

La Universidad del Bio Bio, al igual con otras casas de estudio de educación superior en la última década, ha desarrollado diversas acciones para reformar sus modelos educativos y aunque fue pionera en innovación curricular e incorporación de procesos de demandas internacionales y proyecciones, hoy surgen nuevos requerimientos que obligan a hacer revisiones no sólo administrativas y de ofertas académicas, sino que precisan dar cuenta de aquellos compromisos con los estudiantes y la sociedad y así revisar modelos curriculares y pedagógicos que le permitan adaptarse y competir. En este escenario, la Facultad de Educación y Humanidades, especialmente las carreras de pedagogía ocupan un papel esencial ya que la sociedad en su conjunto observa en ellas una distinción y relevancia en los procesos de reforma educativa y pilar de los procesos de construcción social, innovación, progreso, etc.

El Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, refleja procesos de reformas universales de educación superior[1], principalmente, que es un modelo basado en competencias y la adopción de los créditos SCT. Esta innovación obligo a las carreras de pedagogía a la construcción y validación de los perfiles de egreso, matriz de tributación y programas de asignatura donde se incluyen los resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y la triada de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales. A lo que se suma actualmente la preocupación por "dar cuenta" por el perfil declarado, su coherencia a través del itinerario formativo y la evidencia de los desempeños de los estudiantes.

La implementación del Modelo Educativo institucional, cuyo propósito es: alinear perfiles de egreso y planes de estudio de las distintas carreras con el modelo de formación centrado en el aprendizaje y basado en competencias, que ha suscrito la Universidad del Bío Bío, siguen lineamientos institucionales definidos a través del Modelo Educativo UBB[2] (Castro Fancy, 2008) y, a su vez, da respuesta a los

[1] Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación. 19 de junio 1999. La declaración es un compromiso clave firmado voluntariamente por 29 países para reformular las estructuras de los Sistemas de Educación Superior de manera convergente. Como parte de sus objetivos es mejorar el empleo y la movilidad de los ciudadanos y aumentar la competitividad internacional de la educación superior europea.
Sus objetivos específicos son:
La adopción de un sistema común de titulaciones legibles y comparables, con la implantación de un Suplemento al Diploma;
La introducción de dos niveles: pregrado y grado en todos los países, con licenciaturas que duran como mínimo 3 años y que tienen valor en el mercado laboral europeo;
Implementación de ECTS: sistemas de créditos transferibles.
La promoción de la cooperación Europea para asegura una garantía de calidad, con criterio y métodos comparables;
La eliminación de los impedimentos que queden para liberar la movilidad de estudiantes y profesores (además de investigadores y administradores de educación superior)

[2] Coor. Castro Fancy. (2008) Documento N°1. Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el marco de la renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

compromisos adquiridos en los distintos procesos de Acreditación Institucional en que ha participado (2003, 2006, 2010, 2014). El Modelo se orienta a través de manuales y asesorías especializadas que se formalizan en el año 2008. En su ejecución se observan diversas dificultades y dinámicas que han hecho complejo la implementación de este proceso de Renovación.
En este estudio, se pretende develar concepciones de las prácticas presentes en el proceso de renovación del currículum en carreras pedagógicas, con ello contribuir a mejorar procedimientos que faciliten y optimicen su diseño e implementación, estableciendo criterios de coherencia entre procesos y producto. La investigación se adscribe a un diseño metodológico comprensivo interpretativo, adscrito al paradigma socio crítico, con enfoque de estudio de casos. Se investiga los programas curriculares de las carreras pedagógicas, y la importancia que otorgan sus actores a la coherencia y los procedimientos que en ella se enmarcan. Así mismo se destacan las técnicas de recogidas de información, como son: entrevista en profundidad y análisis documental. Y las técnicas de análisis, triangulación hermenéutica, basadas en categorías de análisis.

La tesis se ha organizado según la siguiente estructura. En la primera parte se presentan los antecedentes de la problemática de estudio, objetivos, supuestos, ejes temáticos, categorías de análisis, preguntas de investigación, fundamentación del problema. Posteriormente se desarrolla un marco teórico referencial en que se sitúa el contexto de reformas en la educación superior, desarrollando los primeros hitos desde Bolonia a nivel internacional, latinoamericano y nacional. También se presenta componentes teóricos de la formación por competencias en educación superior, reformas en la formación inicial docente, conceptualizaciones claves de la renovación curricular, desafíos y tensiones. Desde el punto de vista metodológico, se presenta el diseño y posteriormente los análisis y resultados de la investigación, para finalizar con las conclusiones y proyecciones del estudio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Problematización

Existen manuales, asesorías y capacitaciones para las distintas etapas de la Renovación Curricular y sus diversos productos en la Universidad del Bío Bío. No obstante, el diseño y su implementación ha sido lenta y resistida por parte de los académicos. Por otra parte, sus productos no reflejan procesos coherentes y equilibrados del punto de vista de los pesos curriculares que cada asignatura o línea de formación muestran y que se visualiza en la malla curricular y posteriormente en el plan de estudios.

En este contexto, la matriz de tributación, como instrumento de gestión curricular, permite el seguimiento del currículum y el alcance del perfil, que al mismo tiempo no refleja la dimensión del mismo y no es posible evaluar en cualquier momento su implementación, a lo menos a la mitad y al final de la carrera, lo que es

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

requisito acorde a los nuevos requerimientos en procesos de acreditación en pedagogías y carrera docente. Por lo tanto, se evidencian procesos que es necesario develar, que constituye el problema de investigación de esta tesis, relacionado a las concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular que permiten resguardar la coherencia entre procesos y productos de este proceso en carreras pedagógicas.

Preguntas de la investigación

A continuación se presentan algunas preguntas que orientan la investigación, estás son:

1.- ¿Cuáles son las concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular que permiten resguardar la coherencia entre procesos y productos en este proceso de diseño curricular, en carreras pedagógicas?.

2.- ¿Cuáles son los discursos de los principales actores en torno a los procesos y productos en el marco de la renovación curricular de las carreras pedagógicas?.

3.- ¿Por medio de qué acciones se construyen en la práctica los elementos del proceso de Renovación curricular?.

4.- ¿Los instrumentos que guían el proceso de Renovación Curricular, facilitan el diseño de la renovación en carreras pedagógicas?

Objetivos del estudio

Objetivo general

Comprender las concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular que permiten resguardar la coherencia entre procesos y productos en la renovación curricular en las carreras pedagógicas.

Objetivos Específicos

1.- Develar la importancia que los agentes participantes de las carreras pedagógicas otorgan a la coherencia entre proceso y producto de la Renovación Curricular.

2.- Analizar los discursos que los actores del proceso de renovación curricular de las carreras pedagógicas sostienen en cuanto a los procesos y productos que se enmarcan en él.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

4.- Analizar los instrumentos documentales que orientan el proceso de renovación curricular

5.- Analizar matriz de tributación de las carreras de pedagogías para levantar puntos críticos en el marco de la coherencia curricular.

Supuestos del estudio

Los procedimientos y productos en el contexto de renovación curricular, deben ser intencionados con orientaciones que permitan resguardar la coherencia entre ellos en carreras pedagógicas.

Estableciendo procedimientos claros entre procesos y productos en el marco de la Renovación Curricular, se resguarda la coherencia entre ellos en carreras pedagógicas.

Categorías de la Investigación

Para visualizar las categorías, entendidas según Galeano, (2004)[3]. "como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos". Por lo cual en el siguiente recuadro se presentan las categorías de análisis que se formulan a partir del problema, objetivos, y preguntas de investigación.

[3] Galeano Marín, María Eumelia. (2004) Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT, p.38.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 1 Categorías de Análisis según marco lógico

Problema	Objetivos	Preguntas	Categorías
Concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular que permiten resguardar la coherencia entre procesos y productos de este proceso en carreras pedagógicas.	Comprender las concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular que permiten resguardar la coherencia entre procesos y productos en las carreras pedagógicas?.	1.- ¿Cuáles son las concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular que permiten resguardar la coherencia entre procesos y productos en este proceso, en carreras pedagógicas?.	Concepciones de las prácticas de renovación curricular
	Develar la importancia que los agentes participantes de las carreras pedagógicas otorgan a la coherencia entre proceso y producto de la Renovación Curricular.	2.- ¿Cuáles son los discursos en torno a los procesos y productos en el marco de la renovación curricular de las carreras pedagógicas?.	Discursos docentes del proceso de renovación
	Analizar los discursos que los actores del proceso de renovación curricular de las carreras pedagógicas sostienen en cuanto a los procesos y productos que se enmarcan en él.	3.- ¿Por medio de qué acciones se construyen en la práctica los elementos del proceso de Renovación curricular?.	Coherencia curricular
	Analizar los instrumentos documentales que orientan el proceso de renovación curricular Analizar matriz de tributación de las carreras de pedagogías para levantar puntos críticos en el marco de la coherencia curricular.	4.- ¿Los instrumentos que guían el proceso de Renovación Curricular, facilitan el diseño de la renovación en carreras pedagógicas?	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Justificación del estudio

Génesis que sustentan los cambios en la Formación Inicial Docente

En el año 2008 la Universidad del Bio Bio se adjudica el Proyecto MECESUP2, con el fin de iniciar el Proceso de Renovación Curricular en las carreras pedagógicas, basado en resultados de aprendizaje por competencias, en consorcio con la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Los productos obtenidos con el Proyecto Mecesup2 fueron, entre otros, el diseño de la Misión de las Carreras, los Perfiles de Egreso, las Competencias Específicas, un currículo de formación por competencias, definición de áreas de formación, asignaturas y malla curricular, con la validación de los egresados, empleadores, profesores y estudiantes. Como consecuencia de los procesos anteriores, la universidad define su "modelo de educativo" el cual integra área específica o disciplinar y área integral o genérica.
Estas son

Área específica o disciplinaria: Tiene como propósito fundamental el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes sustentadas, especialmente, en el desarrollo de la disciplina, que le permitan al estudiante su integración socio-laboral efectiva.

Área integral o genérica: Tiene como finalidad el perfeccionamiento de capacidades, que permitan el crecimiento de la dimensión global del ser humano, como son las habilidades comunicativas, reflexivas, la responsabilidad personal y social, para asumir las necesidades de la sociedad y de un mercado profesional en un mundo globalizado.

Las carreras de pedagogía de la universidad, se suman a la lógica de Renovación Curricular y es quien también define un **área de desarrollo pedagógico**. (asignaturas comunes a las carreras de pedagogía y que responden a los estándares a nivel nacional) a través de la Facultad de Educación y el Departamento de Ciencias de la Educación, que lógicamente también imparte las carreras de Educación (desde el año 1989), y que se proyecta también en los programas de formación continua y de posgrado de la Facultad. El propósito formativo de esta área queda consolidado en el contexto del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID, 1998), donde se establecen cuatro áreas de formación: pedagógica – especialidad - instrumental – práctica, en todas las carreras de educación de la Facultad, constituyéndose el área pedagógica en el principal centro de desarrollo y estudio del Departamento de Ciencias de la Educación. Proceso que se profundizó durante el año 2004, con una segunda renovación del currículum del área, basándose en diversos referentes externos e internos, sobre todo de los documentos preliminares del Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2004, 2008). Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que estos ocurren. Producto de ello, se levanta el Perfil de Egreso del área pedagógica y la tributación correspondiente a las asignaturas del

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

currículum. Como consecuencia de lo anterior, se creó la Unidad Funcional de Currículum de la Facultad, integrada preferentemente por académicos del Departamento de Ciencias de la Educación.

Junto a lo anterior, la Renovación Curricular de las distintas carreras se ajusta a escenarios educacionales y sociales, tales como las Dimensiones y Criterios de Evaluación de las Carreras de Educación, establecidas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA Chile), y enmarcándose en las orientaciones curriculares, contenidas en los Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía en Educación Media, (MINEDUC, 2012). También Tuning América Latina, Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (Mineduc 2001), Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc 2008), Plan de Mejoramiento, Procesos de Acreditación (2002, 2005, 2010 CNA), Misión UBB, Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía en Educación Media (Mineduc 2012) y Marco Nacional de cualificaciones (nov 2016) que aunque no es oficial existe acuerdo por parte de CRUCH de considerar para efectos de rediseños y análisis de las ofertas de carrera.

La oferta de las carreras de pedagogía en la Facultad de Educación y Humanidades.

La Universidad del Bío-Bío a través de su Facultad de Educación y Humanidades, oferta ocho programas en sede Chillán. Para el nivel educacional inicial, se encuentra la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica. Para el nivel de Enseñanza Media se encuentran Pedagogía en Castellano y Comunicación; Pedagogía en Inglés; Pedagogía en Historia y Geografía; Pedagogía en Educación Matemática; Pedagogía en Ciencias Naturales con mención en Biología o Física o Química y Pedagogía en Educación Física.

Las carreras de Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Parvularia tienen acreditación de seis años, en tanto que Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Matemática, Pedagogía en Ciencias Naturales, Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Física están acreditadas por 5 años. Recientemente, Pedagogía en Educación Básica con Especialidad fue acreditada por 3 años (máximo posible sin tener egresados). Según los informes de acreditación, la existencia de un área de formación pedagógica común para todas las carreras en la UBB, ha sido reconocida como una fortaleza. No obstante, por falta de matrículas, esta oferta fue discontinuada.

El equipo del Área Pedagógica del Departamento de Ciencias de la Educación, se genera el Proyecto de Ajuste Curricular del Área Pedagógica, que, en su primera etapa contó con asesoría de expertos externos, con el fin de levantar nuevas competencias pedagógicas y definir los requisitos curriculares para la obtención

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

del Grado de Licenciado en Educación, requisito largamente recomendado en los diferentes procesos de acreditación de las carreras pedagógicas de la Facultad. Esta área permite otorgar a la formación de profesores un sello que la distingue y define dentro de un ámbito específico del saber que le es propio. Conjuntamente, se promueve a la movilidad entre carreras de educación, por la posible convalidación de asignaturas del área. Así, se define el perfil de egreso del área pedagógica que tiene como misión central, brindar las competencias necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los futuros profesores y profesoras, independientemente de la disciplina que se enseñe y es el sello de la formación inicial docente, que distingue a los egresados de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío

Las seis competencias del Área Pedagógica de la Facultad de Educación y Humanidades se encuentran alineadas con los Estándares Pedagógicos del MINEDUC (2011-2012), sirviendo para orientar la trayectoria de formación en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias que debería manejar el egresado de cualquier pedagogía, desde diferentes ámbitos del saber de un profesor o profesora. Debido a que las competencias pedagógicas son transversales a todas a las carreras de educación de la Facultad (Educación Parvularia, Educación Básica y Pedagogías en Enseñanza Media), se constituyen, como ya se ha dicho, en el sello de la formación de los futuros educadores de la Universidad. Se observa, por tanto, que el Perfil de Egreso debe cumplir con las tres áreas curriculares: área genérica o integral, área de la especialidad o disciplina, y área pedagógica. Lo anterior es un desafío relevante más aún, en el marco de los diferentes procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación que recaen sobre las pedagogías, entendiendo en ellas el papel fundamental que se le brinda por parte de la sociedad.

Por otra parte, las diversas evaluaciones presentan antecedentes positivos del proceso de formación de las carreras de Pedagogía de la Facultad, no obstante también se han identificado diferentes necesidades de mejora, entre ellas adecuarse a los nuevos estándares nacionales e internacionales, a saber, las orientaciones de OCDE, los Estándares Pedagógicos evaluados a través de la Prueba INICIA, Marco de cualificaciones, procesos de seguimiento y monitoreo exigidos por el ministerio. Junto a lo anterior, de acuerdo con la formulación del Plan de Desarrollo Estratégico de la Facultad de Educación y Humanidades (2013), la Renovación Curricular considera aquellos objetivos que se refieren a generar las condiciones curriculares para un mejor desarrollo de la docencia y el aprendizaje de sus estudiantes. Esto implica que además del Perfil de competencias del egresado UBB se incorporan las competencias de un área de formación pedagógica común a todas las carreras de pedagogía que esta imparte, esto es, el Perfil del Licenciado en Educación.
A continuación, se señalan las competencias genéricas (Ver tabla 2) y pedagógicas (Ver tabla 3) UBB:

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Competencias Genéricas del Egresado de la Universidad del Bío-Bío

Tabla 2 Competencias genéricas Universidad del Bio Bio

N°	Competencia Genéricas
CG1	Disposición para el aprendizaje: Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.
CG2	Responsabilidad: Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.
CG3	Trabajo colaborativo: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actuar éticamente en su profesión. Trabajar de manera asociativa en la consecución de objetivos.
CG4	Capacidad de emprendimiento y liderazgo: Manifestar convicción para innovar en su área, tomar decisiones y asumir riesgos. Ejercer su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.
CG5	Capacidad para comunicarse: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y un nivel inicial en un segundo idioma.

Fuente: Vicerrectoría Académica, Universidad del Bío-Bío. (2010)

Competencias Pedagógicas que tributan al Grado de Licenciado en Educación

Tabla 3 Competencias Pedagógicas (especialidad) carreras de pedagogía

N°	Competencias Pedagógicas
CP1	Dominar los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo.
CP2	Comprender los fenómenos educativos, a partir de la investigación en diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar.
CP3	Diseñar procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales.
CP4	Diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.
CP5	Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendiendo su impacto en el ámbito educativo, social y cultural para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de conocimiento.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

CP6	Analizar comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas.

Fuente: Vicerrectoría Académica, Universidad del Bío-Bío. (2010)

Oferta curricular de carreras de pedagogía en la Universidad del Bío Bío.

A continuación se presentan seis casos de estudios, de carreras pedagógicas, con las innovaciones en el diseño curricular, según el modelo educativo de la Universidad del Bío-Bío y que forman parte de nuestra unidad de estudio

Pedagogía en Educación General Básica.

Se restructura la malla curricular con más cursos de formación general y cursos de especialidad, no dejando de lado que el sello formativo lo constituye la **formación de un docente generalista**.

El Perfil de Egreso es:

"El egresado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad del Bío -Bío, es un profesional que demuestra dominio de las disciplinas fundamentales de un profesor generalista. También, está preparado para construir procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos, acordes con las orientaciones del currículum escolar, los avances del conocimiento, la vida cotidiana, la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes y su desarrollo personal y social".

"Su sello se caracteriza por la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter pedagógico e interdisciplinario, desde una perspectiva colaborativa, con la aplicación de tecnologías de la comunicación y la información en las didácticas de sus disciplinas centrales. Para ello, evidencia capacidad para resolver problemas educativos con creatividad y pensamiento crítico".
"El componente artístico e innovador que le imprime su formación inicial, le permite al egresado de esta carrera desarrollar actividades culturales con la comunidad escolar y social".

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Las Competencias Específicas de la Escuela de la Pedagogía en Educación General Básica, UBB.

Tabla 4 Las Competencias Específicas de la Escuela de la Pedagogía en Educación General Básica

CE 1	Demostrar dominio en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura, comunicación oral y gramática, en contextos diversos, urbanos y rurales, acorde con las orientaciones del currículum escolar, avances del conocimiento y características de sus estudiantes.
CE 2	Evidenciar manejo en la enseñanza y aprendizaje de los números, geometría, algebra, y datos y azar, en contextos diversos, urbanos y rurales, acorde con las orientaciones del currículum escolar, avances del conocimiento y características de sus estudiantes y su vida cotidiana.
CE 3	Demostrar dominio en la enseñanza y aprendizaje de la estructura y función de los seres vivos, la fuerza y movimiento, la materia y sus transformaciones, tierra y universo y las habilidades del pensamiento científico, acorde con las orientaciones del currículum escolar, avances del conocimiento y características de sus estudiantes y su vida cotidiana.
CE 4	Evidenciar dominio del proceso de enseñanza - aprendizaje de la historia, geografía, formación ciudadana y habilidades de investigación en ciencias sociales, en el contexto local, nacional y mundial, acorde con las orientaciones del currículum escolar, el avance del conocimiento y las características de sus estudiantes.
CE 5	Demostrar manejo del conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de los lenguajes artísticos, en el marco de la cultura local, nacional y universal, evidenciadas en expresiones creativas, innovadoras, sociomotoras e interpretativas, con reflexión apreciativa y crítica, que promuevan la identidad y la vida saludable.

Pedagogía en Educación Parvularia

La carrera enfatiza en el desarrollo de dos grandes ejes: El Curriculum de la especialidad, que aborda **elementos diferenciadores**, considerando aspectos fundamentales para el desempeño de los/las Educadores/as de Párvulos como lo son: el trabajo con familia, articulación curricular, diseño y desarrollo curricular del nivel, entre otros. Y el **eje de didáctica**, que aborda las asignaturas de la especialidad, el cual contempla el aprendizaje de las diversas didácticas específicas del nivel de Educación Parvularia, tales como las artes, la psicomotricidad, el lenguaje, la matemática y las ciencias, considerando tanto los saberes disciplinares como didácticos.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

El Perfil de Egreso es: profesional con una sólida formación humana, disciplinaria y pedagógica, con profundo conocimiento teórico y práctico sobre las didácticas específicas de la Educación Parvularia. Preparado/a para promover el logro de aprendizajes pertinentes para niños y niñas que asisten al primer y segundo ciclo, respetando la diversidad social, cultural y educativa. Capaz de asumir un liderazgo activo en diversas comunidades, manifestando una sólida consciencia social y compromiso ético, problematizando e indagando para la construcción de conocimiento en su ámbito de especialización y disciplinar, en el contexto del Marco Curricular vigente y la Política Pública actual

Competencias específicas de la carrera:

Tabla 5 Competencias específicas Pedagogía en educación Parvularia

CEEP7	Aplicar los aportes científicos actualizados, el Marco Curricular y Políticas Públicas vigentes de la Educación Parvularia, para su integración al quehacer profesional.
CEEP8	Aplicar el conocimiento de las didácticas específicas integrándolas al primer y segundo ciclo de la Educación Parvularia para una planificación y ejecución de prácticas Pedagógicas innovadoras.
CEEP9	Aplicar acciones Curriculares y Pedagógicas focalizadas en el trabajo interdisciplinario con niñas/os, Familia, Comunidad y profesionales de otras áreas afines para fortalecer el quehacer educativo e inclusivo.
CEEP10	Evaluar reflexiva y sistemáticamente la práctica docente y el aprendizaje de niñas y niños, respondiendo a los requerimientos del nivel de Educación Parvularia
CEEP 11	Comunicar, a través de las diversas expresiones, sentimientos, ideas y emociones que favorezcan interacciones positivas y propositivas con niñas y niños.

Pedagogía en Castellano y Comunicación

La Carrera de Pedagogía en Castellano tiene como Misión formar un profesional competente en el desempeño pedagógico y disciplinar, demostrando compromiso, excelencia y atención a la diversidad que, al mismo tiempo, evidencie un manejo adecuado de los saberes epistemológicos, praxiológicos y actitudinales, como sujeto humanista, social e integral, dispuesto a enfrentar los distintos desafíos que impone la sociedad actual. Además, esta formación de un especialista en lengua materna exige responder, cabalmente, a los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios vigentes, dominando los ejes de Lectura, Escritura, Comunicación Oral y Conocimientos Fundamentales de la Disciplina, como también diseñar, planificar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos sociales, educativos del ámbito regional y nacional.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

El egresado de la Carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación es un profesional competente en el uso de la lengua materna y favorece su aprendizaje como factor de identidad social y cultural, como medio de comunicación y producción literaria. Posee además, una sólida formación en didácticas específicas, lo que le permite diseñar y gestionar propuestas pedagógicas centradas en el estudiante, basadas en el dominio de los conocimientos de la especialidad, de acuerdo con las orientaciones curriculares vigentes. Junto con ello, aplica tecnologías de la información y la comunicación e investiga en la acción para mejorar su práctica docente en diversos escenarios educativos. Incentiva el gusto por la lectura y problematiza la influencia de los medios de comunicación en las diferentes visiones de mundo.

Sus competencias específicas son:

Tabla 6 Competencias específicas Pedagogía en castellano y Comunicación

CE1	Diseñar la didáctica y la evaluación de la especialidad de acuerdo con las tendencias vigentes del aprendizaje de la lengua materna y el currículo nacional
CE2	Comunicar de forma clara y precisa los contenidos de su campo disciplinario en la construcción de aprendizajes significativos, utilizando estrategias de pensamiento lógico, crítico y divergente en diversos contextos educativos.
CE3	Problematizar la naturaleza artística de la obra literaria como producto lingüístico, estético y cultural, en los diferentes niveles de la Educación Media.
CE4	Funcionalizar pedagógicamente los productos de los medios de comunicación y de las industrias culturales, contribuyendo de manera crítica y creativa a la ampliación de perspectivas y de visiones de mundo de los estudiantes, en diversos contextos educativos.
CE5	Asociar el uso de la lengua materna como factor de unidad e identidad social y cultural en distintos contextos sociales, demostrando competencias comunicativas en distintos ámbitos de interacción.
CE6	Diseñar experiencias progresivas de enseñanza-aprendizaje de las competencias comunicativas, a través de la práctica integrada de la comprensión y producción oral y escrita, valorando su importancia en ejercicio profesional docente.

Pedagogía en Historia y Geografía

En el caso específico de Pedagogía en Historia y Geografía, se ha expresado la delimitación de cuatro importantes ejes temáticos declarados en los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media (Mineduc, 2012), que corresponden a: Formación Ciudadana, Habilidades de Interpretación e Investigación, Historia, Ciencias Sociales y Geografía

La Escuela de Pedagogía en Historia y Geografía, tiene por misión:
Formar profesionales de la educación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales con un sólido manejo disciplinario, dotados de espíritu reflexivo y crítico, con

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

valores acordes a su especialidad, en condiciones de contribuir al desarrollo local, regional y nacional

El Profesor de Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, tendrá un espíritu reflexivo y crítico, manifestado en un sólido conocimiento disciplinar en la interpretación de los contextos históricos a nivel regional, nacional, mundial, como también del espacio geográfico para favorecer la formación de ciudadanía e identidad desde un enfoque holístico y de las sociedades insertas en el mundo globalizado. Capaz de investigar la realidad desde las disciplinas y del contexto educativo, propiciando ambientes de aprendizaje y evaluación mediante un trabajo colaborativo.

Competencias Específicas de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.

Tabla 7 Competencias Específicas de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía

CE1	Aplicar las distintas corrientes historiográficas para la interpretación de los contextos históricos a nivel nacional y universal, considerando la diversidad cultural, identificando elementos de continuidad y cambio, para el desarrollo del espíritu investigativo, crítico y valoración del patrimonio histórico cultural.
CE2	Interpretar el espacio geográfico de las unidades territoriales insertas en el mundo globalizado, desde un enfoque social crítico, que interrelaciona la sociedad y su entorno, para el desarrollo del pensamiento geográfico.
CE3	Interpretar la sociedad desde un enfoque holístico considerando aspectos de ciudadanía, género, patrimonio e identidad, desde un enfoque regional para la formación ciudadana.
CE4	Evaluar aprendizajes de la enseñanza de la Historia, Geografía y Cs. Sociales en los distintos contextos educativos considerando las políticas educativas vigentes.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Pedagogía en Inglés

Presenta líneas troncales de la especialidad, las cuales corresponden a las siguientes áreas: Idioma Inglés, Fonética y Gramática. La naturaleza técnica y específica de estas áreas sustenta el componente lingüístico del estudiante y se encuentran alineadas con estándares internacionales declarados en el Perfil de Egreso y con los Estándares de Inglés establecidos por el MINEDUC. Además de estas líneas de especialización, la Malla Curricular contempla las áreas de Cultura y Civilización Anglosajona, Lingüística, Didáctica y Literatura, las cuales completan el ciclo formativo en la especialidad

La escuela de Pedagogía en Inglés ha implementado un sistema de pruebas modelo de exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge en todos los niveles de inglés (KET, PET, FCE, CAE)

Establecen como misión de la carrera es “Formar profesionales de la Educación en el idioma inglés, con competencias disciplinarias y didácticas, dotados de espíritu reflexivo y creativo en condiciones de contribuir al desarrollo local, regional y nacional de su profesión.”
Competencias Específicas

Tabla 8 Competencias especialidad pedagogía en Inglés

CE1	Maneja el idioma inglés en un nivel equivalente al Inglés Avanzado de Cambridge C1 (ALTE 4) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en sus dimensiones lingüística, social y cultural para desarrollar habilidades interculturales.
CE2	Evidencia dominio de la recepción y producción de discursos orales aproximados al nivel del hablante nativo, para enfrentar diferentes tipos de situaciones comunicativas en un nivel equivalente al Inglés Avanzado de Cambridge C1 (ALTE 4) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).
CE3	Integra habilidades de comprensión lectora y producción escrita con pertinencia y adecuación a un nivel equivalente al Inglés Avanzado de Cambridge C1 (ALTE 4) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), para facilitar la comunicación utilizando reglas adecuadas gramaticales y de puntuación.
CE4	Diseña experiencias de aprendizaje de acuerdo con las tendencias vigentes de la enseñanza de idiomas y el currículo considerando estándares nacionales e internacionales para la promoción del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Pedagogía en Educación Matemática

El Profesor de Educación Media en Educación Matemática de la Universidad del Bío-Bío es un profesional de la enseñanza poseedor de competencias a la vez generales y específicas a su disciplina. Tiene una formación matemática que le permite emprender una reflexión sistemática de la enseñanza y aprendizaje colocándolos en un cuadro conceptual de la didáctica de la matemática. Trabaja de manera eficaz sobre el saber hacer pedagógico y didáctico de la actividad matemática articulando el saber teórico matemático y el saber de acción, sus dificultades y sus contextos. Manifiesta una comprensión crítica e integra las tecnologías de la información y de la comunicación, los valores afectivos y actitudinales con responsabilidad social y una visión ética. Trabaja en colaboración con el equipo del programa para abordar los desafíos educacionales cambiantes y dinámicos de manera juiciosa y autónoma.

Tabla 9 Competencias Específicas de la carrera de Pedagogía en Educación Matemática

CE1	Utilizar el lenguaje matemático de forma oral y escrita coherentemente y con argumentos verdaderos, en diversos contextos vinculados con la disciplina.
CE2	Fundamentar conjeturas y demostraciones a partir de una hipótesis y de propiedades conocidas, del ámbito disciplinar, interrogando y estableciendo vínculos entre conceptos teóricos.
CE3	Redefinir conceptos matemáticos, previamente aprendidos, considerando estrategias y procedimientos disciplinares, en la resolución de problemas.
CE4	Crear situaciones didácticas sobre la base de contenidos programáticos escolares, en función del contexto y desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes.
CE5	Contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, en diversas situaciones y contextos, de acuerdo con el currículum escolar vigente y los problemas pedagógicos en el aula.
CE6	Investigar problemas didácticos a partir del trabajo colaborativo con pares, sobre la base de estudios e investigaciones en la Educación Matemática.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MARCO TEÓRICO

El contexto de las reformas en la educación superior

La globalización estructurada a través de la nueva fase de la revolución tecnológica y la internalización de los flujos de capital, han modificado los perfiles de desarrollo económico, con ello los sistemas educativos y lo que se concibe por ella. Esta concepción al parecer implica solo una formula, ¿cómo adaptarse?. Esto porque la globalización actúa como una mecánica de selección permanente, en un contexto de competencia generalizada entre el capital y el trabajo, en el cual no solo se involucran los futuros trabajadores, como son los/ as estudiantes de distintos grados y universidades, sino también los profesores, ya que estos, y a veces parecemos olvidarlo, son trabajadores. Es más, son trabajadores de una gran fábrica, la fábrica de ciudadanos, consumidores y productores del mundo de mañana. La competencia entre el capital y el trabajo nos empuja a renovar estructuras, funciones, métodos, roles, status, y cuanto forma parte de la compleja red llamada sociedad. Dentro de esta, la educación juega un rol trascendental, por ello esta también es constantemente evaluada y reconstruida en alguno de sus elementos. Dichas reconstrucciones obedecen prioritariamente a necesidades externas, puesto que cuando se dice que la Educación es "nuestra riqueza" (Ministerio de Educación 2000-2004), se plantea como un elemento de plusvalía hacia las demandas del mercado exterior.

En el contexto de la competitividad, las universidades se ven obligadas a mostrar eficiencia y eficacia en sus procesos, buscando nuevas fuentes de recursos a través de la venta de servicios, pues el neoliberalismo implica recorte de la inversión estatal en el ámbito de la educación pública[4]. Así también las empresas comienzan a demandar trabajadores y profesionales idóneos (Hoyos, 2003) con el fin de llevar a cabo procesos con estándares internacionales. Estos requerimientos comienzan a reorientar los procesos formativos, a darse cambios en la concepción del objeto de evaluación y formación. En este orden de cosas, se va dando una crítica al modelo educativo tradicional basado en la transmisión de conocimientos y comienza a valorarse la resolución de problemas y el saber hacer.

Las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la producción del capital humano y, por consiguiente, para la inversión en educación. Las relaciones entre el ritmo de progreso técnico y la calidad de la intervención humana se tornan cada vez más visibles, así como la necesidad de formar agentes económicos capaces de utilizar las nuevas tecnologías y manifestar un comportamiento innovador. Se exigen nuevas aptitudes y los sistemas educativos deben responder a esta necesidad, no solo garantizando los años estrictamente

[4] Citado. Tobón Sergio (2009) Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Ecoe ediciones. 79

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

necesarios de escolaridad o de formación profesional, sino formando científicos, personal innovador y tecnólogos de alto nivel[5] (Tobón, 2009, p.83).

Tobón, (2009), expresa 5 razones por las cuales las reformas de educación superior se vinculan a las competencias. (pág. 75)

1. Necesidad de tener en cuenta los requerimientos y exigencias del mundo de hoy (ICFES-Mantilla, 1998), los cuales están contemplados en la Ley General de Educación de 1994)

2. Demanda social de formar personas críticas para que haya producción científica (ICEFS-Hernández et al,.1998).

3. Requerimiento de que la educación se ajuste y se transforme para que afronte las nuevas expresiones culturales, tal como fue establecido por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994), la cual estipuló la necesidad de transformar la educación colombiana a fin de preparar a los estudiantes en el manejo de aspectos esenciales de las disciplinas y de los problemas del mundo cotidiano.

4. Búsqueda de una relación del contexto académico con el contexto de la cotidianidad, permitiendo significar que lo que se aprende en la educación es la aplicabilidad en los demás contextos de la vida. Con ello se busca superar el aislamiento que el sistema educativo tradicionalmente ha tenido de lo social (ICEFS-Hernández et al,.1998).

5. Necesidad de pasar de un sistema de evaluación de conocimientos y habilidades o aptitudes a un sistema que evalúe competencias, es decir el saber hacer en el marco de la utilización de conocimientos disciplinares para resolver problemas (ICEFS-Hernández et al,.1998; ICFES-Torrado, 1998).

Esta formación universitaria, no es solo con fines productivos, sino que tal como lo señala Filippi (2007), respecto a "*que los ciudadanos del futuro no solo deben contar con las competencias prácticas del quehacer cotidiano, sino también saber los cambios y desarrollo que la sociedad tendrá… que tengan una visión de mundo y herramientas para caminar en el sentido correcto, no debiendo adoptar el concepto competente exclusivamente para la empleabilidad, sino formar a la juventud en términos de lograr objetivos personales mucho más amplios y exigentes*"[6]

Las Universidades han debido reorientar su estructura, métodos, modelos y sus interrelaciones teniendo como fin la integración a nuevas demandas como el mercado, las demandas sociales, la transparencia, la redefinición de "lo público" y

[5] Ídem. 83 (nota al pie)

[6] Filippi, Marcelo Marchant. (2007). Las competencias claves en los estudiantes de liceos técnicos profesionales. *Revista Horizontes Educacionales* UBB, 12(No 1), 11-21.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

la democratización de las instituciones. El aprendizaje y no solo el conocimiento resultan conceptos elementales en los nuevos modelos de educación superior, así las universidades se vuelcan a mejorar sus acciones que centren sus atención en los estudiantes y su capacidad para aprender de manera continua, desarrollen competencias sociales y mejoren sus potenciales personales.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, Mufti, & XXI, 1996), plantea que las políticas educativas, en el actual escenario, "*se caracterizan por la revisión efectuada por los países respecto a sus sistemas educacionales, cuyo objetivo es desarrollar en los estudiantes las habilidades indispensables para el siglo XXI, que permitan contar a largo plazo con el capital humano requerido para un desarrollo social sostenible, afirmando que los factores asociados al aprendizaje a lo largo de la vida y la participación en la sociedad del conocimiento a partir de la generación y uso colectivo de éste, son aspectos claves para hacer frente los desafíos planteados por un mundo en rápida evolución*"[7].

Carreras[8] (2006) indica "*que la institución universitaria vive hoy, con una peculiar intensidad, la tensión entre inercias y rutinas académicas centenarias y la aparición de nuevos paradigmas, en un contexto de innovación y cambio en los sistemas de Educación Superior, situación que se avaló por los Ministros de Educación de la Unión Europea al afirmar que se debe considerar la necesidad de incrementar la competitividad y equilibrarla con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con vistas a reforzar la cohesión social y reducir las desigualdades sociales y de sexo, tanto en el ámbito nacional como el Europeo*" Así, en Europa surge la necesidad de cambio en las instituciones de Educación Superior, asumiendo el desafío de implementar un espacio de convergencia donde comulgan aspectos curriculares, planificación, las condiciones de aprendizaje y formación de cada centro y universidad, formas de relación entre la comunidad, modelo de enseñanza-aprendizaje y evaluación, hasta las funciones del personal de administración y servicios[9]. Por tanto, el proceso de renovación curricular se inicia en los contextos internacionales, para posteriormente asumirse en los latinoamericanos, constituyéndose como desafíos actuales a nivel nacional.

Esa necesidad europea se concreta en **El tratado de Bolonia** (1999) que refleja la necesidad que experimentan los sistemas universitarios de adaptarse a la sociedad del conocimiento y la exigencia de adaptarse al mundo globalizado. Los Ministros de Educación de la EU, acuerdan las siguientes reformas y lineamientos:

[7] Delors, J., Mufti, I., Congreso Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana.
[8] Carreras, J., Escofet, A., Gros, B., Imbernón, F., Mateo, J., Medina, J. L., Parcerisa, A.(2006). Propuestas para el cambio docente en la universidad. Barcelona: ICE-UB.
[9] Martín, M. M., Estrada, M. R. B., & Bara, F. E. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17–43

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

- El establecimiento de tres ciclos educativos, Bachillerato, Magíster y Doctorado.

- El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos y el Suplemento al Diploma el Sistema de Aseguramiento de la Calidad[10]. (Lenhardt, 1999)

- Los elementos comunes del pacto de Bolonia son las competencias comunes, transparencia en el proceso formativo, y cambios en la docencia y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

- Un año antes que en Bolonia, La declaración de la Sorbona (1998) se utiliza el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), siendo su objetivo lograr en la comunidad la extensión y la calidad de la enseñanza. Para Amtmann (2003)[11] la mayor necesidad que demuestra esta declaración es que lo que se necesita es un cambio cultural.

Siguiendo esta ola de revoluciones en la educación superior, el 2000 el Proyecto Tuning, tuvo como base los siguientes objetivos:

- La flexibilidad para mejorar los resultados académicos, aumentar la empleabilidad, volver la mirada al estudiante como actor protagonista y permitir diseños diferenciados de programas.

- Articulación entre las áreas de conocimiento, entre el pregrado y el postgrado, y en todo el sistema de educación superior nacional y de este con el mundo.

- Movilidad al interior de las universidades, entre grupos de universidades, entre las universidades de país y del extranjero.

- Estos objetivos se pusieron en marcha a través de cuatros líneas de trabajo propuestas por la iniciativa:

- Competencias (genéricas y específicas)

- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

- Créditos académicos

- Calidad de los programas.

[10] Lenhardt, G. (1999). La Universidad Europea entre el Estado y el Mercado. Bologna Presenation. Recuperado Octubre 30, 2010, a partir de www.cned.cl

[11] Amtmann, C. (2003). Nuevas demandas y nuevas respuestas de la universidad?` Una nueva crisis. Santiago de Chile, CINDA, 79–93

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Como indicamos anteriormente, el marco del proyecto Tuning se diseñó para estructurar una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. El punto de partida fue la recogida de información actualizada acerca de la situación educativa a nivel europeo. Esta información fue luego analizada y comentada por varios grupos de expertos en las siete áreas temáticas. Estos equipos estuvieron constituidos por integrantes de los países de la Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA)
Al comenzar el desarrollo del proyecto se señalaron las siguientes metas y objetivos:

- Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior, que fueron al final siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.

- Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables (competencias genéricas y específicas)

- Facilitar la transparencia, impulsar la innovación a través y buenas prácticas.

- Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la re- flexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a las otras disciplinas.

- Intercambiar información de los currículos en las áreas seleccionadas

- Establecer red de universidades y otras entidades apropiadas.

- Elaborar una metodología común.

Uno de los objetivos clave es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles y en una forma articulada en toda Europa. No obstante deja espacio para la diversidad, la libertad y la autonomía seleccionando elementos cruciales para dar opciones complementarias o alternativas, al seguir diferentes pasos.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

El MERCOSUR, inicio las primeras acciones el 1998 aunque no vio acciones concretas hasta el 2005 con Proyectos de Movilidad Estudiantil con el objetivo general de "apoyar la creación de un Espacio Común de Educación Superior en el MERCOSUR, en una perspectiva de integración regional"[12]. Los Resultados esperados de este programa son:

- Crear, capacitar y poner en marcha una entidad propia del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) con capacidad de coordinación, planeamiento y gestión del Programa de Movilidad MERCOSUR, que buscará:

- Crear una cultura de movilidad académica en los actores de universidades y las instituciones públicas competentes en Educación Superior de la región.

- Perfeccionar la capacitación de las universidades e instituciones públicas encargadas de políticas universitarias en temas de movilidad.

- Identificar concretamente los frenos, catalizadores y condiciones a tener en cuenta para desarrollar el Programa de Movilidad MERCOSUR en ES, los mecanismos para su superación y en particular identificar los mecanismos financieros que implementar para eso.

Entre los años 2004 y 2007 se ejecuta el Alfa Tuning AL, emulando la experiencia realizada en Europa. Uno de sus propósitos centrales es contribuir a la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina para procesos de titulación lo que implicó la revisión y análisis de perfiles de egreso coherentes. "*el proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias*".[13] (Beneitone 2007)

Entre el 2004- 2006 se ejecuta el Tuning-América Latina 2004-2006[14] (Beneitone, 2007), emulando y perfeccionando el proyecto Tuning (Europa) el que no se centró en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios. Mientras que los sistemas educativos son antes que todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son

[12] Verdejo, P, Forero, C, Burago,G, & Samoilovich,D. (2008). Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en américa latina informe final del proyecto 6x4 uealc. Bogotá

[13] Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagebaar, R. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning. América Latina.15.

[14] Ver: http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/information/ results_es.htm.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

de las instituciones de educación superior[15]. Tuning permitió un entorno común de referencia y confluencia, permitió el diseño de las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, de manera que pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea. No obstante no es la razón del proyecto, sino que emerge del pensar en la finalidad de la universidad, siempre considerada para "la creación, la elaboración, la transmisión y la difusión del conocimiento, así como las demás funciones tradicionales de las universidades de investigar, de enseñar y de difundir nuevos conocimientos, les ha otorgado un papel central en esta sociedad del conocimiento. Así mismo, se les reconoce cada vez más su carácter de foco de desarrollo social y económico en muchos ámbitos, sobre todo en la formación de personal cualificado Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento la formación de recursos humanos es de fundamental importancia, y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades a nivel local y global es un elemento de relevancia innegable"[16] (González, J. 2004). Repensar el horizonte académico (reconocimiento por la comunidad académica) y profesional (reconocimiento por los colegios y por los grupos profesionales), es una de las líneas principales del proyecto Tuning, así como su papel en una colaboración son las líneas esenciales. Cabe señalar que en ningún caso, busca restringir la rica diversidad de la educación europea que es fundamental, Tuning bajo ningún aspecto busca restringir la independencia de académicos o especialistas o perjudicar la autoridad local o nacional.

Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en Córdoba (España) en octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaron en el encuentro, tras escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, expusieron la inquietud de proponer un proyecto similar con América Latina. Prepararon el proyecto ocho universidades latinoamericanas: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile, Universidad de Costa Rica, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), Universidad Rafael Landívar (Guatemala) y Universidad de Guanajuato (México), junto a ellas, siete universidades europeas: Universidad de Deusto (España), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Coimbra (Portugal), Universidad de Bristol (Reino Unido), Universidad de Pisa (Italia), Universidad de París IX-Dauphine (Francia) y Technische Universität Braunschweig (Alemania).

La Primera Reunión General del Proyecto fue en Buenos Aires, marzo de 2005, los grupos de trabajo en consenso elaboraron la lista de competencias genéricas que se consultarían a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. Este proceso se llevó a cabo en los meses de Abril a Julio de 2005. Posteriormente en Belo Horizonte, agosto 2005, se presentó el informe del

[15] Bravo Salinas Nestor H. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América latina. NHBS/MTC. Bogotá, D.C. pág. 2.

[16] González, J.. Wagebaar, R. Beneitone P. (2004). Tuning-américa latina: Un Proyecto de Las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 35 pp. 151-164. Pág. 53.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

análisis de los resultados y lograron definir la lista de competencias específicas para las áreas temáticas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. (Octubre a Diciembre de 2005). En San José, Costa Rica, febrero de 2006, se presentaron los resultados de las consultas llevadas a cabo y ya en Bruselas-Bélgica (2006) se sustentaron las competencias específicas de los grupos profesionales que no lo hicieron en San José de y en la Quinta reunión, México, (Febrero 2007) se presentaron los informes finales de la fase II del Programa TUNIGAL

El proyecto en América Latina busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información, y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia. Uno de sus objetivos es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles desde los objetivos y perfiles de los egresados en forma articulada que facilite la movilidad, por tanto en base a un cierto nivel de consenso. Siguiendo su propia metodología, Tuning-América Latina tiene cuatro grandes líneas:

1.- Competencias: genéricas y específicas de las áreas temáticas: La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, no sin antes consultarla con otras personas interesadas en el tema dentro de la sociedad. Al definir competencias y resultados del aprendizaje de la manera indicada, se alcanzan puntos de referencia consensuados que sientan las bases para garantizar la calidad, y una evaluación interna nacional e internacional.

2.- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación: implica el diseño de productos que permita visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y de las competencias que implican, también los métodos de evaluación y criterios para evaluar no sólo el conocimiento y los contenidos sino las habilidades y destrezas generales.

3.- Créditos académicos: reflexión sobre el impacto y sobre la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y la de su medida y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos.

4.- Calidad de los programas: asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias que concuerda con un enfoque de la educación que se orienta en el estudiante, su capacidad de aprender, lo que exige más protagonismo y compromiso, ya que es quien debe desarrollar las capacidades, las habilidades y las destrezas (competencias)

Asimismo Bravo (2007), establece un marco conceptual mínimo[17]:

[17] Bravo Salinas Nestor H. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-America Latina. NHBS/MTC. Bogotá, D.C. p3

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Resultados del aprendizaje: conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). **Las competencias** se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y una calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente

Participaron del programa 62 universidades latinoamericanas en cuatro áreas: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. pertenecientes a los 18 países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) repartidas en los cuatro grupos de trabajo. Se ejecuta a través del Programa ALFA con financiamiento directo de la Comisión Europea. La experiencia previa fue el Convenio Andrés Bello (CAB), del que forman parte Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela, que busco entre sus objetivos la integración educativa. El MERCOSUR, junto con Bolivia y Chile, están trabajando en la implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de carreras de grado (MEXA).

El proyecto latinoamericano a diferencia del europeo no tiene fecha para determinar un espacio de educación superior; tampoco cuenta con un marco político preciso como Europa, no pretende crear ese espacio, pero pretende reunir a los responsables de la política universitaria de los 18 países latinoamericanos para dialogar, para posicionar mejor el sistema regional. Junto a las universidades, habrá otro actor relevante que será el formado por los Centros Nacionales Tuning (CNT). Cada país de América Latina participará en el proyecto en igualdad de condiciones, a través de estos centros nacionales, estos acompañarán a las instituciones su responsabilidad radica en ser interlocutor de su sistema, sumar al diálogo los aportes de todos los actores que componen su sistema nacional; en escuchar y en transmitir estos mensajes; y en ser el interlocutor, el nexo entre el proyecto y el país

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

De los diversos encuentros y consultas se levantaron las siguientes conclusiones:
De las **competencias genéricas**, se consideran las más importantes:

1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3 Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6 Capacidad de comunicación oral y escrita
7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma
comunicación
9 Capacidad de investigación
10 Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

Respecto a las **competencias específicas**, en la Segunda Reunión General se presentaron según las áreas específicas, en educación, que es lo que nos compete, se consultó a graduados y académicos.

El total de las competencias específicas en educación son[18]:

1 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
2 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4 Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5 Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas.
6 Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
8 Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9 Selecciona, contexto, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes
10 Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11 Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13 Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14 Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15 Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16 Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.

[18] Ídem. pp. 24-25.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

17 Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20 Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21 Analiza críticamente las políticas educativas.
22 Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
23 Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24 Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.

25 Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27 Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estos aportes, se observa que se dio importancia a las habilidades relacionadas con la actuación profesional, sello ético.

Las reformas de Educación Superior en Chile

Chile, se suma tempranamente a los procesos de reforma de la educación superior bajo criterios de calidad y acceso. Asimismo, incorpora elementos que se observan en Bolonia y las iniciativas Tuning tanto europeas como en AL. También consideró otros referentes, como la experiencia norteamericana; los estudios preuniversitarios basados en competencias generales y específicas del Estado de Quebec en Canadá, el sistema de créditos europeos transferibles y acumulables (ECTS). El proceso se llevó a cabo financiado por el Banco Mundial, denominado, proyectos MECESUP (Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior) del Ministerio de Educación. El contexto en el cual se insertan tiene indudablemente un trasfondo productivo, busca hacer eficiente la capacidad de las personas en este caso profesionales por mejorar rendimientos, eficacia, eficiencia en pro del crecimiento productivo y económico. Pero también busca que los profesionales tengas la habilidades, destrezas y conocimientos que les permitan enfrentar contextos cada vez más exigentes, dinámicos, flexibles, colmados de información y avances tecnológicos, proteger el medio ambiente y social como elementos claves para sostenibilidad y sustentabilidad del Sistema. Esto obliga a repensar todo el proceso de enseñanza aprendizaje del sistema educativo superior. Los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan las universidades -bajo un enfoque centrado en contenidos- o como señalan Yániz

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

y Villalón (2006) [19] "*cuya estructura curricular se relaciona con la especialización y la fragmentación propia del taylorismo, que supuso un importante avance en los sistemas productivos y laborales durante gran parte del siglo XX, no se ajustan necesariamente a las actuales demandas*". Escotet (2004) [20] especifica que el currículum actual se concibe de forma unidisciplinaria o en el mejor de los casos pluridisciplinaria, en donde la dinámica de la enseñanza se concentra en los académicos.

Esencial en este proceso de reforma, son las "competencias" las que surgieron en el ámbito laboral a partir de la teoría de la eficiencia social de los años 60, con la cual se busca promover la formación de trabajadores para satisfacer las demandas laborales. Surge así en Inglaterra el movimiento de educación y entrenamiento con base en competencias (competence based education and training, CBET) (Hyland, 1994)[21]. Este movimiento de capacitación para el trabajo tiene como base las competencias y se fundamenta en la psicología conductista. Ya en la década del 80 se comienzan a implementar procesos sistemáticos de formación para el trabajo con el fin de tener recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia, en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional. Así se hizo en Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, Australia y Canadá, llevando a la implementación progresiva de reformas educativas enfocadas a fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional (Gonczi, 1998). En el mundo organizacional, por su parte, el concepto de competencias surgió como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad. El concepto fue implementado por David McClelland (Spencer, McClelleand y Spencer, 1994) en los años 70, quien propuso tener más en cuenta las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos ante situaciones de trabajo, en vez de las tradicionales descripciones de atributos, los expedientes académicos y los coeficientes de inteligencia. Esto ha llevado a la implementación de procesos de gestión del talento humano por competencias en las empresas.

Poco a poco, el discurso impregna los documentos de la educación superior, sin claridad frente a las condiciones históricas que las determinan y las legitiman en el plano académico y social, lo cual concuerda con la reflexión que hace Bustamante (2002): " *Gran parte de la comunidad educativa no se pregunta por qué aparece la palabra, ni por qué antes no era importante, sino que cree descubrir con ella una falta en el pasado, incluso la explicación de por qué ciertas fallas siempre habían persistido.. Hasta hoy, que felizmente serán superadas, pues ya hemos puesto a circular la palabra*". En la traslación de la competitividad al sistema educativo y

[19] Yániz, C., & Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje (Vol. 12). Universidad de Deusto.

[20] Escotet, M, Villa, A, A., Fuensanta, M, Rodríguez, S, Rodríguez, J; Mayor, C, Rodríguez, M Moya, C, et al. (2004). Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido (Vols. 1-2, Vol. 1). España: Bilbao : Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación

[21] Citados. en: Tobón Sergio (2009) Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Ecoe ediciones 85-86

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

luego a la política de calidad de la educación se encuentra en el fondo un manejo del poder de la economía. El sector empresarial posibilita el empleo y favorece el desarrollo del país. Por ello, el lenguaje empresarial fácilmente entra en el discurso social y es legitimado, puede es un sector que ocupa una posición de poder.

En este punto hay que recalcar que el sistema educativo está fuertemente unido al contexto socioeconómico en el cual se sitúa. Los discursos educativos son influenciados por las construcciones sociales y políticas de un determinado momento histórico. Respecto al concepto, este surge dentro de la teoría de la competencia lingüística de Chomsky. Esto es argumentando tanto por académicos adscritos a las instituciones oficiales (ICFES-Hernández el al., 1998), como también por parte de investigadores independientes como Torrado (1998) y Restrepo et al (2003)[22]. Por ejemplo, este último autor expresa: "El concepto de competencia que se usa en el ámbito de la educación… se ha tomado de la teoría lingüística de Chomsky para significar la virtualidad que tiene todo ser humano de acceder al lenguaje. *En este sentido, competencia es igual a capacidad de desempeño*". Desde esta perspectiva lingüística, Chomsky define competencia "como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje; y la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje"[23].

Un enfoque similar es el de Piaget, quien a diferencia de Chomsky postula que esas reglas y principios están subordinados a una lógica de funcionamiento particular, y no a una lógica de funcionamiento común (Piaget, 1970). No obstante, los dos coinciden en ver la competencia como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado con una considerable independencia del contexto. "Desde esta lógica el conocimiento es de carácter independiente del contexto pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas"[24]

A partir de esto, Chomsky propone que todas las personas están en disposición de aprender y la lengua materna, de hablarla de acuerdo con los escenarios donde interactúan y de perfeccionarla, con el fin de hacerse entender de los demás. La tesis central de Chosmky es: *Los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística* (Chomsky, 1991[25]). Esto significa que el lenguaje tiene un carácter creativo y generativo, tal como lo insinuó Descartes, quien en El Método (1981) plantea que el hombre tiene cualidades especiales que no pueden explicarse por motivos puramente mecanicistas y este

[22] Citado en: Tobón Sergio (2009) Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Ecoe ediciones.p 50.

[23] Trujillo Sáez, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, MI Ramírez Salguero y JM Roa Venegas (coords). Inmigración, interculturalidad y convivencia. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 407–418.

[24] Torrado, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. Competencias y proyecto pedagógico, Bogotá, Universidad Nacional

[25] Citado. Op. Cit. 11. 52.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

es el caso del lenguaje. Las máquinas y los animales pueden pronunciar palabras, pero sólo los seres humanos, independientemente de su grado de inteligencia, pueden colocar sus palabras de modo diverso para replicar a todo lo que se pueda decir en su presencia. A través de medios finitos hay posibilidades infinitas de expresión acorde con determinadas reglas. Así mismo el lenguaje es ilimitado en cuanto a su alcance y no precisa necesariamente de estímulos externos ni internos para expresar el pensamiento o responder a las diversas situaciones. En los años 70, se presenta el concepto, en la literatura de la Psicología, a partir de los trabajos de McClelland en la Universidad de Harvard y de Benjamín Bloom en la Universidad de Chicago. McClelland (1973) plantea cuatro principios ejes:

- El aprendizaje es un proceso individual, personal y significativo.

- El estudiante se orienta por las metas u objetivos a lograr.

- El proceso de aprendizaje se facilita cuando la persona sabe exactamente qué se espera de ella y cómo se evaluará su desempeño.

- El estudiante requiere de tiempo para ejercitar hasta lograr el dominio del aprendizaje.

A partir de la década del ochenta el concepto se relaciona a la formación profesional y se populariza su uso en Canadá, Gran Bretaña, Estados Unidos y muchos otros países de Europa y en Latinoamérica. Se definió como "*un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aplicados en el desempeño exitoso de una ocupación o cargo, combinando dentro de un sistema integrado a los diferentes conocimientos, experiencias, habilidades mentales, actitudes, valores, motivos, aptitudes y capacidades que permiten desempeñar tareas y actividades laborales con éxito*"[26] (Brum, 1999). "competencias" a partir del pensamiento complejo, es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones[27]…". (Morín, 1994) Por tanto, la competencia apunta hacia una visión holística e integral de un determinado desempeño.

La Formación basada en competencias (FBC) emerge con fuerza en los procesos de reforma a nivel mundial principalmente porque brinda una lógica de dar respuesta a las necesidades personales, sociales, profesionales y culturales que plantea la sociedad de nuestros días, ya que centra su foco en la enseñanza y no en el aprendizaje[28] (Villa, 2007).

Las competencias son conocimientos, recursos y comportamientos que se ocupan en un contexto específico de desempeño. La competencia no es la simple suma de saberes y/o de habilidades particulares: la competencia articula, compone,

[26] Brum, V Y Samarcos JR. (1999, Noviembre). Documento sobre Comparabilidad y Compatibilización entre los perfiles comunes de Nivel Medio Técnico

[27] Morin, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Barcelona;

[28] Villa, A., Poblete, M., & Others. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Ediciones Mensajero.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración[29] (Le Boterf, 2000)

En chile, desde el 2008 con el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile (MECESUP) se asignaron recursos a proyectos que involucraban renovación e innovaciones de los currículos donde se incorporan las competencias como elemento central. Entre el 2008 y 2009 150 proyectos de innovación curricular relacionados con el enfoque de competencias se aprobaron. Para Solar-Rodríguez[30] (2005), esta renovación curricular implica:

- Suponer un cambio de mentalidad.

- Suponer pasar del enseñar al aprender.

- Responder a las demandas del medio social, natural y cultural, trabajando interdisciplinariamente.

- Acoger los cambios en la estructura del empleo.

- Suponer caminar hacia una formación que llegue al quehacer cotidiano.

Tobón[31] (2006), caracteriza el enfoque en tres elementos esenciales:

- Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Involucra trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y situar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.

- Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. La educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

- De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos, el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han

[29] Le Boterf, G; Barzucchetti, S., & Vincent, F. (2000). Cómo gestionar la calidad de la formación. Gestión. 27

[30] Solar Rodriguez, M. (2005, Junio). La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad dela educación: El currículum de competencias en la educación superior: desafíos y problemática. Pensamiento Educativo, 36.

[31] Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Documento de trabajo, 1–8

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Además se proporciona un lenguaje común, a escala internacional, para definir y expresar los perfiles de egreso académicos, profesionales y de egreso considerado óptimo, ofreciendo comparabilidad, tanto en términos de competencias transversales -que pueden desarrollar todos los titulados- como en términos de competencias específicas[32]. Como mencione anteriormente, se ajusta el curriculum a las exigencias del mercado económico y laboral y social.

La formación por competencias necesita un trabajo vinculado con el mundo laboral y desafíos de innovación y desarrollo, para lo cual la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental; así lo señala Cullen[33] (1996) "*las competencias constituyen no solo el punto de partida de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que además, imprimen una orientación, una dirección a todo el desarrollo curricular, proceso que no era considerado en el escenario tradicional de educación universitaria, por privilegiar un currículum sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos*". Es así como "la introducción del enfoque por competencias no es solamente una nueva expresión de los Resultados de Aprendizaje, tiene implicancias epistemológicas y pedagógicas que conducen a una transformación del proceso educativo y su evaluación "[34]

A pesar de estas diferencias en las definiciones de las competencias, lo que prima en la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior es asumir estas con la significación de "un saber hacer en contexto"[35] (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2013). Existen variadas definiciones que dependen de los enfoques y niveles educativos, no obstante, se identifican ciertos atributos comunes. A continuación, algunas definiciones señaladas por Tobón.

Definiciones de competencias en el plano internacional[36]

[32] Mir Acebrón, A, M. (2007). Las competencias transversales en la Universidad. Pompeu Fabra. Boletín de la RED-U, (1), 2.
[33] Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal». Novedades Educativas, 62, 20-23
[34] Verdejo, P, Forero, C, Burano, G, & Samoilovich, D. (2008). Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en américa latina informe final del proyecto 6x4 uealc. Bogotá.
[35] Citado en: Tobón Sergio (2009) Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Ecoe ediciones. 50
[36] Ídem. 51.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

1. Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo) (Bunk, 1994)

2. Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar (Gonczi y Athanasou, 1996).

3. "Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada" (Levy-Leboyer, 2000, p.10)

4. "Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular" (Ouellet, 2000, p.37)

5. "Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos" (Gonzalez y Wagenaar, 2003, p.80).

La enseñanza aprendizaje de conocimientos, destrezas y habilidades y su relación con la aplicación en el mundo real, no ha sido un proceso fácil de implementar en la educación superior, no así, en la enseñanza técnica y la dedicada al mundo del trabajo, que ya están en dicha orientación de manera inherente.[37]

Miguel Zabalza[38] (2002) señala seis retos que deben enfrentar las universidades hoy, al momento del actual cambio paradigmático:

- Adaptarse a las demandas del empleo.

- Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio.

- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos.

- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia.

- Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico.

[37] Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3).
[38] Zabalza, M. A. (2002). La Enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Narcea.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

• Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Así, el modelo por competencias en la educación superior, está estrechamente relacionado al diseño de perfiles de egreso que se caracterizan por definir los aspectos específicos y saberes comunes del profesional centrado en desempeños.

Lo anterior se observa en los criterios de acreditación de las carreras de pregrado. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado & MINEDUC[39], establece los siguientes:

• Consistencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera.

• Consistencia entre el currículo y el logro del perfil de egreso.

• Contar con los medios económicos y administrativos para realizar la docencia por competencias.

• Disponer de formas de evaluación curricular preestablecidas para verificar el logro de las competencias.

El modelo basado o con enfoque en las competencias, tiene lógicamente un diseño distintivo. Este pretende asegurar, como hemos mencionado, que se centra en los aprendizajes y por tanto en los estudiantes y sus contextos, la transparencia en los procesos, la diversidad de saberes (conocimientos, habilidades, destrezas y valores) necesarios para un desempeño eficiente en contextos específicos. Diversos autores exponen las características de un diseño basado o con enfoque en competencias. Los modelos curriculares basados en competencias contienen:

a- Resultados de Aprendizaje

La educación basada en competencias[40](2005), centra su atención en los aprendizajes de los estudiantes, planteándose un perfil de formación en función de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que logre y/o desarrolle el estudiante al concluir un programa de estudios.
Estos resultados deben ser operativos, esto es posibles de enseñar, aprender y evaluar y representan el cambio en el foco de la formación desde uno centrado en la "enseñanza" a uno centrado en el "aprendizaje". Esta tipificación hoy se conoce

[39] Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, & MINEDUC. (2008). Manual de pares evaluadores: Guía para la evaluación externa con fines de acreditación. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado

[40] Zalba, E., & others. (2005). competencias para el Ingreso y Permanencia en la universidad: Una propuesta para la Articulación Curricular entre el Nivel Superior y el Nivel Medio de enseñanza. Seminar Proceedings: Currículo Universitario basado en competencias. p25

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

como la adopción de un enfoque centrado en el estudiante que es la clave del modelo de la universidad del Bio Bio. Por lo tanto, lo importante en un modelo de competencias, es lo que el estudiante es capaz de hacer una vez que egresa de su programa de formación.

Características de los resultados esperados:

- Están diseñados en términos de los conocimientos, habilidades y actitudes esperados y tienen por objeto dotar a los estudiantes para un aprendizaje permanente o a lo largo de la vida.

- Considera las necesidades de formación para establecer un propósito para el programa, las metas, los Resultados de Aprendizaje y, finalmente, el cómo evaluar esos resultados.

- Tiene un enfoque de diseño descendente. Relaciona las necesidades y la finalidad del programa, estableciendo los contenidos luego que se han especificado los Resultados de Aprendizaje. Los contenidos se convierten en un vehículo para alcanzar los Resultados de Aprendizaje.

- El marco es holístico en sus resultados. Los Resultados de Aprendizaje están vinculados a metas y objetivos en niveles superiores.

- Establecen un marco temporal flexible para dominar habilidades.

- Consideran una variedad de actividades de instrucción para facilitar el aprendizaje.

- Utilizan criterios de referencia para aplicarlos sobre los resultados requeridos.

- La certificación está basada en la demostración de los resultados del aprendizaje.

- Los programas formativos se adaptan de tal manera que garanticen un guiado óptimo de aprendizaje.

- Enfatizan el rol del estudiante como responsable de sus propios logros.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Los Criterios de Evaluación

Son elementos esenciales en un diseño de competencias, *son la plataforma en la que descansaremos para tomar decisiones sobre el éxito o no del aprendizaje*.[41] (Lukas, 2004) Los RA requieren de "aspectos" o "dimensiones" de calidad para lograr ser evaluados por medio de la ponderación y contrastación con un estándar arbitrario o nivel, como base de un juicio evaluativo[42] (Husen, 1989). Cabrera[43] (2000) expone diez elementos esenciales que deben cumplir los criterios de evaluación:

1. La idoneidad o suficiencia: Alude a la potencialidad para alcanzar los objetivos y metas programados.

2. La pertinencia o propiedad: Alude a la capacidad (relevancia y utilidad) para responder a las necesidades y demandas o para resolver la situación.

3. La eficiencia o rendimiento: Es la relación entre los productos o resultados esperados de un programa y los costos, esfuerzos o insumos empleados.

4. La eficacia y la efectividad: capacidad de un programa para alcanzar los resultados esperados

5. La coherencia o congruencia: de los elementos internos del programa que se está evaluando (adecuación de los objetivos, coherencia de los métodos utilizados para alcanzar dichos objetivos, adecuación de las actividades programadas para alcanzar los objetivos, etc.) y elementos externos de la organización (recursos disponibles, etc.).

6. La conformidad o legalidad: acorde a la normativa vigente, tanto externa (normativa legal. por ejemplo) como interna (reglamento de régimen interior o acuerdos establecidos. por ejemplo).

7. La vigencia o actualidad: aluden a la presencia de los conocimientos, procesos instrumentales o tecnología vigentes con los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

8. La oportunidad o sincronía: adecuación de las acciones emprendidas a lo largo de un tiempo pertinente

9. La aceptación o satisfacción: al nivel de agrado, aceptación y/o satisfacción por parte de los usuarios

[41] Lukas, J. F., & Santiago, K.(2004). Evaluación educativa. Alianza, p17
[42] Husen, T. & Postlethwaite, T.N.(1989). Enciclopedia internacional de la educación. Ministerio de educación y ciencia, p54
[43] Cabrera F. (2000). La Evaluación de la Formación (Síntesis.). Madrid. pp30-31

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

10. El impacto: son los resultados que produce el programa a largo plazo.

La formación docente en las reformas de la educación superior en Chile

"Chile como los demás países de América Latina explican su historia en la órbita de la dependencia del mundo que lo descubrió"[44]. Por otra parte, Dermeval Saviani[45] (Magenzo, 1986) señala que la constitución de los denominados sistemas nacionales de enseñanza, desde el s. XIX, se inspiraron en el principio según el cual la educación es un derecho de todos y deber del estado. Este derecho derivaba del tipo de sociedad correspondiente a los intereses de la nueva clase consolidada en el poder: la burguesía. Se trataba de construir una sociedad democrática, de consolidar su democracia. Superando al antiguo régimen y accediendo a una sociedad fundada en el contrato social, por lo tanto era necesario vencer la ignorancia. Sólo así sería posible transformar a los súbditos en ciudadanos. ¿Cómo realizar dicha tarea? por su puesto a través de la enseñanza. La escuela es erigida como el gran instrumento para convertir a los súbditos en ciudadanos, redimiéndolos de sus pecados, entonces, la Escuela surge como un antídoto contra la ignorancia, su papel es difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados. El profesor es quien debe cumplir esta gran tarea. La Escuela se organiza, por lo tanto, como una actividad centrada en el docente. A los alumnos les corresponde asimilar los conocimientos

Ya en el siglo XX, una de las grandes tareas fue la educación pública gratuita, esta estaba dirigida a formar los cuadros políticos y burocráticos, y posteriormente el empresariado y equipos técnicos requeridos por la gran minería. La agricultura dominante en el siglo XIX era extensiva y no requería educación sistemática, solo en el siglo XX, la industria incorpora la necesidad de ampliar dichas coberturas. Esta masificación se realiza en 1964 con la ampliación de seis a ocho años de la educación básica. El plan Kennedy de los años sesenta, fundamentado en la teoría económica del capital humano, favoreció la masificación de la educación como un medio de evitar la creciente polarización de la riqueza y la pobreza, agravada por la explosión demográfica, asimismo se incorporó oficialmente el Curriculum tecnológico inspirado en el modelo de Ralp Tyler y las propuestas de Benjamín Bloom, con el conductismo como paradigma (Soto, 2003), extendiendo la visión curricular homogeneizadora en concordancia con las técnicas mecanicistas del sistema industrial fundado en propuestas científicas positivistas. Dentro de este periodo Chile se integra a la Alianza para el Progreso promovida por Kennedy presidente de los Estados Unidos –época que coincide con la revolución cubana - cuyos objetivos obviamente no son de caridad o de hermandad, sino un mero intento para afianzar su hegemonía en forma solapada. Los verdaderos objetivos de la Alianza para el Progreso eran de tratar de evitar

[44] Soto Guzmán Viola "Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile". Articulo presentado en el seminario "la educación: un proyecto comunitario". UBB. Septiembre. 2003
[45] Citado. Abraham, Magendzo: "Curriculum y Cultura en América Latina". PIIE. 1986. P73

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

estallidos revolucionarios que siguieran el ejemplo cubano. Entre de las metas para los países latinoamericanos la reforma agraria era una empresa fundamental para romper el estancamiento rural y crear mejores condiciones para la industria.

La aparición del chip da paso a la nueva modernidad, una modernidad racionalista instrumental, caracterizada por el dominio de la tecnología sobre la ciencia y su empleo por los grandes poderes empresariales que la financian. (Soto, 2003) Bajo este capital financiero surge la modernidad transnacional apoyada en la revolución de las telecomunicaciones y del conocimiento, que desarrolla la informática y las ciencias cognitivas, las que generan cambios sustanciales en el Estado y con ello respuestas diferentes al porqué y para qué de la educación. La respuesta ha sido la consolidación de una imagen humana racionalista instrumental, regida por la utilidad y por el control cada vez mayor del hombre sobre la naturaleza, las organizaciones sociales y la producción. (Magendzo, 1986)

Adolfo González Brito[46] (1997) deja claro que nuestra región ha vivido, desde su nacimiento como comunidad política-1810/1818- un marcado eurocentrismo; y luego, a partir de 1898 un norteamericanismo en sus políticas económicas y sociales. En efecto América Latina ha vivido un eclecticismo ideológico, ya sea de EE.UU. o Europa: positivista (comteano o spenceriano), liberal, pragmático y utilitario, así, también la cultura y las corrientes pedagógicas, como son las concepciones de Herbart, Pestalozzi, Montessori, Freinet, luego las escuelas normales, J. Dewey, y luego la influencia de la Escuela de Chicago con planteamientos de la economía de la educación, la teoría del capital humano o del factor residual, en los años 60 y 70. En los 80 primaron los enfoques funcionalistas de Tylor y Bloom. En los años 70 se inauguran los discursos tecnocráticos, desde una perspectiva macroscópica, ecléctica e interdisciplinario (con gran profusión de estadísticas, análisis económicos, políticos y sociológicos), en la búsqueda de marcos globales para reformar la educación en el mundo y modernizarla. Se suma al análisis otros fenómenos que interfieren en la implantación curricular, su evolución, desempeño, éxito o fracaso de las políticas educativas en América Latina y Chile, como son las situaciones demográficas de las grandes ciudades por los fenómenos de inmigración campo-ciudad que han traído grandes bolsones de pobreza y marginación. De la misma forma los intentos de autarquía económica, luego de la crisis de los años 30 que trajeron la emergencia del modelo de desarrollo hacia adentro, o también conocido como el de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), que exigieron la necesidad no sólo de bienes de capital, sino también de recursos humanos bien calificados, se puso en boga la Educación para el trabajo, la educación técnico profesional, las escuelas agrícolas e industriales. Péndularmente, luego vino el modelo de expansión hacia fuera, de cuyo vorágine ha nacido la actual globalización. Las preocupaciones sociales quedaron cada vez más subordinadas a las exigencias del ajuste económico, cobrando importancia el gasto público y sus ajustes estructurales.

[46] González Brito Adolfo. (1997) “Evolución del principio de Equidad en la Política Educativa de Latinoamérica: el caso de Chile, 1965-1990”. CPU. *Estudios Sociales*. N° 92.Pp. 142-147

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Las tesis de una estrecha relación entre educación y producción no son nuevas, desde Platón, hasta los pensadores de la economía clásica como Adam Smith, David Ricardo o Alfred Marshall, han manifestado este vínculo. Sin embargo, los verdaderos pioneros del capital Humano son Milton Friedman, Gary S. Becker, Theodore W. Schultz, y otros investigadores relacionados con la Universidad de Chicago. Según estos el desempleo en los países subdesarrollados es responsabilidad primaria de ellos mismos, por su nivel educativo. En Chile José Joaquín Brunner y el norteamericano radicado en nuestro país, Gregory Elacqua, en su obra "Capital Humano en Chile[47]" (Brunner, 2003) dejan explícito la concepción paradigmática señalando (citando a Adam Smith): *el capital humano, incluye, las facultades productivas, adquiridas y útiles, de todos los habitantes de un país, para los individuos representa una inversión en sus capacidades, las cuales al aumentar su productividad, incrementan también sus ingresos personales. Para las sociedades representa una fuente de bienestar social y económico, es el motor del conocimiento*

También el Informe Comisión Nacional para la Modernización de la Educación chilena frente al siglo XXI[48] señala: "*la globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a convertirse en uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación. ……..el conocimiento y la creatividad son fundamentales para generar nuevos productos y servicios…….los sistemas educativos deben hacerse cargo para contribuir eficazmente con las transformaciones productivas*"

Las políticas educacionales se diseñaron desde los ochenta a los requerimientos de la competitividad, propios de la incorporación de nuestra economía a los mercados internacionales, obedeciendo al cambio desde el Estado garante al Estado privatizador. Se abandonó el Estado garante, que tuvo como instrumento la Educación Pública y se gestó en el Estado privatizador, en que se debilitan y limitan las funciones estatales para la educación, ya que el Estado cede a la sociedad civil un campo cada vez más amplio de actividades reguladas por el mercado, en que la educación entra en juego del costo-beneficio. Como otro avance hacia la descentralización, hace desaparecer el estatuto legal que regula la carrera del profesor y la estabilidad de su cargo. El gobierno establece el Estado privatizador en la constitución de 1980 y su aplicación en la ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 (LOCE) de 10 de marzo de 1990, (días antes del retorno de la democracia).

La **calidad** en la Educación Superior es un concepto de constantes cambios, de múltiples dimensiones y niveles, que vincula los elementos contextuales de un

[47] Brunner José Joaquín y Elacqua Gregory "Capital Humano en Chile" Escuela de gobierno-Universidad Adolfo Ibáñez, La Araucana- Área educación y desarrollo. 2003. p17

[48] Informe Comisión Nacional para la Modernización de la Educación "los Desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI". Universitaria. Santiago. 1997. p11

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

proyecto educacional y sus objetivos, con los logros reales a nivel institucional o de programas (consistencia interna), teniendo en consideración los estándares propios del sistema en que opera la institución (consistencia externa) (Arata y Rodríguez-Ponce, 2009). Por ende, la calidad se configura como una herramienta de gestión, que puede hacer una contribución eficaz para mejorar el desempeño a nivel institucional o a nivel curricular o departamental dentro de una institución (Doherty, 2008), de esta forma, la calidad es un ente catalizador en las instituciones de educación superior, que optimiza y mejora los procesos, procurando y resguardando la formación académica de sus estudiantes (Pedraja, 2012. p.17)

La relevancia de la formación superior lógicamente ha sido transmitida a la formación docente. Desde los inicios de los procesos de reforma de la educación en Chile, que la formación del profesorado cobra relevancia. "..*ya que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases* (Pedraja, 2012)[49]**.** Los bajos resultados que alcanzan los colegios, principalmente subsidiados, hacen que la formación docente se transforme en una preocupación esencial. Esto forma parte también de las crisis a las bases paradigmáticas de la formación docente y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento.

En este proceso, la práctica debe estar en el centro de la formación de los docentes, lo cual conlleva a una cercana y minuciosa atención al trabajo del docente y al desarrollo de una enseñanza que permita a las personas realizar el trabajo eficazmente, con especial atención en fomentar equitativamente las oportunidades educacionales por las cuales las escuelas son responsables lo que se debe desarrollar en todas las circunstancias y bajo diversas modalidades. Este proceso de "practica" es uno de los más criticados tanto por estudiantes como por profesores ya egresados. La formación docente en la universidad aparentemente falla en la práctica y en la promoción de competencias, mientras tanto la sociedad demanda una nueva y competente forma de educación, siendo estos los problemas del modelo anglosajón de Formación Inicial Docente, el cual se encuentra basado principalmente en las instituciones de educación superior, con periodos muy restringidos en las escuelas para la práctica docente.

De acuerdo a un estudio realizado por Ávalos (2003) los contenidos de los programas de formación docente en Chile, pueden identificarse áreas de formación, en torno a las cuales se organiza el curriculum. En primera instancia se puede hablar del área de formación general donde se consideran contenidos vinculados a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, fundamentos históricos y ética profesional. La

[49] Citado. Pedraja-Rejas Liliana M., Araneda-Guirriman Carmen A., Emilio Rodríguez-Ponce R. Y Rodríguez -Ponce Juan J..(2012) Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universita*. Vol. 5(4), 15-26. doi: 10.4067/S0718-50062012000400003. 16-19

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

segunda área es de especialidad, cuyos contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la educación media. Como tercera área se encuentra la profesional, donde se ubica el conocimiento de los educados, es decir, desarrollo psicológico y de aprendizaje, su diversidad, considerando también el conocimiento del proceso de enseñanza, donde se contempla la organización curricular, las estrategias de enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y mecanismos de investigación. Por último es posible identificar el área práctica.

En el contexto de acciones de mejora se encuentra el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, Programa INICIA.(2010-2014) Este programa, cuenta con las tres líneas estratégicas.

- La primera línea hace referencia a la definición de estándares y orientaciones para la formación inicial docente, instrumentos técnicos que describen lo que cada docente debe saber de la disciplina y su enseñanza.
- La segunda se remite al diseño e implementación de una evaluación de conocimientos y habilidades de los egresados de carreras de pedagogía que, considerando como referente los parámetros, tiene por finalidad entregar información a las instituciones y a los evaluados, permitiéndoles llevar a cabo iniciativas que conlleven al mejoramiento de la formación.
- Por último se encuentra la línea encargada del establecimiento de un programa de apoyo por medio de recursos concursables para ejecutar proyectos de mejoramiento de las carreras de pedagogía, considerando como base los estándares orientadores y los resultados derivados de la evaluación diagnóstica. Este programa está a cargo de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012).

En síntesis se presentan los principales hitos que se han desarrollado en estas últimas décadas en la formación inicial docente[50]. (CPEIP, 2012).

1997-2002: Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) Desarrollo de Estándares y reformulación curricular en 17 universidades.

2004-2010: Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP-2) convenios con algunas universidades para reformulación curricular

2010-2014: Programa INICIA, Desarrollo de Estándares Orientadores para egresados de carreras de pedagogía.

2016-2017: Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Elaboración de Estándares Pedagógicos y Disciplinares para la FID, para todas las carreras del sistema.

[50] CPEIP, (2012). La política de Formación inicial docente en CPEIP. Documentos de trabajo.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Estándares Pedagógicos para la Formación Inicial Docente.

En Chile, el Ministerio de Educación, el año 2008, solicitó la elaboración de los estándares pedagógicos para los egresados de las carreras pedagógicas en Educación Básica y en el 2010 para las carreras de Educación Media. Ambos constituyen insumos para orientar la formación pedagógica en las instituciones formadores, respecto a los conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, considerando la diversidad de perfiles de egreso, requisitos, mallas curriculares, sellos propios y trayectorias formativas[51]. (MINEDUC, 2012)

Estos estándares se encuentran contextualizados en el marco de la nueva Ley General de Educción, publicada el 12 de Septiembre del 2009, la cual en su artículo 25 establece: que "el nivel de educación básica regular tendrá una duración de seis años y el nivel de educación media regular tendrá una duración de seis años, cuatro de los cuales, en el segundo caso serán de formación general y los dos finales de formación diferenciada". Los estándares se conciben como un instrumento de referencia para las instituciones formadoras de profesores. Su valor reside en que informan de una manera precisa y transparente los conocimientos esperados, sin interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior. Son un instrumento que facilitará el seguimiento de los logros alcanzados a través del proceso formativo y que permitirá diagnosticar las necesidades de reforzamiento y formación continua, de manera de apoyar a las instituciones en el desafío que significa en la actualidad formar profesores de calidad. El concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, en este caso, en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química, en la Educación Media.

Los estándares tienen una doble función: señalan un "qué", referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un "cuánto" o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. En términos de un qué orientador, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente.

[51] Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media. (2012). Ministerio de Educación Chile. Ediciones LOM. Santiago Chile. Pp 6-12.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Los estándares también serán utilizados como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados y egresadas de Pedagogía en Educación Media, antes de iniciar su desempeño profesional. Para los estudiantes y postulantes a las carreras de Pedagogía en Educación Media en las disciplinas especificadas anteriormente, los estándares serán de utilidad para:

1.- Tener visión de conjunto sobre conocimientos y habilidades profesionales, como, también, sobre el compromiso moral propios del profesor y profesora de Educación Media.
2.- Disponer de una referencia sobre lo que se espera de ellos al finalizar sus estudios.
3.- Comparar, a lo largo del proceso de su formación, lo que han logrado respecto a una referencia.
Finalmente, los estándares tienen la finalidad de comunicar a la sociedad, y en especial al campo de las profesiones, una visión de cuáles son las competencias que el profesional de la docencia debe poseer al ingresar a la enseñanza en la Educación Media. La evaluación del logro o no de los estándares, ayudará a identificar debilidades y fortalezas en la formación docente y orientar programas de inducción profesional y aprendizaje para los profesores principiantes.

Los estándares para egresados de pedagogía en Educación Media en las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química, se han organizado en torno a dos grandes categorías: estándares pedagógicos y estándares disciplinarios. Estas dos categorías se articulan y complementan entre sí con el fin de proporcionar al futuro profesor los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la docencia.

Estándares pedagógicos:

Corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. También, se describen las habilidades que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes.

Estándares disciplinarios para la enseñanza:

Definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química. En cada caso, los estándares

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en la disciplina respectiva y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. El formato de cada uno de los estándares contempla una descripción que entrega una idea general de lo que se espera que los docentes egresados conozcan y sepan hacer, y un conjunto de indicadores que desglosan y especifican de qué modo se manifiesta el logro de los conocimientos y habilidades en el ámbito que cubre el estándar. En la mayoría de los casos, los indicadores corresponden a desempeños de los futuros profesores y profesoras, que muestran que han logrado el estándar, pero también, en algunos casos, se incluyen indicadores que describen disposiciones y valoraciones. Los indicadores no pretenden ser exhaustivos respecto de los modos posibles de demostrar el logro del estándar y, en consecuencia, no debieran ser utilizados como una lista de cotejo, como tampoco es posible inferir que se ha alcanzado el estándar con solo verificar un buen desempeño en uno de los indicadores. Descripciones e indicadores, en su conjunto, constituyen el estándar[52]. (Mineduc, 2012).

Tabla 10 Estándares por ciclo formativo

Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media
Estándar 1: Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.	Estándar 1. Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.	Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.
Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Estándar 2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
Estándar 3: Comprende el currículo de Educación Parvularia.	Estándar 3. Conoce el currículo de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.	Estándar 3: Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y	Estándar 4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas	Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los

[52] Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media. (2012). Ministerio de Educación Chile. Ediciones LOM. Santiago Chile. Pp 12-16

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

de acuerdo al contexto.	para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto	objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
Estándar 5: Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.	Estándar 5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.	Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
Estándar 6: Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	Estándar 6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
Estándar 7: Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia. Estándar	Estándar 7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar	Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
8: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente	Estándar 8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
Estándar 9: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	Estándar 9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	Estándar 9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
Estándar 10: Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.	Estándar 10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional
Estándar 11: Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.		
Estándar 12: Construye relaciones de alianza con la		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

familia y la comunidad. Estándar		
13: Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.		

Elaboración Propia

En el cuadro anterior se puede apreciar que se presentan elementos comunes entre los distintos ciclos de formación, en cuanto a: conocimiento de los estudiantes, comprensión del currículum, diseño e implementación de experiencias pedagógicas según contextos, diseñar e implementar métodos de evaluación que permitan observar el progreso del aprendizaje, así mismo los profesionales de la educación deben desarrollar actitud de formación continua, reflexión de sus prácticas, y por último las habilidades comunicativas para el ejercicio de la misma.

El Marco Nacional de Cualificaciones

El Marco nacional de Cualificaciones[53], (MINEDUC 2016), como elemento clave que debe incorporarse en los procesos de renovación, por la gradualidad de los desempeños que ejerce un profesional, tiene por objetivo sintetizar el Marco de Cualificaciones para la educación superior, indicando sus componentes, condiciones y recomendaciones, asimismo busca analizar la oferta de pre y postgrado a nivel nacional. Cabe destacar que los descriptores se relacionan directamente con los Resultados de Aprendizaje, y estos devienen de las Competencias declaradas. A continuación, se expresan los argumentos y objetivos del Marco Nacional de Cualificaciones, posteriormente la clasificación, sus descriptores, volumen y recomendaciones.

Es importante destacar los aportes de los marcos de calificaciones:

- Generan coherencia y articulación de los sistemas de cualificación
- Legibilidad de las certificaciones que se otorgan
- Comparabilidad y compatibilidad de las cualificaciones entre países.
- Definen las competencias mínimas de los graduados de cada certificación.
- Reconocen y clasifican los conocimientos, habilidades y competencias de las personas a lo largo de un continuo de niveles, lo que se traduce en el desarrollo de un conjunto de resultados de aprendizaje generales o cualificaciones, es decir, afirmaciones de lo que la persona debe saber o hacer al finalizar un ciclo formativo.

[53] División de Educación Superior del Ministerio de Educación (2016). Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior. Extraído en: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=96&id_seccion=5362&id_contenido=33435

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

- Estar estrechamente ligados a los mecanismos de aseguramiento de la calidad

También es preponderante señalar, que las calificaciones se validan sin importar si fueron aprendidos en contextos formales, informales o no formales. Así, el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior se compone de:

Niveles: Corresponden a la organización de los distintos ciclos formativos, de acuerdo a la complejidad de los conocimientos, habilidades y competencias.

Certificaciones: Corresponden a las credenciales formales otorgadas por las instituciones que certifican el logro de los aprendizajes definidos en cada nivel.

Dimensiones: Corresponden a las categorías generales bajo las cuales se organizan los descriptores que se definen para cada nivel.

Descriptores: Corresponde a un conjunto de resultados de aprendizaje que definen cada certificación y nivel del Marco.

Volumen de Aprendizaje: Corresponde a la definición del tiempo que típicamente se requiere para alcanzar las cualificaciones de una determinada certificación, el que se expresa mediante el Sistema de Créditos académicos Transferibles (SCT-Chile).

El marco tiene por objetivo: Favorecer el desarrollo de un sistema de educación superior articulado, que permita el aprendizaje a lo largo de la vida y el reconocimiento de aprendizajes previos. El Marco Nacional de Cualificaciones promueve un Sistema de Educación Superior articulado, para lo cual integra las certificaciones en un continuo de niveles, favoreciendo el tránsito desde la formación técnica a la formación doctoral. Esta organización de niveles, permite de igual modo mayor fluidez entre el mundo educativo y el productivo, a través del reconocimiento de aprendizajes previos. Asimismo busca establecer un sistema coherente, transparente y legible de certificaciones para la educación superior.

El Marco Nacional de Cualificaciones pretende establecer definiciones sustantivas a cada uno de los títulos y grados que otorga el Sistema de Educación Superior, en base a desempeños mínimos para cada una de las certificaciones, de modo de otorgar mayor claridad a estudiantes, trabajadores y empleadores de las cualificaciones formadas en cada certificación. Con lo anterior, Promover la pertinencia de los perfiles de egreso de las carreras y programas en función de los requerimientos del medio social y laboral, y velar por su coherencia con el tiempo requerido para el logro de los aprendizajes correspondientes a cada uno de los niveles formativos.

El Marco Nacional de Cualificaciones pretende favorecer el desarrollo de perfiles de egreso, acorde a los desempeños correspondientes a cada una de las certificaciones, orientando la elaboración de meta perfiles o perfiles profesionales.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

A su vez, el Marco busca asegurar que las certificaciones cumplan con un tiempo de formación que permita desarrollar los aprendizajes comprometidos en cada una de ellas.

Estructura[54]

El Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior, define 5 niveles de cualificación, en los cuales están contenidas 7 certificaciones, correspondientes a las credenciales formales que otorga el Sistema de Educación Superior del país.

Tabla 11 Estructura MNC

Nivel	Certificación
Nivel 1	Bachiller y Técnico de Nivel Superior
Nivel 2	Profesional de Aplicación
Nivel 3	Licenciatura y Profesional Avanzado
Nivel 4	Magíster
Nivel 5	Doctorado

Volumen de Aprendizaje

El Marco Nacional de Cualificaciones establece la cantidad de créditos académicos que un estudiante debería cursar para obtener los desempeños declarados en cada una de las certificaciones definidas. El volumen de aprendizaje se define así a partir del Sistema de Créditos académicos Transferibles (SCT-Chile) establecido por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) tiene como base que 60 créditos corresponden a la dedicación promedio de un año de un plan de estudios. Este sistema es compatible con el European Credit Transfer System (ECTS) y el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR).

Para fines de esta investigación se describirá el Nivel 3 que corresponde a la formación universitaria y licenciatura, respectivamente.

NIVEL 3

El nivel 3 corresponde a una formación caracterizada por cualificaciones orientadas al conocimiento teórico y metodológico de una disciplina o una profesión. Este nivel contiene las certificaciones de Licenciatura y Profesional Avanzado, la primera orientada al ámbito académico y la segunda al ejercicio profesional.

[54] Ídem pp.18-20

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 12 Nivel 3. Oferta carreras Universidad del Bío Bío

Certificación	Resultados de aprendizaje	Dimensión	Descriptor	Vmen
Licenciatura y Profesional Avanzado	Se orienta a la solución del problema y tiene una mayor comprensión del contexto. Su autonomía es mayor en este ámbito.	Conocimientos	Las personas que se encuentran en este nivel demuestran conocimientos teóricos y prácticos avanzados de un área de estudio o de trabajo y conocimientos fundamentales de disciplinas afines.	240-300 SCT
		Habilidades	Las personas que se encuentran en este nivel poseen habilidades cognitivas, técnicas y comunicacionales que le permiten: Reflexionar e integrar información diversa para emitir juicios fundamentados. Resolver problemas en contextos variados. Elaborar productos, ejecutar procedimientos, diseñar e implementar procesos, realizar proyectos y colaborar en tareas de investigación, utilizando recursos materiales. Comunicar efectivamente y argumentar resultados de proyectos y aspectos esenciales de un área de estudio o de trabajo.	
		Competencia	Las personas que se encuentran en este nivel aplican sus conocimientos y habilidades, demostrando responsabilidad, ética y autonomía que le permiten: Asumir las implicancias de los resultados de su trabajo y los de su grupo. Tomar decisiones y desempeñarse en tareas de investigación, proyectos o procesos. Colaborar o coordinar equipos de trabajo para el logro de objetivos comunes. Respetar la diversidad socioeconómica, cultural, étnica, de género, de nacionalidad y de religión de las personas con las que se relaciona.	

(Elaboración propia)

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Renovación Curricular en las universidades, desafíos y tensiones.

Los procesos de renovación curricular que están vivenciando las universidades a nivel nacional y en mayor avance a nivel internacional, su génesis se sitúa en las actualizaciones de los modelos educativos institucionales, siendo estos instrumentos para la gestión del currículum, por contar con la misión, visión, ideario de formación institucional y orientar acciones pedagógicas en la formación de carreras de pregrado. En un primer momento la inyección de recursos en Chile para la renovación curricular derivó de los proyectos MECESUP, mientras que en la Formación inicial docente, tal como lo señala Cisterna, Soto & Rojas, (2016) fue la figura de los convenios de desempeños: "El proceso de renovación curricular se inició en distintas universidades a través de la adjudicación de Convenios de Desempeño, cuyo propósito es la formación de profesores competentes en el logro de aprendizajes de calidad en sus estudiantes. En efecto, los Convenios de Desempeño de Formación Inicial de profesores buscan que las instituciones formen a "los profesores del siglo XXI que Chile necesita, con competencias profesionales de alto nivel que generen cambios notables en la calidad del aprendizaje en las aulas escolares*".* Todo ello, al alero de un currículum por competencias, al respecto el mismo autor expone: "La incorporación de un modelo orientado por competencias y la realización de un rediseño curricular fueron cambios significativos, por tanto, fue necesario implementar distintas medidas. Por un lado, se promovió la actualización de las competencias docentes mediante cursos destinados a mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Por otro lado, se fomentó la participación de los docentes tanto en las comisiones de rediseño, como en las reuniones de socialización de rediseño[55]." (Cisterna, 2016)*.* Esto conllevó a que la renovación curricular generó complicaciones por parte de los académicos debido a que debían promover transformaciones no tan solo en las prácticas pedagógicas, sino que además en las creencias preestablecidas de los académicos. La forma de generar la participación de los académicos entorno a la renovación curricular fue a través de la opinión que poseían los docentes entorno al perfil de egreso, esto genera la instancia para que los académicos tengan un rol activo dentro del proceso de la renovación curricular, proyectado a la renovación curricular como un proyecto participativo y dialogante dentro de carrera.

En esta misma línea Espinoza[56] (2014) plantea:

"Cuando los académicos fueron convocados a participar en los comités curriculares, se encontraron ante un tema complejo; independiente de la opinión que tuviesen respecto del currículum por competencias, la mayoría manifestó que la tarea de generar un diseño curricular de este tipo significó enfrentarse a algo nuevo y desconocido, para lo cual no se sentían preparados."

[55] Cisterna, Soto, & Rojas, (2016), Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. pág. 318

[56] Espinoza Aros, Olga. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos* XL, N° 2: 147-159. Scielo. Obtenido de www.scielo.cl: rescatado de http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art09.pdf

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Los docentes ven la renovación curricular como un escenario complejo en el cual no se sentían preparados para tal avance, por lo que se presenta una etapa inicial de desconcierto por parte de los académicos debido a su nulo conocimiento del tema y la incapacidad de generar propuestas curriculares entorno al modelo que se desea implementar, siendo las dificultades principales que deben enfrentar, son de tipo conceptual y técnico, el primero se entiende a que carecen de los aspectos teóricos entorno a las competencias, currículum, debido a la escaza discusión teórica, generando que se torne difusa y confusa y a nivel técnico a complejidad de su aplicación debido al retraso de su discusión. *"*Los equipos académicos manifiestan distintas perspectivas respecto del discurso de las competencias: algunos plantean una valoración positiva, concibiéndolo como una oportunidad de cambio efectivo de la formación docente; otros plantean una visión cuestionadora tanto del modelo como del proceso; y, finalmente, hay quienes se posicionan desde una perspectiva más bien pragmática." El proceso de rediseño curricular va desde la definición de aptitudes hasta el bosquejo de los elementos de evaluación para comprobar si los estudiantes lograron las competencias esperadas. La renovación curricular en las universidades lleva a cabo una transformación en los planes de estudios de las carreras, enfocado a que los académicos, alumnos y la comunidad universitaria se comprometa con los cambios que se implementaran en el perfil profesional, para esto se necesitara una planificación para el proyecto de rediseño curricular el cual definirá las fechas de inicio y termino de cada etapa de la renovación curricular, dentro de estas etapas se definirá el perfil de egreso, la malla curricular, programa de asignaturas y sistema de evaluación.

El rediseño curricular responde a las necesidades de la comunidad universitaria, tomando en consideración los aspectos culturales sociales e intelectuales para así responder a los objetivos del Sistema Educativo Nacional que están dirigidos a lograr una educación equitativa y de calidad. Para que sea exitosa la renovación curricular se deberá lograr una congruencia curricular entre los planes de estudios que se irán a implementar en el nuevo currículum de las carreras universitarias con el currículum otorgado por el ministerio de educación, por lo tanto es fundamental el plantear como se hará, cuáles serán los pasos a seguir y que recursos son necesarios para su implementación, por lo que la coherencia curricular debe de crear el equilibrio entre el estudiante y el perfil de egreso que se construirá para así garantizar una formación inicial docente adecuado al perfil de la carrera y su casa de estudio.

En este sentido López[57] (2011) plantea lo siguiente:

"*Se pretende promover el levantamiento de una propuesta que articule las líneas de acción y el diseño fundamental para la construcción de un modelo de*

[57] López Quiroz, Mauricio. (2011). criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: Una propuesta teórico- metodológico. *Revista de estudios y experiencia en educación*. UCSC. Vol.10,No. 19 , pp49-71

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

evaluación curricular y de Planes y Programas basado en los criterios de coherencia y pertinencia, con el propósito de ser aplicado en distintas realidades y contextos de formación de pregrado para carreras de Pedagogía, de distintas especialidades." Se plantea que se genere una actualización del currículum en el cual se construya lineamientos esenciales para diseñar y levantar transformaciones en el currículum de las carreras universitarias siendo un aporte comprensivo a la modernización de sus planes y programas desde una perspectiva democrática y participativa, siguiendo los lineamientos de las propias facultades de educación de las universidades estas actualizaciones deben ser genéricas y capaces de ser aplicadas en distintos contextos pedagógicos de diferentes carreras pedagógicas.

Se obtiene que la coherencia curricular como un sistema, con una estructura curricular básica entre todas las disciplinas formativas y normativas con un fin en común, que es la educación, por lo que la coherencia curricular debe relacionar objetivos, contenidos y criterios de evaluación entre los diferentes planes y programas que se implementaran en el rediseño curricular de las carreras universitarias, esto deberá englobar la vida social del estudiante, ser transcultural, fomentar la diversidad la igualdad y la comunicación, por lo tanto, será universal y deberá ser capaz de ser flexible y actualizarse con las necesidades de formación docente de cada carrera universitaria. En este contexto, la coherencia curricular la otorga el instrumento "matriz de tributación", la cual "*cada competencia era respaldada por un conjunto de resultados de aprendizaje que generaban las asignaturas del nuevo plan de estudios. Esta discusión fue bastante enriquecedora, debido al nivel de interacción que se dio entre los distintos integrantes que participaron, docentes del área disciplinar y académicos de la Facultad de Educación.*" (Cisterna, Soto, & Rojas, 2016, pág. 309)

Por otra parte, la matriz de tributación va a generar las asignaturas del nuevo plan de estudio de la carrera universitaria, la cual se va a construir a través de diversos académicos especialistas en la renovación curricular, generando así un diálogo permanente y participativo, conformando una instancia de participación tanto para docentes como estudiantes, construyendo de forma conjunta el perfil de egreso y las nuevas asignaturas que la carrera.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación:

Esta investigación presenta un diseño metodológico comprensivo interpretativo, adscrito al paradigma sociocrítico, con enfoque de estudio de casos. Puesto que el estudio de caso, examina detalladamente, comprensiva, sistemática y en profundidad un caso de estudio, permite indagar, por ejemplo descripciones densas de los rasgos de personas o programas de un determinado contexto. Como indica Cohen & Manion[58] (1990) y Denzin & Lincoln[59], (2005), la investigación cualitativa reconoce que la realidad la constituyen no solo los hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones.

En esta tesis se investigará los programas curriculares de las carreras pedagógicas, para comprender las concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular que permiten resguardar la coherencia entre procesos y productos en las carreras pedagógicas.

Unidad de estudio:

Entendida como el contexto donde se realiza la investigación, ésta se centra en la Facultad de Educación y Humanidades específicamente las carreras de:

Pedagogía en Lenguaje y Comunicación
Pedagogía en Educación Matemática
Pedagogía en Ingles
Pedagogía en Historia y Geografía
Pedagogía en Educación Parvularia
Pedagogía en Educación General Básica

Los criterios de selección de la unidad de estudio, se basa en el criterio de accesibilidad y disposición, que según Patton[60] (Martínez, 2012), la elección propositiva o de juicio, no parte de un número determinado de antemano.

[58] Cohen, L. Manión, L. (1990). La Naturaleza de la investigación en métodos de investigación educativa. Cp 1. Madrid, La Muralla. Pp 23-74
[59] Norman K. Denzin (coord.), Yvonna Lincoln The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
[60] Martínez-Salgado, Carolina. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 613-619. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006. P. 616

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Sujetos de estudio:

Corresponde a las personas entrevistadas, son los agentes participantes del proceso de renovación curricular en carreras pedagógicas, los cuales corresponden a:

A.- Directores de Escuela (6 Sujetos)

B.- Docentes Académicos (3 Sujetos)

C.- Asesores Curriculares (3 sujetos).

- Selección de los participantes. Porque consideró estos participantes?

Aspectos metodológicos de la investigación

El paradigma cualitativo, plantea una nueva mirada frente a la interacción social. Mead (1964), Blumer (1969) y a través de sus trabajos, afirman que ya no se concibe al actor como un individuo que actúa exclusivamente en función de un sistema de normas. Mead expone
"*que el todo que es la sociedad es anterior a la parte que es el individuo, no la parte del todo; y la parte es expresada en términos del todo, no el todo en términos de la parte o las partes.y la unidad mínima no es el individuo, sino el acto social, una situación interactiva que versa sobre un objeto social..pero quiero restringir al acto social a la clases de actos que implican cooperación de más de un individuo, y cuyo objeto, tal como es definido por el acto, es..un objeto social. Por objeto social* entiendo uno que responde a todas las partes del acto complejo, aunque tales partes se encuentran en la conducta de distintos individuos. El objetivo de los actos se halla pues, en el proceso vital del grupo, no en el de los distintos individuos solamente"[61].

Enfoque de la investigación:

En esta investigación se puso énfasis en el análisis de discurso de las entrevistas. La formulación de las preguntas en las entrevistas semi-estructuradas bajo el criterio de las categorías de análisis.

A su vez, desde los discursos de los sujetos investigados, permitirá comprender las concepciones que se plantean en función de los procedimientos realizados en el contexto de renovación curricular de las carreras pedagógicas, en este escenario se destaca como exponentes teóricos en investigaciones acerca de concepciones, aunque el estudio de las concepciones en el nivel universitario, aún

[61] Citado en Fernández Christlieb, Pablo. (1994) La psicología colectiva un fin de siglo más tarde. Su disciplina, su conocimiento, su realidad. Santa Fé de Bogotá. Anthropos. P.70-71

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

es escaso[62] hay exponentes que es relevante mencionar principalmente sobre teorías implícitas, definidas como representaciones de carácter no consciente que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar las distintas situaciones de enseñanza/aprendizaje a las que se enfrenta un sujeto. El hecho de considerarlas implica tomar una posición teórica tanto respecto del origen como de su naturaleza. Pozo indica que en dichas concepciones se conciben como función pragmática y encarnada[63], el mismo autor[64] (2006), menciona que concepciones son representaciones de la naturaleza implícita que tiene prioridad funcional con respecto de los procesos y representaciones explícitos. Por tanto lo implícito son las experiencias personales de los docentes, y lo explícito se sitúa en lo formal. Establece además cinco diferencias de representaciones implícitas respecto a las explícitas:

1) son un saber hacer, un saber práctico o en acción, frente a la naturaleza declarativa de las representaciones explícitas.

2) función pragmática frente a la epistémica del conocimiento explícito.

3) naturaleza situada o dependiente del contexto, frente a la naturaleza general, independiente del contexto de las representaciones explícitas.

4) naturaleza encarnada, están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo, en cambio las representaciones explícitas tienen una naturaleza simbólica.

5) activación automática, son difíciles de controlar conscientemente, frente al carácter deliberado de las representaciones explícitas.

A partir de los aportes de Pozo, respecto a concepciones implícitas y explícitas y los sustentos que ellas establecen se abordará esta tesis, con el fin de interpretar las concepciones que los actores Directores de Escuela, Docentes de una unidad académica y asesores curriculares evidencian entorno a los procedimientos y productos en el marco de la renovación curricular y sus coherencias en el diseño.

---

[62] Hativa, 2000. citado en Vilanova, Silvia-Lucía, Mateos-Sanz, María-del-Mar, & García, María-Basilisa. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. Revista iberoamericana de educación superior, 2(3), 53-75. Recuperado en 26 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003&lng=es&tlng=es. P.55

[63] Pozo, Juan Ignacio (2001), Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne, Madrid, Morata. P. 240. También Pozo, Juan Ignacio (2003), Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo, Madrid, Morata. P 272-274.

[64] Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, Mar Mateos y María del Puy Pérez Echeverría (2006), "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría y Elena Martín (eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, Barcelona, Graó.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Instrumentos metodológicos cualitativos

En este apartado se describen los instrumentos utilizados para recabar los datos que se estiman útiles a los fines del estudio.

a.- Entrevista semi- estructurada:

Las entrevistas constituyen un medio adecuado para recoger datos empíricos, además de comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades, respetar el lenguaje de los entrevistados y cuidar que sus categorizaciones o expresiones no distorsionadas u obstaculicen los significados que les asignan sus informantes. O bien su decisión puede inclinarse por analizar, organizar y mostrar los datos empíricos según sus propias categorizaciones y teorías sustentadas.

los sujetos a investigar.

A.- Directores de Escuela: Con cada director de carrera se desarrolló una entrevista semiestructurada, con el fin de establecer análisis convergentes y divergentes.

B.- Docentes Académicos: Se entrevistó a tres académicos jornada completa

C.- Asesores Curriculares: Se entrevistó a tres asesoras de mayor experiencia dependientes del Área de Desarrollo Tecnológico y Pedagógico, unidad que se encarga de la asesoría en los procesos de renovación curricular.

b.- Análisis Documental:

Se utilizó como técnica el análisis documental, ´siguiendo a Dulzaides Molina, (2004) ya que “buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas[65].”

[65] Dulzaides M., Molina A. (2004) Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED* ISSN 1024-9435 versión impresa. Ciudad de La Habana p. 2

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Se opta por el análisis documental debido a que buscaremos obtener información de documentos institucionales, Modelo Educativo, Documentos Orientaciones, Informes de Autoevaluación de Carreras, que permitan cautelar la congruencia entre procesos y productos en el marco de la renovación curricular de carreras pedagógicas. El tema del análisis documental es complejo ya que posee características de tipo lingüístico, psicológico-cognitivo, documental, social e informacional propiamente dicho. En él se encuentran involucrados los componentes de la tríada documento – sujeto – procesos, los cuales se afectan mutuamente[66], (Peña, 2016) detrás de cada contenido en un documento subyace una información solapada que amerita, para ser descubierta, de la capacidad intelectiva y perspicacia de quien analiza la información. Debemos precisar que un documento, en esencia, está diseñado para facilitar la cognición y/o aprendizaje del individuo, en este caso, procesos que deben manejar los académicos, para que este se encuentre en condiciones de resolver problemas y tomar decisiones en sus diversos ámbitos de acción. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico.

T. van Dijk[67] señala que cuando se analiza un discurso (documento) determina y a la vez involucra funciones pragmáticas, cognoscitivas y sociales. También Foucault afirma que el análisis del discurso amerita el uso de un corpus de enunciados o de una colección de hechos que sirvan como muestra para derivar reglas de construcción de otros enunciados, que no deben pretender ser exhaustivas, pues ello entraría en contradicción con la naturaleza del pensamiento humano que es insospechada.

También debemos entender que un documento, es conocimiento, expresados en dos componentes fundamentales, que son la información y el soporte en el que esta se encuentra. Este soporte tiene la finalidad de conservar, perpetuar y transmitir esa carga informativa, prolongando indefinidamente el acceso al mensaje que contiene, su misión social y cultural es trasladar en el tiempo y el espacio el conocimiento acumulado por el ser humano. Se entiende, entonces, que el conocimiento es el resultado intelectivo del procesamiento que el sujeto realiza sobre la información, basado en sus experiencias, conocimientos previos, datos e informaciones obtenidas sobre asuntos determinados. Por tanto, se pasa de una dimensión intangible (conocimiento tácito) a otro material (conocimiento explícito soportado en documentos estructurados por textos). El tratamiento documental busca identificar, describir y representar el continente y el contenido de los documentos, nuestro estudio, más que el contenido en exactitud busca analizar la información que se transmite en estos manuales oficiales. Así, nuestro estudio busca analizar las vías para hacer llegar la información al usuario que la

[66] Peña Vera Tania, Pirela Morillo Johann. (2016) La Complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, N°16, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 1514-8327. P56
[67] Citados. Ídem. P.59

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

requiere, permiten captar e interrelacionar ideas esenciales y son partes de un proceso integrador, cíclico y sistémico único[68].

El tratamiento documental es un sistema donde se describe y representa un documento en forma artificial. Se ocupa de los metadatos y la metainformación[69] , (Valle, 2002) requiere de una calificación, creatividad, inteligencia y conocimiento del tema, que posibilite el uso, relación y manejo de conceptos, así como la habilidad para ubicar en un contexto y establecer los nexos necesarios entre la información procesada y el conocimiento disponible para la solución de un problema. Es así como, en términos metodológicos, utilizaremos la propuesta de T. van Dijk, quien plantea que es esencial:[70] (Peña, 2016)

Macrorreglas: instrumento metodológico mediante el cual se puede reducir una secuencia de varias proposiciones a pocas o, incluso, a una sola proposición. Permiten reconstruir el discurso, enlazando significados y convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes; su característica principal es su naturaleza organizadora, por cuanto le imprimen unidad a las proposiciones, las cuales son la representación abstracta de la información.

a. Omitir: toda la información (o proposiciones) de poca importancia o no esencial puede ser suprimida.
b. Seleccionar: consiste en discriminar elementos del texto, lo cual conlleva también a omitir cierta información que está implicada, bien en los conocimientos generales del receptor, o bien en otros postulados existentes en el discurso.

c. Generalizar: esta regla también omite informaciones pero mediante la sustitución de una serie de conceptos o especificidades que se consideran irrelevantes, por el sobreconcepto compartido que define el conjunto, es decir, consiste en generar una proposición generalizante o abstracción que abarque otros conceptos.

d. Construir o integrar: consiste en generar una proposición o concepto más general que denote la totalidad del discurso, incluso utilizando términos no mencionados en el texto, pero que son razonablemente deducibles. En todas subyace una intención simplificadora. Las macrorreglas incorporan la esencia del trabajo analítico, a la vez que exhiben una secuencialidad lógica. La forma de aplicar estas macrorreglas varía en función de los intereses, el tipo de texto y su contexto

[68] Dulzaides Iglesias, María Elinor, Molina Gómez Ana María. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *EBSCO*. vol12.
[69] Valle Gastaminza DF.(2012) Análisis y tratamiento documental en medios de comunicación impresos en la era digital [artículo en línea]. Cuadernos de documentación multimedia; 12. Disponible en: http://www.ucm.es/info/multidoc/verano/material/Felix.htm Consultado: 13 de septiembre del 2017.
[70] Citado: Peña Vera Tania, Pirela Morillo Johann. (2016) La Complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, N°16, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 1514-8327. P66

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Superestructura: es preciso considerar las funciones que cumple el texto en el contexto comunicativo: describir, convencer, argumentar, dar a conocer opiniones, juicios de valor y otros. Las superestructuras más comunes, desde la óptica del autor son la narración, la argumentación y la demostración.

Existe un número importante de documentos cuyas estructuras textuales globales atienden a reglas o normas de tipo institucional. En estos casos las necesidades específicas de estos tipos de organizaciones, es la formalidad, como es el caso de los documentos que se analizan en la presente investigación.

A la hora de enfrentarnos al análisis de un texto escrito, podemos hacerlo de diversas formas:

- Comparando documentos derivados de una sola fuente.
- Comparando mensajes de una sola fuente en situaciones diversas.
- Comparando mensajes de dos o más fuentes[71]

En el presente caso, el análisis se analiza el mensaje en cada texto y después del total de ellos en términos comparativos. Así, cada documento será procesado como un análisis interno[72] (López. 2009)

Indización: o descripción característica (con palabras clave y con descriptores). Significa construir índices y significa seleccionar expresiones o términos para representar el contenido o los temas de un documento y también las solicitudes de información.

Palabras clave: términos elegidos para designar los diferentes aspectos temáticos. No suele existir control estricto del vocabulario empleado. Los sinónimos, cuasisinónimos y variaciones ortográficas suelen ser palabras clave. Se emplea con frecuencia, de forma incorrecta, como sinónimo de descriptor

Las palabras clave pueden obtenerse de dos maneras:

Por extracción o derivación: Proceso por el cual los términos de indización se toman del texto que se indiza.

Por asignación: Elección y atribución de términos de indización, que no figuran en el texto.

Descriptor: Términos normalizados, formalizados y homologados en un lenguaje documental y empleados para representar sin ambigüedad los conceptos tratados en los documentos. Representan un único semantema (unidad de significado).

[71] López Noguero Fernando. (2009): El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Universidad de Huelva. P. 172.
[72] Castillo Lourdes (2005) Análisis documental. Biblioteconomía. Curso. Tema 5. Pp.5-7

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Normalmente son palabras simples pero pueden ser también términos compuestos. Los descriptores son los términos preferentes de un lenguaje controlado. Pretenden resolver problemas de naturaleza lingüística como sinonimias, polisemias, formas reflexionadas, etc.

Esta metodología, se orienta de acuerdo a la norma UNE 50-121-91 "Métodos para el análisis de documentos, determinación de su contenido y selección de los términos de indización"

La norma UNE 50-113 Información y Documentación – Vocabulario – Parte 3ª: adquisición, identificación y análisis de documentos y datos, en el punto 3.3 incluye conceptos referidos al Análisis Documental. Entre todos destacamos los más empleados y cuyo conocimiento es importante.

Los documentos a analizar serán:

- **Análisis Matrices de tributación carreras de pedagogía**

- **Análisis de Manuales institucionales**:

  Modelo Educativo de la Universidad del Bio Bio (2008)

  Documento 1. Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio (2010)

  Documento 2. Manual de Elaboración de Programas de Asignatura (2012)

Análisis de la información:

En esta investigación se utilizó como técnica de análisis, la triangulación hermenéutica, la cual según Cisterna (2006), en "Procedimientos de análisis de la información: la triangulación hermenéutica: es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de información. Sus pasos son:

1.- Selección de información en el trabajo de campo.

2.- Triangular la información por estamentos y posteriormente entre estamentos.

3.- Triangular entre síntesis interpretativa por estamentos y corpus teórico.

Estas etapas se sustentan en la razón hermenéutica, la cual "es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación, ya sea mediante la recopilación de información en el

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

trabajo de campo o mediante la revisión bibliográfica, a fin de constituir el corpus representativo de los resultados de la investigación"[73] (Cisterna, 2006)

[73] Cisterna, C, Francisco (2006) : Investigación cualitativa en Educación. Conceptualización y Diseño. Texto para la Docencia. Criterios y procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa. *Revista Teoría*. Universidad del Bío-Bío

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Presentación, análisis de resultados e interpretación.

A continuación se presenta el análisis de los discursos de los sujetos investigados, a partir de la técnica entrevista en profundidad. La primera fase de análisis es la síntesis interpretativa por estamentos, para este informe se presentará desde la segunda y tercera fase de análisis.

Segunda Fase de Análisis, Síntesis Interpretativa Entre Estamentos

Tabla 13 Sintesis Interpretativa

Categorías de Análisis	Estamento Directores de Escuela	Estamento Docentes	Estamento Asesores	Síntesis Interpretativa
Significado otorgado al proceso de Renovación Curricular	Es un proceso que se instala, considerando oportunidad de mejora, que permite incorporar un sello en la formación inicial docente. Instancia para vincularse con empleadores, egresados. Es una instancia que permite actualizar el currículum considerando aspectos falentes, a partir de la revisión del currículum actual y el reporte que manifiestan actores	Los académicos manifiestan que el proceso de renovación curricular constituye un proceso positivo como una oportunidad de innovar en la oferta educativa, es una instancia para actualizarse e incorporar los desafíos de la actualidad. También destacan que esta significación fue posteriormente, en un primer momento hubo desconocimiento.	Otorgan real importancia, puesto que es un proceso en que se implementa el modelo educativo institucional, considerando fases en su implementación, y que constituye la actualización de la formación profesional universitaria.	Proceso de oportunidad de mejora, actualización, vinculación con el entorno, considerar cambios a partir de aspectos falentes en los planes de estudios vigentes. Instancia de retroalimentación con distintas fuentes: contexto de desempeño, egresados, estudiantes,

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	como egresados. . También comentan la importancia con cruzar la actualización de los currículum con lineamientos ministeriales y de criterios de la CNA.			avances de la disciplina, avances tecnológicos, cruzar con la política pública ministerial en cuanto a la formación y criterios CNA. Incorporar desafíos y sellos institucionales y de carrera. Permite la instalación de un Modelo Educativo que sustenta una concepción de docencia centrada en el aprendizaje.
Visualización de Secuencias en el marco del Proceso de Renovación Curricular	Los directores de escuela señalan que realizaron un proceso diagnóstico participativo con distintos estamentos, se realizó con un FODA, posteriormente se comienza la construcción de perfil de egreso, marca uno de los hitos a realizar en el	Realizando un análisis de las fortalezas y debilidades de la malla curricular actual, esta fase le llamamos partida falsa, luego comenzamos con el Perfil de Egreso. También se considera que las primera etapas fueron capacitaciones para comprender el modelo Educativo UBB.	Reconocen las siguientes etapas 1-. Rediseño Curricular; 2-. Implementación del currículum innovado; 3.- Monitoreo del currículum innovado. No obstante no reconocen los misma	Las principales secuencias en el marco del proceso de Renovación Curricular que se pueden visualizar son: Análisis del plan de estudios actual, tipo FODA, actualización de Perfil de Egreso

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	proceso de renovación curricular, con distintos actores, internos y externos. Luego se construyó la malla, en esta etapa se desarrollaron técnicas de grupos focales para levantar información con egresados y estudiantes de elementos que carecía la malla actual. También hubo un análisis con otras ofertas educativas de otros contextos universitarios.	Revisar las exigencias del Ministerio, Perfil de Egreso, Plan de Estudios, Matriz de Tributación, Programas de Asignaturas. También señalan que la matriz adquiere una importancia puesto que conforma un equilibrio entre la consolidación de competencias, permite cautelar lo que los programas dicen declarar para alcanzar las competencias del Perfil de Egreso. Es importante el alineamiento del currículum.	secuencia de productos (perfil, matriz de tributación, plan de estudio y programas de asignaturas, guía didácticas, etc.	con todos sus actores, diseño del plan de estudios, elaboración de matriz de tributación, programas de asignaturas y guías didácticas. En este contexto asignan importancia a la matriz de tributación como instrumento que permite cautelar la coherencia entre diseño curricular y la implementación de este mediante sus programas de asignaturas.
Visualización de procedimientos claves en el marco del Proceso de Renovación Curricular	Los directores de Escuela señalan: Construcción del Perfil de Egreso socializado, luego estructuración de la malla, con una red de contenidos, incorporar creditaje en sct a las asignaturas del plan de estudios,	Formulación de las competencias fue clave y elaboración de programas y guías de aprendizaje lo consideran fundamental.	Según los asesores entrevistados destacan: (perfil, matriz de tributación, plan de estudio, implementación de SCT, y programas de asignaturas, guía didácticas.	Los procedimientos claves son: Formulación de competencias del perfil de egreso, estructuración del plan de estudios, implementación del Sistema de Crédito Transferible, matriz

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	posteriormente programas de asignaturas. Consideran clave un equipo académico comprometido en el diseño del perfil efectivo para el contexto. La construcción del Perfil de Egreso es un hito clave en la renovación. Es importante también como procedimiento clave que no se cuide la parcela, se vea el bien de la escuela y si algún área tiene que desaparecer o mutar es necesario para la concreción del Perfil de Egreso.			de tributación, programas de asignatura y guías didácticas.
Principales dificultades vivenciadas en el proceso de Renovación Curricular	No existían procedimientos claros en la primera etapa de renovación y la rotación de los asesores En el diseño de la matriz y los programas	Las principales dificultades que visualizan los académicos son: la falta de manejo de los procesos para el diseño de los productos.	La comprensión y las competencias de los docentes respecto a modelos por competencias.	En una primera etapa no hubo procedimientos claros, para el diseño de matriz y programas de asignaturas. No

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	de asignatura ya que no existen las competencias instaladas de los docentes para su diseño El tiempo de dedicación.	El establecer los consensos entre académicos también constituye una dificultad. Los cambios de asesores también manifiestan que generó ciertos atrasos en el proceso. Por otra parte, señalan los cambios emergentes. También se menciona el temor a cambios que podrían generar adecuaciones a las cargas horarias. Y por último la defensa de las parcelas.		había competencias instaladas en los docentes. Así también mencionan como dificultad, los cambios de asesores a carreras, cambios emergentes macro ministeriales y el establecer consensos entre cuerpo académico. Al ser la renovación un proceso de tránsito entre un paradigma a otro, se genera dificultad de cómo enfrentar.
Modificaciones que sugieren al proceso de renovación Curricular	El modelo en general, la temporalidad de las asignaturas electivas, el diseño de los manuales y procesos de preparación de los docentes en etapas previas. Mejorar mecanismo de trabajo colaborativo entre los académicos	Fortalecer con anticipación a los docentes en las competencias necesarias para los procesos de diseño, generar instancias de trabajo colaborativo. Como instrumento esencial se menciona la matriz como elemento	Mayor trabajo en equipo por parte de las escuelas. Sería necesario reconceptualizar las competencias. Instalar grupos de discusión para generar información previa. Que los académicos	Enfatizan en que es necesario instalar como principal modificación la intencionalidad de generar trabajos en equipos. Fortalecer con anticipación a los docentes de competencias

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		ordenador	reflexionen respecto a la importancia de innovar en la docencia.	necesarias para enfrentar estos procesos de renovación curricular. Generar lineamientos claros para la construcción de matriz de tributación. Reconceptualizar las competencias para que no genere resistencia. Y que los docentes destaquen la importancia de la renovación para generar cambios en la docencia.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tercera Fase de Análisis, Triangulación entre Síntesis Interpretativa entre estamentos y Corpus Teórico.

Tabla 14 Triangulación Sintesis interpretativa entre estamentos y corpus teórico.

Categorías de Análisis	Síntesis Interpretativa	Marco Teórico
A.- Concepción de la Renovación Curricular	Proceso de oportunidad de mejora, actualización, vinculación con el entorno, considerar cambios a partir de aspectos falentes en los planes de estudios vigentes. Instancia de retroalimentación con distintas fuentes: contexto de desempeño, egresados, estudiantes, avances de la disciplina, avances tecnológicos, cruzar con la política pública ministerial en cuanto a la formación y criterios CNA. Incorporar desafíos y sellos institucionales y de carrera. Permite la instalación de un Modelo Educativo que sustenta una concepción de docencia centrada en el aprendizaje.	Respecto a las concepciones, se observa que el discurso de los sujetos involucrados en el escenario de renovación curricular en la formación inicial docente, situando esta coyuntura de proceso de cambio curricular, como una oportunidad, según los discursos, podemos concluir que Pozo (2006), establece, que es una concepción implícita de naturaleza situada o dependiente del contexto, además de ser una función pragmática. Los Sujetos de la investigación desarrollan acciones tendientes a la actualización de sus planes de estudios en carreras pedagógicas, orientados por lineamientos institucionales, los cuales establece que el Perfil de Egreso debe ser actualizado según fuentes de información explicadas en el Modelo Educativo UBB. Se destaca además que esta oportunidad que da este proceso de renovación, permite superar falencias, vincular la política pública y distinguir las propuestas de formación con un sello. Curiosamente no se habla de las competencias o currículum por competencias, se hace alusión a un Modelo Educativo centrado en el Aprendizaje, por tanto a diferencia de lo que señala la literatura, (Espinoza, 2014, 153[74]). Que los académicos manifiestan distintas perspectivas respecto al discurso de las

[74] Espinoza Aros, Olga. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos* XL, N° 2: 147-159, 2014. Scielo. Obtenido de www.scielo.cl: rescatado de http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art09.pdf.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		competencias, algunos la valoran positivamente, otros manifiestan una visión cuestionadora y otros se posesionan en una visión pragmática. Por tanto se puede concluir, en esta primera fase, que los académicos y quienes participaron de este proceso, se adscribieron a esta última corriente. También es importante destacar que estos procesos de rediseños curriculares en la formación inicial docente, estuvieron acompañados por la adjudicación de Convenios de Desempeños tal como lo establecen Cisterna, Soto & Rojas[75], (2016), fue la figura de los convenios de desempeños, cuyo propósito es la formación de profesores competentes en el logro de aprendizajes de calidad en sus estudiantes. En efecto, los Convenios de Desempeño de Formación Inicial de profesores buscan que las instituciones formen a "los profesores del siglo XXI que Chile necesita, con competencias profesionales de alto nivel que generen cambios notables en la calidad del aprendizaje en las aulas escolares". Esto significó que se pudo realizar con recursos, visitas académicas, explorar otras realidades universitarias de formación docente, de tal forma que en las diversas fuentes de información que se requieren para el diseño del perfil de egreso de una carrera pedagógica, se contempló la revisión de otras ofertas formativas.
B.- Visualización de Secuencias en el marco del Proceso	Las principales secuencias en el marco del proceso de Renovación Curricular que se pueden	Los discursos de los sujetos de investigación, en esta categoría de análisis, manifiestan claramente hitos que se insertan en el proceso de renovación curricular. Los cuales

[75] Cisterna, C., Soto, V., & Rojas, C. Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente (28 de julio de 2016). *Scielo*. Obtenido de Scielo.cl: recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n44/art11.pdf

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

de Renovación Curricular.	visualizar son: Análisis del plan de estudios actual, tipo FODA, actualización de Perfil de Egreso con todos sus actores, diseño del plan de estudios, elaboración de matriz de tributación, programas de asignaturas y guías didácticas. En este contexto asignan importancia a la matriz de tributación como instrumento que permite cautelar la coherencia entre diseño curricular y la implementación de este mediante sus programas de asignaturas.	comienzan con un análisis del plan de estudio, tipo FODA, como primer hito. En esto contexto, investigaciones recientes, presentan aportes (Cisterna, Soto & Rojas[76] (2016) que concuerdan que la primera fase de rediseños curriculares en carreras pedagógicas, fue el análisis FODA, desarrollado por los Consejos de Carrera, cuyos actores relevantes fueron docentes y estudiantes, una segunda fase, análisis de informes de acreditación de carreras y una tercera fase, la revisión de políticas educativas e informes nacionales acerca de la formación inicial docente. A su vez, la fase de triangulación como técnica de análisis de resultados de esta investigación, presenta que los sujetos manifiestan importancia al instrumento matriz de tributación, que otorga coherencia curricular desde el diseño macro hasta el micro-curricular que constituye los programas de asignaturas. En este contexto, establecen que la matriz de tributación permitió otorgar coherencia desde las competencias del perfil de egreso, las cuales eran respaldadas por un conjunto de resultados de aprendizajes que generaban las asignaturas del nuevo plan de estudios. Además destaca este estudio, que se realizó en un nivel de interacción entre docentes de las áreas disciplinarias y académicos de la Facultad de Educación, destacando el diálogo permanente, participativo y de revisión continua.
C.- Visualización de procedimientos claves en el marco	Los procedimientos claves son: Formulación de competencias del perfil de egreso, estructuración del	Así como los sujetos de la investigación declaran como procesos claves, fases en el marco de la renovación curricular, también en otros escenarios universitarios han

[76] Ídem. Pp. 308-320.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

del Proceso de Renovación Curricular	plan de estudios, implementación del Sistema de Crédito Transferible, matriz de tributación, programas de asignatura y guías didácticas.	situado las mismas fases en este proceso. Lo primero, autores como Pimienta, J[77]., (2012), establecen que el enfoque por competencias se fundamenta en una epistemología constructivista y en una filosofía humanista, el respeto a la dignidad de la persona se convierte en la esencia del proceso y se reconoce al aprendizaje como una construcción individual que adquiere sentido a partir de la interacción social. Con esta finalidad, se construye el itinerario formativo y las secuencias de aprendizajes para brindar herramientas prácticas para el trabajo de los docentes, de tal manera que le sirvan para implementar clases pertinentes que den cuenta del desarrollo de los niveles de dominio de las competencias. Se analizará especialmente, la dimensión asociada al Nivel de Dominio de una Competencia (NDC), ya que muchas veces en el proceso global, esta dimensión se transforma en un nudo crítico que dificultan el aspecto operativo del proceso de implementación, además, esta fase es fundamental para concebir el proceso de evaluación de desempeño de la competencia. (Ruay Garcés, et al. 2016[78]). Respecto a la implementación del Sistema de Créditos Transferibles, El Sistema de Créditos Transferibles (en adelante SCT-Chile1) nace como una respuesta a las necesidades detectadas por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) a través de una evaluación de las demandas de calidad del sistema de pregrado chileno. Producto de este análisis se concluye que

[77] Pimienta Prieta, Julio Herminio. (2012) Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, ISBN: 978-607-32-0752-2. P. 88.

[78] Ruay Garcés Rodrigo (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior?. Alteridad. Revista de Educación p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642 DOI: http//doi.org/ 10.17163/alt.v11n2.2016.02 Vol. 11, No. 2, julio-diciembre 2016, pp. 157-170

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		el sistema educacional superior del país presentaba diseños curriculares basados en contenidos excesivamente largos y centrados en el profesor, sin salidas intermedias, poco transparentes en la elaboración de los perfiles de egreso, contenidos y mecanismos de evaluación, falta de racionalidad en la carga de trabajo de los estudiantes, con planes de estudio sobrecargados y con un excesivo foco en los contenidos en desmedro de los desempeños. (CRUCH, SCT-CHILE, p. 15). Implementación del SCT-Chile en currículos Innovado: se entiende como la incorporación del SCT-Chile en currículos que recientemente han sido innovados, por lo que cumplen con las características de un currículo pertinente y actualizado. (Op. Cit. p. 20). Por otra parte, es importante señalar que la implementación del SCT-Chile se desarrolla en 4 niveles: Acuerdos CRUCH, plasmado en los principios y componentes del SCT-Chile; Política Institucional, reflejado en la incorporación del Sistema en normativas institucionales; Macro Curricular, reflejado en la elaboración de planes de estudio en SCT-Chile y su correspondiente malla curricular; Micro Curricular, plasmado en dos grandes procesos: a) el diseño de programas de asignatura (también llamados módulos, cursos o actividades académicas) que incorporan el SCT-Chile y b) la planificación del desarrollo de la asignatura. (Op. Cit. p. 22). A partir de estos lineamientos orientadores a nivel nacional, cada universidad generó mediante una consulta, instrumentos validados internamente, a los estudiantes, la caracterización respecto a los tiempos que invierten en el ámbito académico. Considerando esta propuesta la Universidad del Bío-Bío, mediante una

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		encuesta declara que el valor de 1 SCT, equivale a 30 hrs. Y posteriormente en la plano micro curricular y didáctico se orienta el trabajo en el diseño de programas de asignaturas y guías didácticas. Se debe considerar que una asignatura puede o no actuar sola para implantar competencias en los estudiantes (Parraguez, 2007[79]). Puede formar parte de un conjunto de asignaturas que refuerzan ciertas competencias, así como también puede actuar implantando nuevas competencias a los estudiantes. (Salgado, et al. 2012)[80]. Por su parte el proceso didáctico es fundamental, puesto que en él se centra el aprendizaje del estudiante, y mediante el instrumento guía didáctica se determinan las actividades de aprendizajes que el estudiante desarrolla y cuáles son las acciones pedagógicas que permiten orientar e intencionar el aprendizaje. Así se sitúan en palabras de (Salgado, et al, p. 271)[81], algunas fases desde el programa y el desarrollo didáctico y evaluativos. Considerando que se debe "identificar la/las estrategias formativas. Seleccionar y organizar las actividades en orden progresivo y secuencial. Seleccionar las estrategias de evaluación. Identificar los criterios e indicadores de evaluación según nivel de dominio. En este punto resulta importante elaborar evidencias para verificar el grado de desarrollo de las

[79] Parraguez. J.S.B. (2007). "Designing Modules for Competence Based Curriculum". Conference on Electronic, Robotics and Automotive Mechanics, CERMA, pp. 763-768. September, 25-28,

[80] Salgado, Fabricio, Corrales, José, Muñoz, Luis, & Delgado, Juan. (2012). Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile. Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 20(2), 267-278. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000200013.

[81] Ídem.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		competencias que nos hemos propuesto desarrollar (indicadores de logro). Valorar la intervención didáctica en relación a los indicadores definidos. Trazar un plan de intervención didáctica e implementarlo. Señalar la estrategia de retroalimentación".
D.- Principales dificultades vivenciadas en el proceso de Renovación Curricular	En una primera etapa no hubo procedimientos claros, para el diseño de matriz y programas de asignaturas. No había competencias instaladas en los docentes. Así también mencionan como dificultad, los cambios de asesores a carreras, cambios emergentes macro ministeriales y el establecer consensos entre cuerpo académico. Al ser la renovación un proceso de tránsito entre un paradigma a otro, se genera dificultad de cómo enfrentar.	Según la investigación de Cisterna, Soto & Rojas[82] (2016) respecto al rediseño en carreras de la formación inicial docente, los puntos críticos que se presentan son: 1.- Desactualización de los planes de estudio, duplicidad de contenidos, desalineación con las políticas nacionales y desarticulación entre la formación pedagógica y disciplinar; 2.- Ausencia de un perfil de egreso alineado con el modelo educativo de la institución y 3.- Inexistencia de un sistema formal de prácticas pedagógicas, que gestione el vínculo con los establecimientos escolares, supervise el proceso de inserción de los estudiantes y evalúe su desempeño. Por otra parte, se plantea que el desafío para las universidades, en este marco, reside en rediseñar sus matrices formativas alrededor de las competencias de salida más que alrededor de las tradicionales asignaturas. Sudsomboon[83] plantea que los cambios principales que esto entraña son 1) pensar en competencias en vez de objetivos, 2) pensar en resultados más que en contenidos, 3) basar las actividades del estudiante sobre desempeños observables antes que en pruebas escritas, 4) desarrollar actividades de enseñanza centradas en el estudiante y 5)

[82] Op. Cit N° 75.

[83] Citado en Icarte, Gabriel A., Lávate, Hugo A., (2017) Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias. Formación Universitaria [en linea] 2016, 9 ( ) : [Fecha de consulta: 12 de agosto de 2017] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373544971002> ISSN

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		enfatizar la evaluación de proceso. (Sudsomboon, 2007 en Icarte & Lávate, 2016: p. 4) Otras investigaciones, señalan que se puede apreciar en algunas instituciones, que no han habido cambios importantes porque se mantienen las formas tradicionales de enseñar y evaluar, así como normas alejadas del objetivo real de cambio (Díaz, 2006)[84]. Asimismo, existen costos ocultos que generan presiones en el interior de las universidades y que muchas veces lleva a las instituciones a subir las tasas y precios de sus carreras. La financiación es un factor clave para poner en marcha innovaciones en las universidades y condición sine qua non para que esta pueda tener éxito (Clark, 1998[85]). En este sentido, se ha evidenciado que universidades han incrementado sus costos por estas renovaciones, siendo imprescindible que el Estado genere apoyos financieros extraordinarios para llevar acabo estos procesos, como reformar el currículo y disminuir la duración de los programas o incentivar cambios corporativos (Reich et al., 2011[86]).
E.- Modificaciones	Enfatizan en que es necesario	El proceso de renovación curricular, según autores, exige

[84] Díaz, A., (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, http://www.iisue.unam.mx/; ISSN 2448-6167, Perfiles Educativos, XXVIII(111), 7–36.
[85] Clark, B. R., (1998). The entrepreneurial university demand and response, DOI:10.1080/13583883.1998.9966941, Tertiary Education and Management, 4(1), 5–15
[86] Reich, R., Machuca, F., López, D., Prieto, J.P., y Rodríguez-Ponce, E., (2011) Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile Basis and challenges of the application of performance agreements in Chilean higher education, DOI:10.4067/S0718-33052011000100002, Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería, 19(1), 8–18.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

que sugieren al proceso de renovación Curricular	instalar como principal modificación la intencionalidad de generar trabajos en equipos. Fortalecer con anticipación a los docentes de competencias necesarias para enfrentar estos procesos de renovación curricular. Generar lineamientos claros para la construcción de matriz de tributación. Reconceptualizar las competencias para que no genere resistencia. Y que los docentes destaquen la importancia de la renovación para generar cambios en la docencia.	capacidades de implementación y seguimiento de ésta, así también del ámbito de la gestión, según Icarte y Lávate[87],(2016). Así mismo, Améstica, et al 2017, p. 90[88]. El éxito de la renovación curricular en una universidad depende de las dinámicas organizacionales propias de cada institución y del nivel de involucramiento de los líderes. Según (Ruay Garcés, et al. 2016. p. 158[89]). "El sentido y significado que adquieren los procesos de renovación curricular, están influenciados indiscutiblemente por la estructura institucional en la cual se implementan". Esto implica que cada institución instala procesos según la forma de gestión que ya está arraigada, revisiones sistemáticas, participación de distintas instancias de validación interna, como es el caso de la Universidad del Bío-Bío. Por otra parte, en Benito & Cruz[90], 2005, p. 15 establecen que la adquisición efectiva de las numerosas competencias que definen cada titulación requiere que el alumno aprenda haciendo. Por tanto, resultaría imposible garantizar que numerosos alumnos aprendan a comunicar, si en nuestra enseñanza no hay espacio para que expongan. Esto implica que una renovación por sí misma no garantiza el cambio en

[87] Op. Cit. N° 82.
[88] Améstica-Rivas, Luis, Llinas-Audet, Xavier, & Oriol Escardíbul, Josep. (2017). Costos de la Renovación Curricular: Una Propuesta Metodológica para la Valorización Económica de Carreras Universitarias. Formación universitaria, 10(1), 89-100. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100010
[89] Op. Cit. N° 78.
[90] Benito, Águeda, Cruz Ana. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria. Espacio Europeo de Educación Superior. Narcea Ediciones. Madrid. España.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		el aula, el cambio está en la triada: Currículum-Evaluación y Didáctica.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis de matriz de tributación carreras de pedagogía Universidad del Bío Bío

Como se ha indicado, la calidad de la educación ha sido el objetivo común de todas las reformas que se han impulsado, no obstante, lo más complejo es asegurar la calidad del proceso formativo en cuanto al logro de los compromisos de aprendizaje o competencias que se declaran en los perfiles de egreso. Procurar la calidad de la Educación Superior en Chile es el objeto de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Los procesos se inician desde 1999 a partir de la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), instituciones que posteriormente se fusionan conformando la CNA. CNAP Y CONAP mediante los decretos supremos N°59 y N°225 del Ministerio de Educación, que establecen las normas sobre acreditación experimental y voluntaria de programas de pregrado y de postgrado, este proceso conduce en el año 2003 a que se dé inicio a una experiencia piloto de acreditación donde fueron sometidas a evaluación 13 instituciones[91]. (Espinoza, 2006)

En el año 2006 se promulga la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que da origen al sistema de acreditación vigente en Chile, ésta, entrega la responsabilidad a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), para implementar procesos de acreditación institucional de pre y postgrado. En el caso de estos últimos, la ley otorga facultades a agencias de acreditación privadas, para que bajo la supervisión de la CNA lleven a cabo procesos de acreditación.

En el 2010 con la Ley General de Educación (LGE) la regulación de la educación superior quedó en manos del Consejo Nacional de Educación (CNED), entidad responsable del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Este tiene un rol relevante en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en funciones de información y acreditación. Según lo establece la LGE (artículo 97), este licenciamiento "comprende la aprobación del proyecto institucional y el proceso que permite evaluar el avance y concreción del proyecto educativo de la nueva entidad, a través de variables significativas de su desarrollo, tales como docentes, didácticas, técnico-pedagógicas, programas de estudios, físicos y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los grados académicos y los títulos de que se trate."

El proceso de licenciamiento es una etapa previa al proceso de acreditación y comprende tres fases fundamentales: (i) Aprobación del proyecto institucional, (ii) Verificación periódica del cumplimiento de los criterios de evaluación del Consejo (periodo que se puede extender entre un 6 y 11 años) y finalmente (iii) la autonomía institucional, estatus que faculta a las universidades para dictar

[91] Espinoza, Ó. (2006). Informe: educación superior en Iberoamérica el caso de Chile. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. p16.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

libremente programas de pre y postgrado, y que les permite someterse a un proceso de acreditación institucional.

Según el Informe "La Comisión Nacional de acreditación sobre el aseguramiento de la calidad en el contexto de la reforma al sistema[92]" (CNA, 2016) diversas organizaciones chilenas y extranjeras han realizado diagnósticos del SINACES (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), entre los cuales se encuentran los informes presentados por la OCDE (2013), CINDA (2012), AEQUALIS (2011) e IPSOS (2010). Por un lado, estos informes resaltan aspectos positivos como ser: su aporte en la instalación de políticas y mecanismos que orienten procesos académicos y de gestión en torno a la calidad; el mejoramiento de los sistemas de información; la paulatina instalación de la cultura de autoevaluación y una mayor disposición a la evaluación externa y a la rendición de cuentas públicas, en las IES.

No obstante lo anterior indica algunas falencias que dicen relación con nuestro propósito: "la falta de criterios o estándares mínimos explícitos; una evaluación en la que prevalece más la mirada en procesos que en resultados En este contexto se han efectuado esfuerzos institucionales y de distintos organismos por cautelar procesos curriculares que procuren el cumplimiento de los perfiles de egreso y por consiguiente de los aprendizajes que se declaran como compromiso por las distintas carreras. Sin embargo, validar los aprendizajes de egreso exige desafíos complejos, más aun con la diversidad de definiciones, modelos, contextos, culturas institucionales o de las mismas carreras profesionales, etc.

La investigación que se presenta pretende validar la Matriz de Tributación como una herramienta que permita planificar el curriculum, en virtud del cumplimiento del Perfil de Egreso, ya que este instrumento refleja gráfica y numéricamente la profundidad de los Resultados de Aprendizaje en cada una de las competencias del Perfil de Egreso, en cada una de las asignaturas. Para un mejor análisis se diseñó un modelo en programa Excel que permite calcular e identificar totales de tributación por asignatura, semestrales, anuales y totales de tributación por cada una de las competencias y por cada una de las áreas, esto es: Competencias Genéricas, Competencias Pedagógicas o de Licenciatura y Competencias de la Especialidad. Por tanto, podemos evidenciar en cualquier momento la profundidad de alcance de cada competencia o área. Junto a lo anterior, cada asignatura se expresa en SCT, que es el tiempo presencial y autónomo que un estudiante dedica a alcanzar los resultados de aprendizaje y, por consiguiente, lograr la competencias y cumplir el Perfil de Egreso, con ello, podemos indicar que el número de tributación que evidencia la asignatura, el semestre, o año y el total de la carrera, es un reflejo de la contribución de esa competencia al alcance del Perfil de Egreso.

[92] CNA. La Comisión Nacional de acreditación sobre el aseguramiento de la calidad en el contexto de la reforma al sistema. Abril 2016. P 2-3

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Cabe destacar que a nivel nacional, no existen modelos, instrumentos o investigaciones que aborden esta relación.

El documento "Orientaciones para implementación del modelo educativo en el marco de la renovación curricular en la universidad del Bío-Bío" (Pág. 24-25) expresa que la matriz de tributación es una tabla de doble entrada entre las asignaturas de la malla curricular y las subcompetencias o descriptores de competencias del perfil de egreso. El cruce entre ambas establece una tributación, que podría ser en niveles, en vista a mejorar la exactitud de la misma.

No obstante lo anterior, en los proyectos de renovación de las carreras de pedagogía el cruce es entre las asignaturas y el nivel de tributación de las competencias declaradas, las que reflejan la cobertura de cada competencia del perfil de egreso respecto de todo el Plan de Estudio.

Como distinción de los niveles de tributación se definen como los niveles de tributación respondiendo a:

Alta (3): Es alta cuando la asignatura tributa directamente a la competencia. Se refleja en fondo y forma.
Media (2): La tributación es media cuando la asignatura sirve de medio o fundamento o relación próxima (cercana) a esa competencia.
Baja (1): La tributación es baja cuando la asignatura da cuenta de alguna parte de la competencia o sirve de fundamento remoto o disciplinario de la competencia.
Sin tributación (0): El cruce entre la asignatura y competencias del perfil de egreso no tributa a ninguno de los niveles anteriores

A continuación se presentan los hallazgos al analizar las matrices de tributación (Ver Gráfico 1) de las carreras de, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación; Pedagogía en Matemática, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Gral. Básica y Pedagogía en educación Parvularia.

Para un análisis más preciso se levantaron subcategorías que permiten sensibilizar[93] (Cisterna 2005) el mismo.

Entendiendo que el Perfil de egreso es una declaración de intención fundamentada que hacen las instituciones de educación superior a la sociedad, como un proyecto a lograr y que se concreta cuando se plasma en cada uno de sus egresados. Y que las Carreras y Programas deben demostrar que cuentan con mecanismos sistematizados y documentados de monitoreo y evaluación. A lo

[93] Citado en Cisterna, Francisco. (2005) categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71,. Elliot: surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación.. las subcategorías…detallan en microaspectos. P64.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

que se debería sumar mecanismos de planificación para el logro de ese Perfil de Egreso.

Para efectos de un análisis se levantan las siguientes categorías emergentes, respecto al análisis de matriz de tributación

Equilibrio:
El peso de la suma de las tributaciones de cada área o línea de formación hace relación con las competencias, el perfil y la naturaleza de la carrera
Asimismo el número de tributación entre las distintas competencias que pertenecen a una misma área o línea de formación que forman parte del Perfil de Egreso: Competencias Genéricas; Competencias pedagógicas; Competencias de la especialidad.

Suficiencia: el número de asignaturas que tributan en su resultado de aprendizaje con una competencia asegura el alcance de las competencias

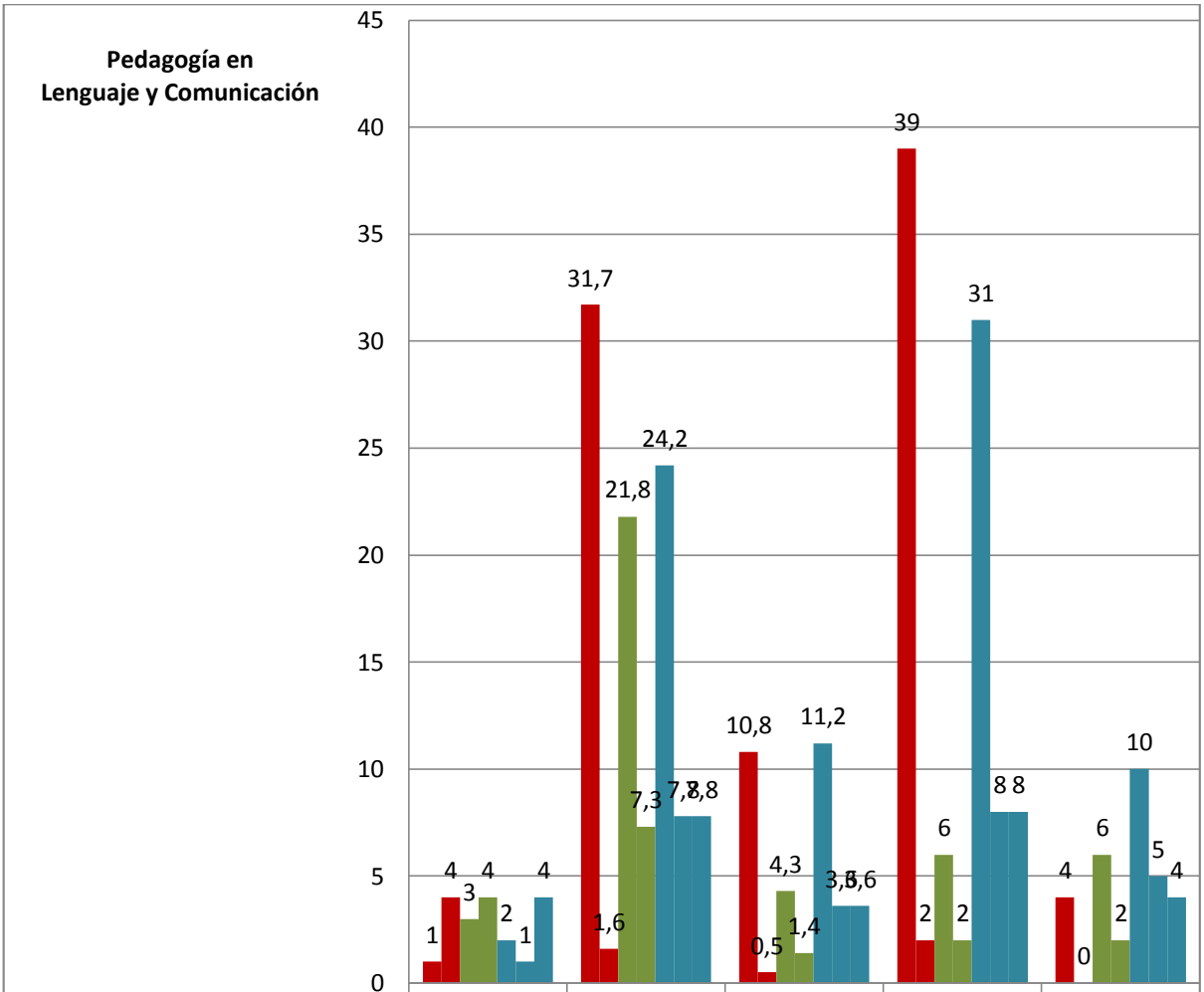
Monitoriable: la matriz permite evaluar al alcance de las competencias y su trayectoria en un momento inicial, intermedio y avanzado.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

A- Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Grafico 1 Síntesis Tributación PLC

.



	Competencia	% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3
Competencia Genérica	1	31,7	10,8	39	4
Competencia Genérica	4	1,6	0,5	2	0
Competencia Pedagogía - Licenciatura	3	21,8	4,3	6	6
Competencia pedagogía - Licenciatura	4	7,3	1,4	2	2
Competencias Especialidad	2	24,2	11,2	31	10
Competencia Especialidad	1	7,8	3,6	8	5
Competencia Especialidad	4	7,8	3,6	8	4

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis Matriz de tributación pedagogía en Castellano y comunicación:

La carrera de Pedagogía en Castellano, es coherente en su estructura y declaración a lo que exige el contexto educacional, declara competencias en base a una estructura de Diseño basado en Competencias y en sus objetivos y misión declara perfiles coherente con el Marco Nacional de cualificaciones. Asimismo las competencias declaradas en licenciatura y especialidad son coherentes con los estándares mínimos recomendados por el MINEDUC
No obtente un análisis más detallado, acorde a las subcategorías emergentes permiten definir lo siguiente:

Equilibrio:

La carrera muestra un desequilibrio evidente donde las competencias genéricas, donde las competencias genéricas 2 responsabilidad social y 4 capacidad de emprendimiento liderazgo, tienen un muy bajo peso (profundidad de logro en los aprendizajes) en el área. (Ver tabla 21) Justo competencias que dicen relación con desempeños esperables en carreras humanistas y pedagogías.
En el área solo pesan 9,5% y 1,6% respectivamente.
En el total de la carrera, todas las competencias, tienen un peso de 3,2% y 0,5%. Respectivamente.
Respecto a la tributación en las competencias de licenciatura o pedagogía, (tabla 22) la matriz evidencia que la competencias 4 y 5 tienen muy baja tributación con 7,3 % y 11,8% en el área respectivamente. En el total de la carrera con un 1,4% y 2,3% solo con 2 y 3 asignaturas que tributan a ella.
Las competencias de la especialidad (tabla 23) no evidencian un equilibrio, ya que las competencias 1 y 4, tienen un peso inferior al 8% del área, y solo alcanzan un 3,6% del total de las competencias, cuando las otras competencias están desde el 16% al 24%.

Suficiencia:

Respecto a las competencias genéricas, van desde 39 a 2 asignaturas. Respecto a las competencias genéricas, las competencias 2 y 4 tienen la menor cantidad de asignaturas tributando con 9 y 2 respectivamente.
Lo anterior hace emerger la pregunta si 9 asignaturas o 2, son suficientes para que los estudiantes alcancen un aprendizaje, el sentido común nos hace dudar de una afirmación.
Lo mismo sucede con las competencias de licenciatura las que no superan las 7 asignaturas tributando a alguna competencia. En las competencias 4 y 5 solo tributan en 2 y 3 asignaturas respectivamente.
El número de asignaturas en las competencias de especialidad 1 y 4, no suponen una suficiencia ya que solo son 8 asignaturas las que tributan de 63.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Monitoriable:

La competencia, 4, no tributa hasta el 6° semestre lo que no permite monitorear su aprendizaje en periodos iniciales que son entre el 4° y 5° semestre.
Asimismo, la competencia 2, solo mejora la tributación en nivel 3 al 8° semestre.
La tributación en las competencias de licenciatura a un nivel 3 son bajas en las competencias 4, 5 y 6. No obstante, es difícil su monitoreo ya que las tributaciones en el nivel 2° y 3° en la competencia 1 y 4 solo se inician en el 7° y 8° semestre.
La competencia 1, solo inicia tributación media y alta en el 6° semestre. Al no existir tributación en periodos largos iniciales del itinerario formalmente no podemos evaluarlo y no estaríamos dando cumplimiento del perfil de egreso.

Conclusión:

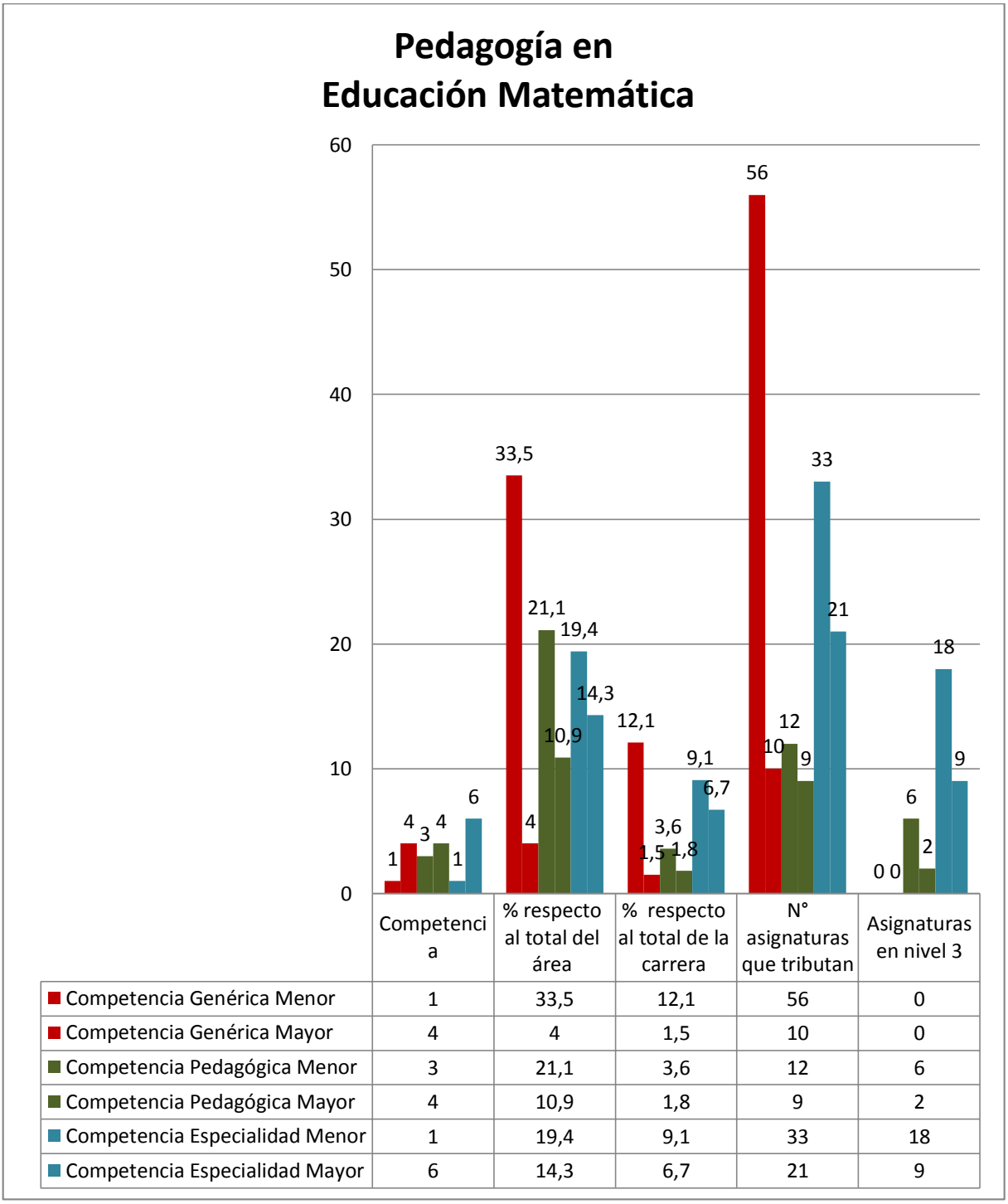
La carrera tiene los siguientes pesos de sus tributaciones según ¿???:
Competencias genéricas: 34, 05%
Competencias de licenciatura: 19,8%
Competencias de especialidad: 46,13%

Este peso abre la interrogante sobre las competencias de licenciatura, considerando que son elementales y son las que otorgan identidad profesional. Interesante es también que la matriz muestra que las asignaturas de especialidad solo tributan a las competencias de la especialidad y en algunos casos a competencias genéricas solo en la actividad de titulación tiene tributación.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Pedagogía en educación matemática

Grafico 2 Síntesis Tributación PEM



	Competencia	% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3
Competencia Genérica Menor	1	33,5	12,1	56	0
Competencia Genérica Mayor	4	4	1,5	10	0
Competencia Pedagógica Menor	3	21,1	3,6	12	6
Competencia Pedagógica Mayor	4	10,9	1,8	9	2
Competencia Especialidad Menor	1	19,4	9,1	33	18
Competencia Especialidad Mayor	6	14,3	6,7	21	9

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis Matriz de tributación pedagogía en educación matemática

La carrera, es coherente en su estructura y declaración a lo que exige el contexto educacional, declara competencias en base a una estructura de Diseño basado en Competencias y en sus objetivos y misión declara perfiles coherente con el Marco Nacional de cualificaciones. Asimismo las competencias declaradas en licenciatura y especialidad son coherentes con los estándares mínimos recomendados por el MINEDUC
Un análisis detallado, acorde a las subcategorías emergentes permite definir lo siguiente:

Equilibrio:

La carrera muestra un desequilibrio evidente donde las competencias genéricas, donde las competencias genéricas 2 responsabilidad social y 4 capacidad de emprendimiento liderazgo, tienen un muy bajo peso (profundidad de logro en los aprendizajes) en el área. (Ver tabla 24) Justo competencias que dicen relación con desempeños esperables en carreras humanistas y pedagogías.
En el área solo pesan 9,1% y 4,0% respectivamente.
En el total de la carrera, todas las competencias, tienen un peso de 3,3% y 1,5%. Respectivamente.
Respecto a la tributación en las competencias de licenciatura o pedagogía, (tabla 26) muestra un equilibrio en la tributación de las competencias
Las competencias de la especialidad (tabla 26) también muestra un equilibrio con una fluctuación entre el 14,3 y el 19%

Suficiencia:

Las competencias 2 y 4 tienen la menor cantidad de asignaturas tributando con 17 y 10 respectivamente.
Prácticamente no existen asignaturas con tributación en nivel 3, solo la competencia 3, con una asignatura y la competencia 5 con siete asignaturas.
Lo mismo sucede con las competencias de licenciatura las que no superan las 6 asignaturas tributando a alguna competencia. En las competencias 4 y 5 solo tributan en 2 asignaturas respectivamente en nivel 3.
En las competencias de especialidad la con mayor nivel de tributación en 3 es la competencia 1 y la con menor tributación en nivel 3 es la competencia 6.

Monitoriable:

.
La competencia genérica 4, no tributa hasta el 8° en nivel 2, ya que no tiene tributación alta durante toda la carrera, lo anterior, no permite monitorear su aprendizaje en periodos iniciales que son entre el 4° y 5° semestre.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

La tributación en las competencias de licenciatura a un nivel 3 son bajas en las competencias 4, 5 y 6. No obstante es difícil su monitoreo ya que las tributaciones en 2° y 3° nivel en las competencias enunciadas se inician entre el 6° y 7°° semestre.

Conclusión:

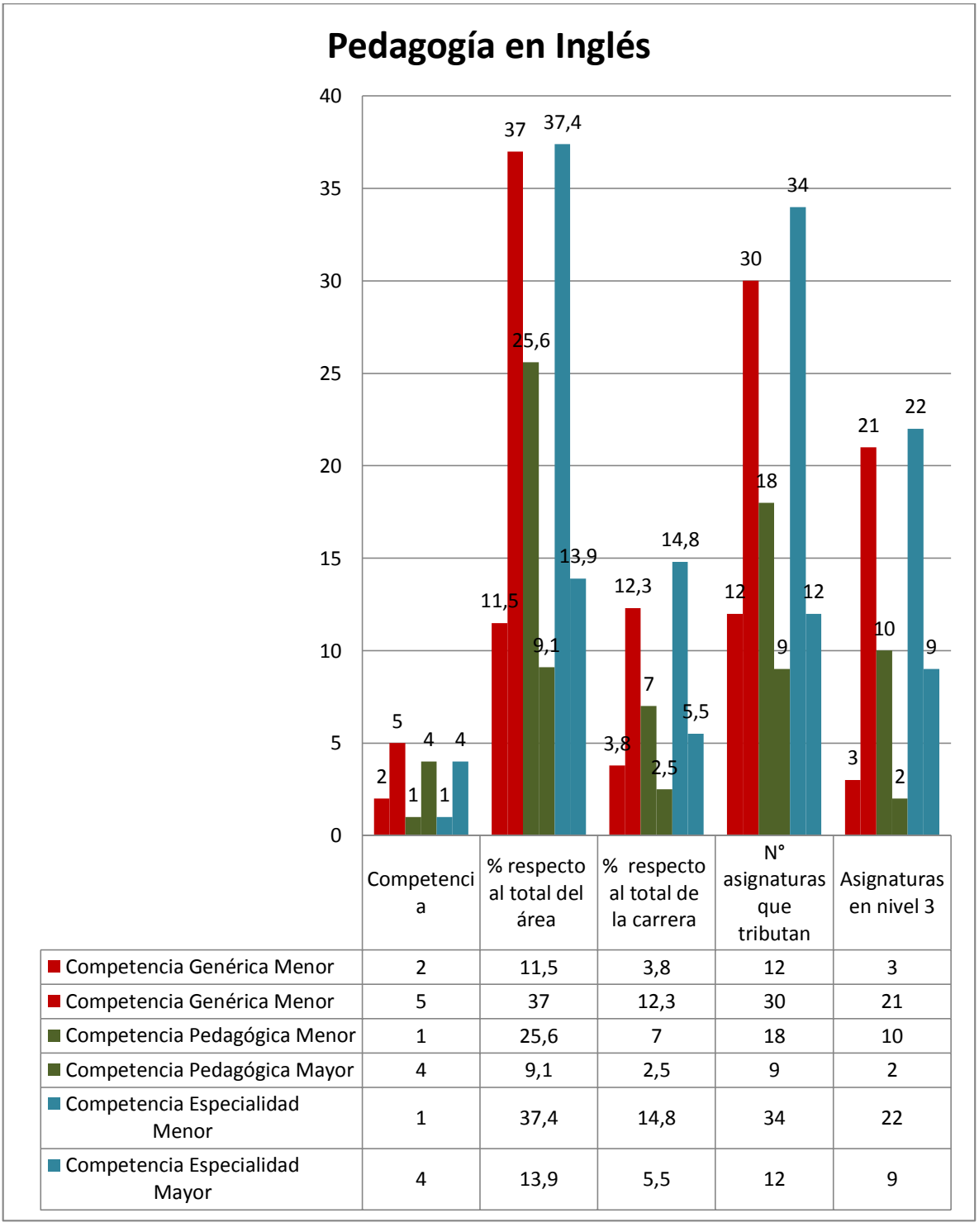
La carrera tiene los siguientes pesos de sus tributaciones:
Competencias genéricas: 36, 3%
Competencias de licenciatura: 16,9%
Competencias de especialidad: 46,8%

Este peso abre la interrogante sobre las competencias de licenciatura, considerando que son elementales y son las que otorgan identidad profesional. Interesante es también que la matriz muestra que las asignaturas de especialidad solo tributan a las competencias de la especialidad y en algunos casos a competencias genéricas solo en el 7° semestre y en la actividad de titulación al semestre 9° y 10°

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Pedagogía en Inglés

Grafico 3 Síntesis Tributación PI



	Competencia	% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3
Competencia Genérica Menor	2	11,5	3,8	12	3
Competencia Genérica Menor	5	37	12,3	30	21
Competencia Pedagógica Menor	1	25,6	7	18	10
Competencia Pedagógica Mayor	4	9,1	2,5	9	2
Competencia Especialidad Menor	1	37,4	14,8	34	22
Competencia Especialidad Mayor	4	13,9	5,5	12	9

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis Matriz de tributación pedagogía en Inglés

La carrera, es coherente en su estructura y declaración a lo que exige el contexto educacional, declara competencias en base a una estructura de Diseño basado en Competencias y en sus objetivos y misión declara perfiles coherente con el Marco Nacional de cualificaciones. Asimismo las competencias declaradas en licenciatura y especialidad son coherentes con los estándares mínimos recomendados por el MINEDUC y exámenes internacionales de la universidad de Cambridge.
Un análisis detallado, acorde a las subcategorías emergentes permite definir lo siguiente:

Equilibrio:

La carrera muestra un mayor equilibrio entre las competencias genéricas. Tributan en menor nivel la competencia 2 responsabilidad social y la competencia 4 capacidad de emprendimiento liderazgo, (Ver tabla 27), sin embargo, siguien en un nivel muy bajo respecto al total de las competencias con un peso de 3,8% y 4,7%. Respectivamente.
Respecto a la tributación en las competencias de licenciatura o pedagogía, (tabla 28) muestra un desequilibrio en la tributación con las competencias 4 y 5 que respecto a su área bordean el 10% y del total de las competencias es próxima al 3%.
Las competencias de la especialidad (tabla 29) muestra menor tributación en la competencia 4.

Suficiencia:

En las competencias genéricas, las competencias 2 y 4 tienen la menor cantidad de asignaturas tributando con 12. Asignaturas con tributación en nivel 3 son bajas, excepto la competencia 5, que dobla el promedio de asignaturas, lo que tiene relación con la naturaleza de la carrera.
Las competencias de la licenciatura muestra un equilibrio en el número de asignaturas que tributan, lo que implica que la diferencia está en el nivel de tributación, según la asignatura. Lo que se refleja las competencias con menos tributación, solo tienen 2 asignaturas en el nivel más profundo.
En las competencias de especialidad la competencia con menor tributación solo tienen 12 asignaturas tributando y nueve en nivel más alto, ósea un mayor número de asignaturas tiene un nivel más alto de tributación.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Monitoriable:

La carrera muestra una condición monitoreable en todas sus áreas y competencias.

Conclusión:
Las conclusiones deben daer cuenta de lo que andabas buscando como supuesto. Es decir, responder a cuales son las concepcuiones que tienen los diferentes autores respecto a la RC.
Al final como tema emergente mencionar la matriz

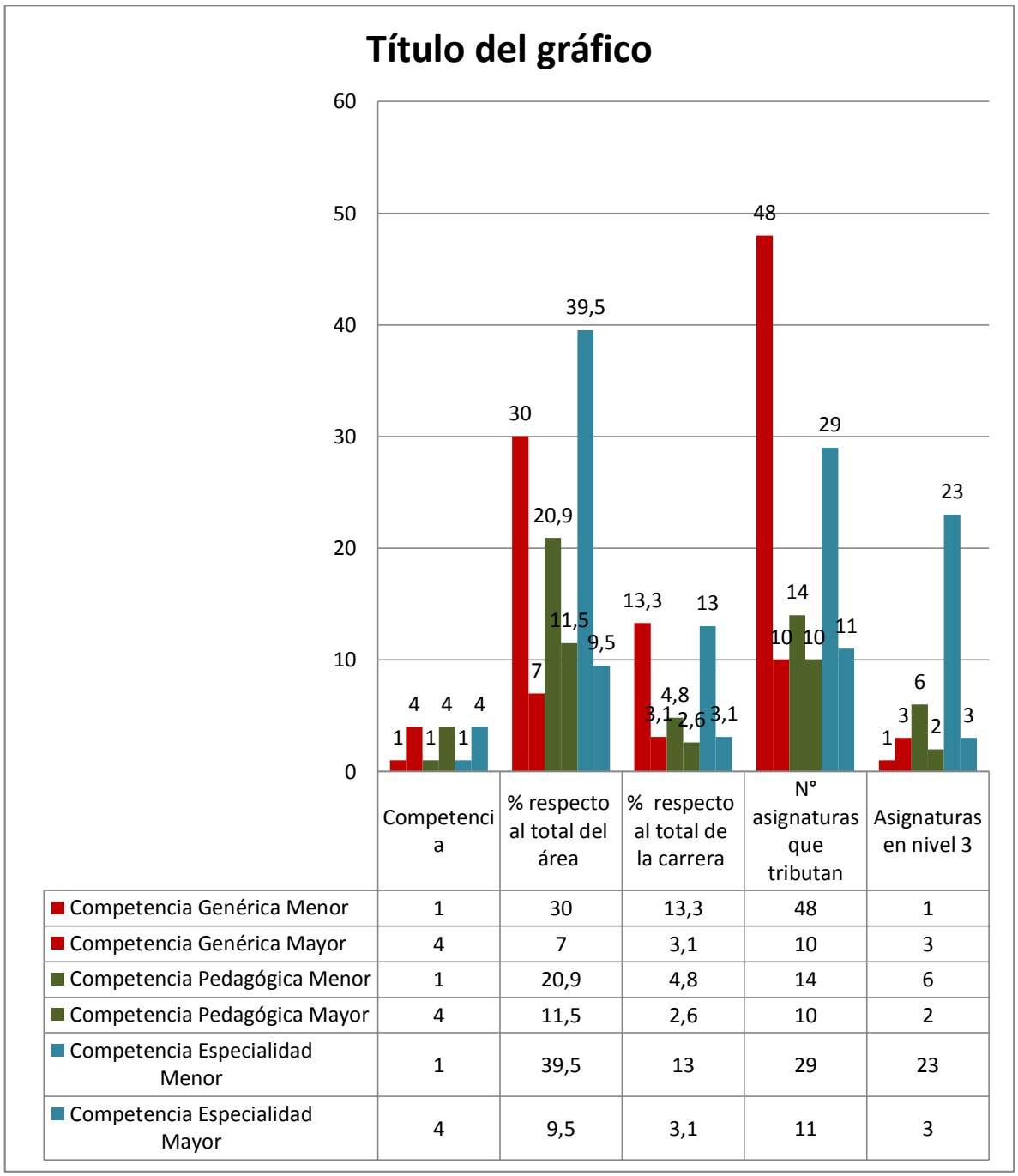
La carrera tiene los siguientes pesos de sus tributaciones:
Competencias genéricas: 33, 2%
Competencias de licenciatura: 27,2%
Competencias de especialidad: 39,5%

La carrera muestra un mayor equilibrio en su tributación entre áreas y entre las competencias declaradas. Asimismo, las asignaturas de especialidad en algunos casos a competencias pedagógicas desde el 6° semestre y asignaturas de didáctica

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Pedagogía en Historia y Geografía

Grafico 4 Síntesis Tributación en PHyG



	Competencia	% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3
Competencia Genérica Menor	1	30	13,3	48	1
Competencia Genérica Mayor	4	7	3,1	10	3
Competencia Pedagógica Menor	1	20,9	4,8	14	6
Competencia Pedagógica Mayor	4	11,5	2,6	10	2
Competencia Especialidad Menor	1	39,5	13	29	23
Competencia Especialidad Mayor	4	9,5	3,1	11	3

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis Matriz de tributación pedagogía en Historia y Geografía:

La carrera, es coherente en su estructura y declaración a lo que exige el contexto educacional, declara competencias en base a una estructura de Diseño basado en Competencias y en sus objetivos y misión declara perfiles coherente con el Marco Nacional de cualificaciones. Acorde a las subcategorías emergentes podemos definir lo siguiente:

Equilibrio:

La carrera muestra un desequilibrio en las competencias genéricas, donde las competencia 4 capacidad de emprendimiento y liderazgo, tienen un muy bajo peso en el área (Ver tabla 30) con un 7,0% y un peso respecto al total de 3,1%.
Respecto a la tributación en las competencias de licenciatura o pedagogía, (tabla 31) la matriz evidencia que las competencias en general tiene baja tributación, siendo la más baja la competencia 4 le siguen la 2 y 5, con totales de 11,5 y 14,4% en su área, y 2,6 y 3,3 del total.
Las competencias de la especialidad (tabla 32) no evidencian un equilibrio, ya que las competencias 3 y 4, tienen un peso respectivo de 19 y 9,5%, pesos 2 veces inferior a las competencias que la superan.

Suficiencia:

La competencias 4 tienen la menor cantidad de asignaturas tributando con 10 y tres en nivel máximo de tributación.
Las competencias de licenciatura muestran un bajo número de asignaturas en general, similares entre ellas. Entre 9 y 14 y la tributación el en nivel 3 entre las 2 y 6 asignaturas.
El número de asignaturas en las competencias de especialidad es muy inferior en la competencia 4, con 11, tres veces menor que la con mayor número de asignaturas.

Monitoriable:

La carrera muestra una trayectoria monitoreable en todas las competencias.

Conclusión:

La carrera tiene los siguientes pesos de sus tributaciones:
Competencias genéricas: 44, 3%
Competencias de licenciatura: 22,8%
Competencias de especialidad: 32,8%

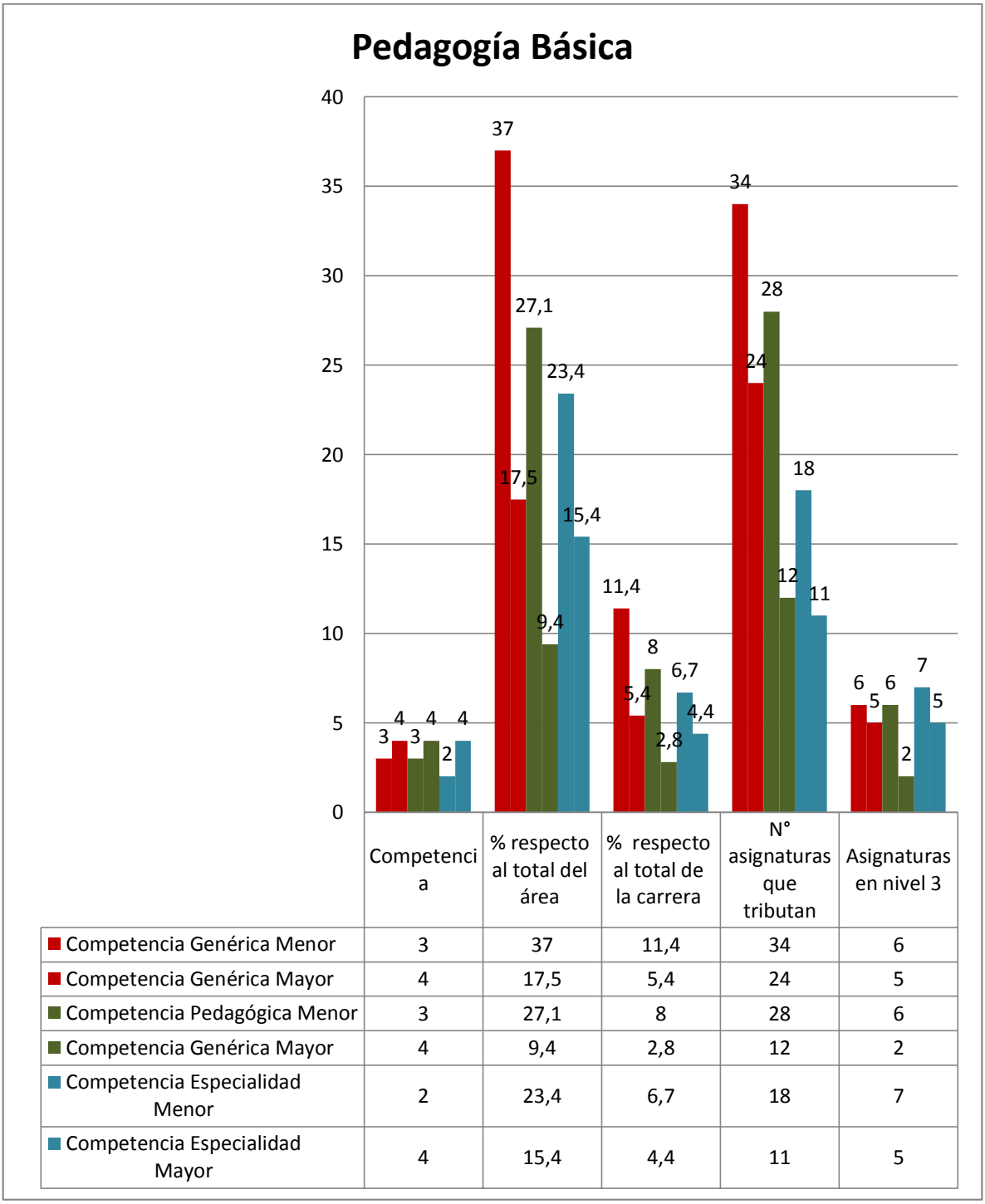
Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

El análisis evidencia que esta carrera tiene asignaturas de especialidad que tributan a las Competencias Pedagógicas, en el 2° semestre y desde el 8° al 10° semestre, no obstante a muy bajo nivel. El desequilibrio en las competencias específicas 3 y 4 al ser bajas hacen que las específicas sean inferiores a las competencias genéricas lo que hace que la matriz de la carrera no sea coherente en su perfil ya que las competencias específicas con menos tributación, la capacidad de interpretación holística para una formación ciudadana y la competencia de evaluar aprendizajes son esenciales según los estándares establecidos por el MINEDUC.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Pedagogía en Gral. Básica

Grafico 5 Síntesis Tributación PGB.



	Competencia	% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3
Competencia Genérica Menor	3	37	11,4	34	6
Competencia Genérica Mayor	4	17,5	5,4	24	5
Competencia Pedagógica Menor	3	27,1	8	28	6
Competencia Genérica Mayor	4	9,4	2,8	12	2
Competencia Especialidad Menor	2	23,4	6,7	18	7
Competencia Especialidad Mayor	4	15,4	4,4	11	5

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis Matriz de tributación en Pedagogía Gral Básica:

La carrera, es coherente en su estructura y declaración a lo que exige el contexto educacional, declara competencias en base a una estructura de Diseño basado en Competencias y en sus objetivos y misión declara perfiles coherente con el Marco Nacional de cualificaciones. Acorde a las subcategorías emergentes podemos definir lo siguiente:

Equilibrio:

La carrera muestra un desequilibrio en las competencias genéricas, donde las competencia 4 capacidad de emprendimiento y liderazgo, tienen un muy bajo peso en el área (Ver tabla 33) con un 17,5% y un peso respecto al total de 5,4%.
También la competencia 2, responsabilidad social, con un 20,6% con un peso de 6,3.
Respecto a la tributación en las competencias de licenciatura o pedagogía, (tabla 34) la matriz evidencia que las competencias en general tiene baja tributación, siendo la más baja la competencia 4 le siguen con un total de 9,4 en su área, y 2,8 del total.
Las competencias de la especialidad (tabla 35) evidencian un equilibrio, no obstante, muestran una baja tributación, equivalente a las competencias pedagógicas. La con menor tributación es la competencia 4, diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.
Esta pesa un 9,4% equivalente al 2,8% del total de las tributaciones. Inferior incluso a la competencia genérica más baja.

Suficiencia:

Las competencias genéricas tienen un promedio homogéneo y suficiente para el desarrollo de aprendizajes, esto es entre 23 y 35.
Las competencias de licenciatura muestran un bajo número de asignaturas en general, similares entre ellas. No muchas tributan en el máximo de nivel, no superando las 6 asignaturas.
El número de asignaturas en las competencias de especialidad es inferior a las competencias genéricas y con baja tributación en nivel 3.

Monitoriable:

La carrera muestra una trayectoria monitoreable en todas las competencias.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

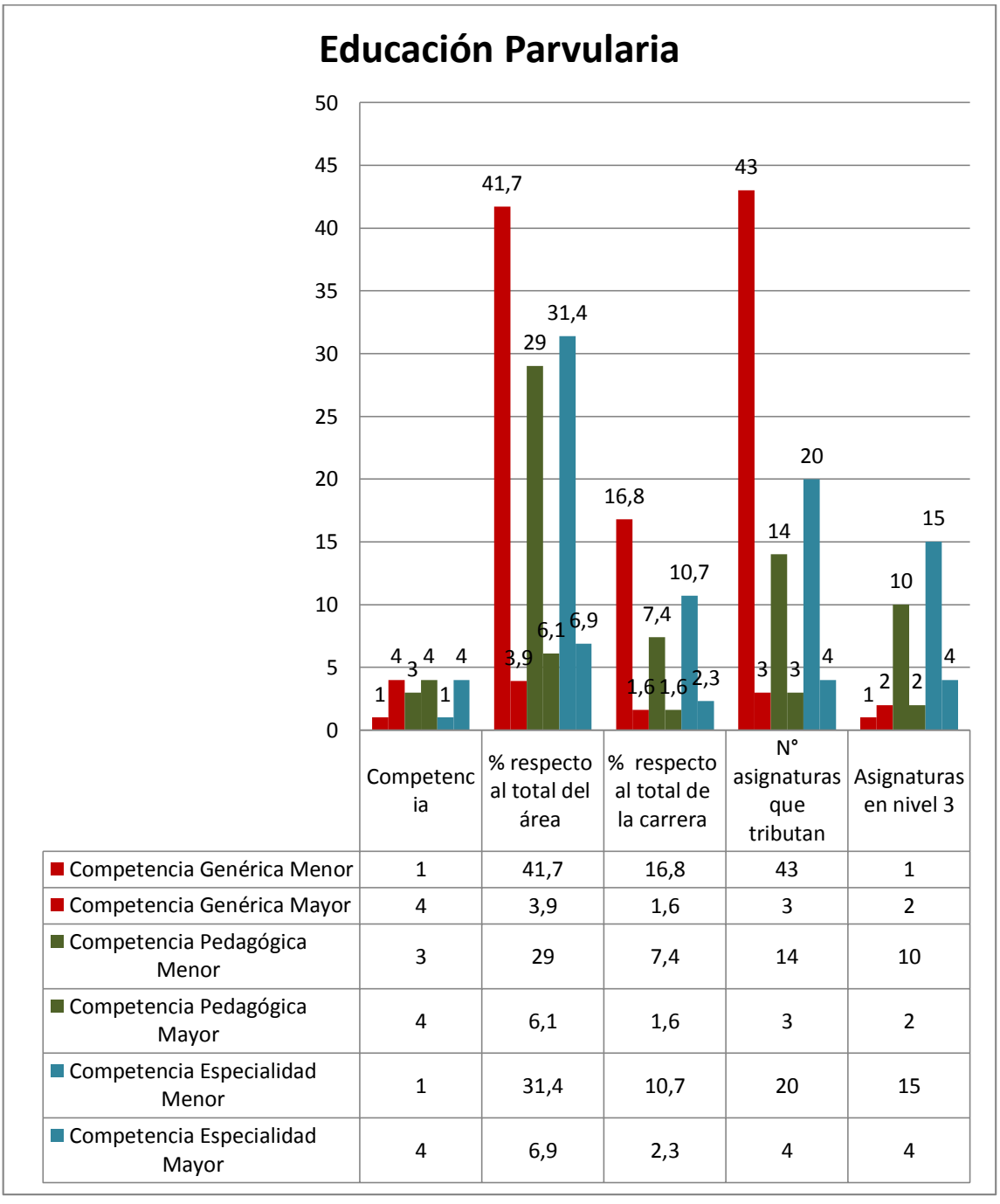
Conclusión:
Solo 1 conslusion para la investigación
La carrera tiene los siguientes pesos de sus tributaciones:
Competencias genéricas: 41, 8%
Competencias de licenciatura: 29,4%
Competencias de especialidad: 28,5%

El análisis evidencia que esta carrera tiene asignaturas de especialidad que tributan a las Competencias Pedagógicas, que hace que sean superiores a otras carreras, no obstante tiene un desequilibrio en las competencias específicas que hace que sean inferiores a las competencias genéricas lo que hace que la matriz de la carrera no sea coherente en su perfil ya que las competencias específicas son las con menor alcance de profundidad, y por lo tanto no es coherente

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Pedagogía en Educación Parvularia

Grafico 6 Síntesis Tributación PEP



	Competencia	% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3
Competencia Genérica Menor	1	41,7	16,8	43	1
Competencia Genérica Mayor	4	3,9	1,6	3	2
Competencia Pedagógica Menor	3	29	7,4	14	10
Competencia Pedagógica Mayor	4	6,1	1,6	3	2
Competencia Especialidad Menor	1	31,4	10,7	20	15
Competencia Especialidad Mayor	4	6,9	2,3	4	4

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis Matriz de tributación en pedagogía en educación Parvularia

La carrera, es coherente en su estructura y declaración a lo que exige el contexto educacional, declara competencias en base a una estructura de Diseño basado en Competencias y en sus objetivos y misión declara perfiles coherente con el Marco Nacional de cualificaciones. Acorde a las subcategorías emergentes podemos definir lo siguiente:

Equilibrio:

La carrera muestra un desequilibrio en las competencias genéricas, donde las competencia 4 capacidad de emprendimiento y liderazgo, tienen un muy bajo peso en el área (Ver tabla 36) con un 3,9% y un peso respecto al total de 1,6%.
También la competencia 5, capacidad de comunicarse, con un 20,6% con un peso de 6,3.
Respecto a la tributación en las competencias de licenciatura o pedagogía, (tabla 37) la matriz evidencia que las competencias en general tiene baja tributación, siendo la más baja la competencia 4 con un total de 6,1 en su área, y 1,6 del total.
Asimismo, la competencia 5, integración de TICS, pesa 9,9% del área y un total del mismo nivel del total de tributación,
Las competencias de la especialidad (tabla 38) evidencian también un desequilibrio, ya que la competencia con menor tributación, la competencia 4 que es de evaluación, solo tiene un peso de 6,9%, equivalente al 2,3% del total de tributación. Asimismo la competencia 3 (aplicar acciones curriculares focalizadas) con un 13,7 del área, y un 4,7 respecto al total.

Suficiencia:

Las competencias genéricas tienen un número no suficiente, principalmente las competencias 4 y 5, con 3 y 9 respectivamente. Asimismo son muy pocas las que tributan en nivel 3.
Las competencias de licenciatura muestran un bajo número de asignaturas en general, similares entre ellas, no superando las 14 asignaturas. Asimismo muestra un dispar tributación en nivel máximo.
El número de asignaturas en las competencias de especialidad es inferior a las competencias genéricas y con baja tributación en nivel 3.

Monitoriable:

La carrera muestra una trayectoria monitoreable en las competencias genéricas, y de licenciatura.
En la especialidad, la carrera muestra que no es monitoreable, ya que las competencias 3 y 6 se inician el 7° y 6° semestre.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Conclusión:

La carrera tiene los siguientes pesos de sus tributaciones:
Competencias genéricas: 40, 23%
Competencias de licenciatura: 25,59%
Competencias de especialidad: 34,18%

El análisis evidencia que esta carrera tiene asignaturas de especialidad que tributan a las Competencias Pedagógicas, que hace que sean superiores a otras carreras, no obstante tiene un desequilibrio en las competencias específicas que hace que sean inferiores a las competencias genéricas lo que hace que la matriz de la carrera no sea coherente en su perfil ya que las competencias específicas son las con menor alcance de profundidad, y por lo tanto no es coherente

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis de Documentos

Análisis general matriz de tributación carreras de pedagogía

Considerando la evidencia de nuestro instrumento (anexo 2) podemos indicar que las matrices de tributación muestra una incoherencia interna que contradice la declaración de los perfiles de egreso y sus competencias, sin brindar seguridad en el alcance de los resultados de aprendizaje.
Entre las conclusiones que podemos indicar, esta:

Las pedagogías, son carreras donde se espera que los egresados sepan desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje, lo que implica conocimientos y habilidades que superan el dominio de lo disciplinar, sino que exclusivamente exigen competencias "pedagógicas". Podríamos con ello indicar, que el *ethos* de la pedagogía, se concentra en las competencias que se enuncian y declaran en las competencias de licenciatura o pedagógicas de la institución y la Facultad de Educación y que son coherentes con lo señalado en los estándares nacionales del MINEDUC. Estas competencias que son exigibles a los egresados de las pedagogías incluso como elementales para el proceso de entrega del grado de licenciatura, son las competencias con menor tributación en todas las carreras estudiadas, esto significa, que en los resultados de aprendizaje de todas las asignaturas, son las que menos se evalúan y por tanto se cautela su dominio.

Además, entre las competencias pedagógicas, las que menos tributación tienen son las que dicen relación con la capacidad de diseñar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje.

También, llama la atención, que las dos carreras que trabajan en el sector primario de la educación, esto es pedagogía en educación de párvulo y educación general básica, las competencias genéricas, tienen un mayor peso tributario que la especialidad. Ósea, formalmente, son profesores con un proceso formativo donde es más relevante las competencias generales e institucionales, que el dominio de las competencias elementales para el ejercicio profesional.

Otro elemento a destacar, es que las asignaturas de la especialidad, tienen una escasa relación con las competencias pedagógicas y son una excepción donde estas forman parte de los resultados de aprendizaje, incluso aunque estas sean de carácter pedagógico, como una didáctica de la especialidad.

También es relevante, que no se evidencian relaciones homogéneas de peso o condición de las competencias tanto en sus áreas (genérica, pedagógica o especialidad), como con el diseño general de las carreras, esto es, por ejemplo, que hay carreras donde la especialidad está por sobre el 50% de las carreras, y otras donde no superan el 30%.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Análisis de documentos

Análisis de Manuales Institucionales. (anexo 3)

A continuación se presentan los hallazgos al analizar los manuales

Modelo Educativo de la Universidad del Bio Bio (2008)

Documento 1. Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio (2010)

Documento 2. Manual de Elaboración de Programas de Asignatura (2012)

Para un análisis más preciso se construyó el siguiente instrumento y levantaron subcategorías

Instrumento:

Texto	Publicado:
	Data publicación:
	Páginas
	Superestructura:
	Macroreglas:
	Palabras Claves:

Subcategorías:

Congruencia:
Entendida como la relación lógica entre las orientaciones y concepciones entre los distintos manuales institucionales.

Instrucción operacional
Las instrucciones operativas permiten desarrollar algún aspecto concreto de un procedimiento, o describen con detalle las formas de realizar una actividad, informa a los interesados sobre las acciones aplicables, asociadas a las actuaciones de las personas, las tareas a realizar, para que conozcan cómo actuar correctamente en las diferentes fases u operaciones y sean conscientes de los momentos, además de facilitar las orientaciones.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento: Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío

Síntesis Documento 1
Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**
Publicado: Universidad del Bío Bío
Data publicación: Julio 2008
Páginas: 54
Superestructura: Documento normativo instruccional
Macro Reglas: El documento es la base conceptual para la docencia y el diseño curricular el cual conjuga el logro de competencias genéricas y específicas. Establece los productos, procesos y su secuencia en el diseño: Perfil genérico Perfil de especialidad Área de formación Logros de aprendizaje Plan de estudio Malla curricular Programas de asignatura Desarrollo didáctico Evaluación y seguimiento Establece las instancias de trabajo y proceso El logro de los aprendizajes permite certificar las competencias logradas
Palabras Claves: Modelo educativo Orientación Lineamiento operacional Articulación Trayectoria

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento: Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio

Síntesis Documento 2
Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**
Publicado: Universidad del Bío Bío
Data publicación: Julio 2010
Páginas:47
Superestructura: Documento normativo instruccional
Macro Reglas: El modelo educativo es basado en competencias El documento define conceptualmente el proceso y determina sus componentes, asimismo define conceptos teóricos orientadores y conceptos educativos Los contenidos y actividades curriculares se diseñan en base a las competencias genéricas y específicas las que conforman el perfil de egreso. Las competencias específicas brindan el sello distintivo La esencia del proceso es el logro de los aprendizajes de los estudiantes En el proceso deben participar distintos estamentos. El plan operativo definido está compuesto por: Perfil de egreso Malla curricular Programa de asignatura La matriz de tributación refleja el logro de las competencias y permite visualizar la funcionalización de las mismas por lo que la secuencia de diseño implica: Perfil de egreso Matriz de tributación Plan de estudio Programa de asignatura
Palabras Claves: Orientación Integración

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento: Manual de apoyo para la implementación del modelo educativo en el marco del proceso de renovación curricular

en la universidad del bío-bío.
DOCUMENTO N°2

Síntesis Documento 3
Documento **MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.** **DOCUMENTO N°2**
Publicado: Universidad del Bío Bío
Data publicación: Julio 2013
Páginas:41
Superestructura: Documento normativo instruccional
Macro Reglas: El documento es guía y acompaña el rediseño curricular Define como fases de acompañamiento: Perfil de egreso Malla curricular Plan de estudio Matriz de tributación Programas de asignatura Enuncia la matriz de tributación la que se debe indicar en la descripción de asignatura y debe expresar las competencias a las que tributa Con un instrumento de lista de cotejo se revisa proceso. Esta lista solicita indica que la asignatura es el producto final del perfil, donde se espera que la matriz indique los niveles de tributación y las competencias a las que tributa.
Palabras Claves: Competencias Procedimiento

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Síntesis análisis de Manuales institucionales

Síntesis	Criterio
Los manuales son documentos institucionales que establecen la base conceptual teórica para la docencia, el diseño curricular, el proceso y sus componentes. El modelo educativo es basado en competencias Los manuales definen conceptos teóricos orientadores y conceptos educativos, señalando que el logro de los aprendizajes permite certificar las competencias logradas Como elementos centrales establecen que el centro del proceso es el aprendizaje del estudiante, para lo cual se debe establecer el perfil de egreso, que se conforma por las competencias genéricas y de especialidad, estas últimas determinan el sello distintivo de los profesionales. En los tres documentos enuncia bajo los conceptos similares de procedimientos, orientación, lineamiento, etapas, los procesos (productos) que se deben construir y su secuencia	Congruencia
Los tres documentos señalan los mismos productos, pero en secuencias distintas, y con ausencia de algunos productos. Ejemplo: En el **primer documento** enuncia como proceso la siguiente secuencia Perfil genérico Perfil de especialidad Área de formación Logros de aprendizaje Plan de estudio Malla curricular Programas de asignatura Desarrollo didáctico Evaluación y seguimiento En el **segundo manual** indica como plan operativo: Perfil de egreso Malla curricular Programa de asignatura En el tercer documento incluye y enuncia por primera vez la matriz de tributación y la posiciona en una etapa previa pero solo como elemento que refleja el perfil: Perfil de egreso Matriz de tributación Plan de estudio Programa de asignatura	Incongruencia
Los documentos son un marco conceptual, pero no señalan instrucciones que permitan operacionalizar las instrucciones	Instrucción operativa

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

CONCLUSIONES

Limitaciones:

Se observó que los/as entrevistados cambian su discurso al ser sometidos a una entrevista formal considerando que la entrevista se desarrolló por parte de asesor que representa en su desempeño a la UGCM (Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo) y por consiguiente se puede interpretar como una instancia de formal de evaluación o control. Lo anterior dificulto en análisis y el dialogo directo que hubiera permitido un análisis más profundo de concepciones ideológicas de fondo. No obstante lo anterior, la presente investigación al no indagar sobre concepciones ideológicas, no se considera una limitación sustancial para el desarrollo de conclusiones.

Otra limitación es que no existen estudios ni experiencias similares sobre el análisis de coherencia entre los diseños curriculares y sus productos

Asimismo, tal como se ha reconocido por CNA los procesos de cumplimiento de perfil de egreso, tanto en el diseño curricular, como en el logro de los aprendizajes son los elementos más débiles de las casas de estudio. (Informe PGDU 2015-2019. Marzo 2017).

Conclusión:

De acuerdo al problema, las preguntas y objetivos de la investigación planteados, y coherentes con la estrategia, se puede concluir lo siguiente:

1.- Las concepciones que sustentan las prácticas de la renovación curricular que permiten resguardar la coherencia entre procesos y productos en carreras pedagógicas.

Las concepciones de los Sujetos de investigación, están orientadas a la actualización de sus planes de estudios en carreras pedagógicas, según lineamientos institucionales, los cuales establece que el Perfil de Egreso debe ser actualizado según fuentes de información explicadas en el Modelo Educativo UBB.

Se observa también que es una concepción pragmática, frente a la coyuntura de cambio de planes de estudio, se requiere de sus actualizaciones, por otra parte, se destaca además que este proceso permite superar falencias e integrar la política pública y orientaciones de exigencia CNA para configurar una propuesta curricular más pertinente. A su vez, la concepción pragmática está dada por la inyección de recursos públicos en el escenario universitario, como son los convenios de desempeños, en la formación inicial docente, los cuales permitieron contar con recursos para visitas académicas, viajes a explorar realidades universitarias en

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

otros contextos a nivel internacional, y contar con asesorías externas, por tanto cuestionar o no un modelo basado en competencias, tarde o temprano requería adherir a dicha propuesta, es por esto último que los académicos de esta facultad manifiestan reconceptualizar las competencias, y hablar como dice el Modelo Educativo UBB, enseñanza centrada en el aprendizaje.

2.- Por su parte, la importancia que otorgan los agentes participantes del proceso de renovación curricular y productos del proceso de renovación curricular es que consideran que la misma es una oportunidad de mejora, actualización, vinculación con el entorno, considerar cambios a partir de aspectos falentes en los Planes de Estudio vigentes.

Por otra parte destacan mucho la instancia de retroalimentación de distintas fuentes para configurar el perfil de egreso, contexto de desempeño, empleadores, egresados, estudiantes, avances de la disciplina, avances tecnológicos, vinculación con la política pública. La importancia que atribuyen al proceso es la instancia de colaboración que experimentan en los distintos hitos. Ejemplo de ello es la participación de estudiantes, egresados, empleadores en el Perfil de Egreso, que en procesos anteriores no se evidenciaba, sólo se ajustaba o actualizaba sin mayor participación. Posteriormente los diálogos académicos que se presentan al momento de diseñar el plan de estudio, y posteriormente validarlo. Y por último, los diálogos académicos que se establecen en el diseño de programas de asignaturas.

También se destaca la vinculación con la política pública, estándares y criterios de CNA y MNC que a su vez relevan en este proceso que todas estas etapas permiten contribuir a implementar el Modelo Educativo UBB.

3.- Los principales discursos de los actores del proceso de renovación curricular de carreras pedagógicas sostienen que el proceso de renovación curricular es complejo, principalmente por ser un proceso nuevo que las universidades están instalando, se suma a ello la poca claridad por parte de las instituciones, hay que levantar procedimientos por hitos, lo que se aprecia en la unidad de investigación, es que ha podido determinar hitos del proceso de renovación curricular, sin embargo no se evidenció en un primer momento los procedimientos asociados a él. Se observa que los primero procedimientos fueron el protocolo de la renovación con una carta Gantt en la cual aparecía explícita los principales hitos de la renovación. Por otra parte, se aprecia que a nivel institucional, en un primer momento en el proceso de rediseño curricular en el marco de la renovación, lo realizaron asesores externos, implementando distintos criterios para definir el perfil de egreso, por ejemplo. También se señala que la complejidad del proceso está dada porque se enfrentan temores que hacen relación a la perdida de asignaturas y acciones de las cuales ellos forman parte y por consiguiente se limitan a disfrazar las propuestas en base a nuevas concepciones pero que el fondo es similar a las ofertas vigentes.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

4.- En cuanto al análisis documental, de las orientaciones institucionales se puede desprender que:

Los manuales son una base conceptual y teórica general, que permitió homogenizar el discurso respecto a procesos de renovación curricular y sentar los lineamientos generales del proceso

Las orientaciones otorgadas fueron generales, lo cual generaba un tanto de ambigüedad a la hora de implementar en cuanto a que no existen instrucciones operativas que permitan organizar el trabajo en las instancias de trabajo, esto es en las escuelas, los departamentos, cuerpo académico, etc.

Los manuales, muestran una incongruencia en las instrucciones generales, enunciando en la primera fase de diseño distintos instrumentos y en orden también distinto. En relación a nuestra propuesta específica que dice relación con la trascendencia de la matriz de tributación. Esta no se observa en los manuales, incluso solo es nombrada recién en el tercer manual, con instrucciones disimiles entre el texto y la lista de cotejo.

5.- Acerca de la revisión de la matriz de tributación, como documento, de las carreras de pedagogías, se puede formular las siguientes conclusiones y puntos críticos en el marco de la coherencia curricular.

Se reconoce que la matriz es un instrumento que refleja el alcance de los resultados de aprendizaje y que son estos los que evidencian el cumplimiento de las competencias y por consiguiente el perfil de egreso.

No obstante lo anterior, tanto en los documentos, como en los discursos de los entrevistados, que no se prestó la importancia como elemento que contribuye a gestionar el currículum y solo se indica como un resultado una vez construido los programas de asignatura, elemento que además contradice las instrucciones del manual de programas de asignatura. (Documento 3)

Los puntos críticos que se reflejan son:
No existen lineamientos que generen una estructura homogénea y coherente, esto es que por ejemplo, se espere que las tributaciones de especialidad, tengan un mayor peso, considerando que son quienes otorgan el sello a la oferta institucional de cada carrera.

En relación con lo anterior, las competencias de licenciatura, ósea las competencias pedagógicas, que son específicas para la Facultad, son las menos

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

tributadas, elemento incoherente, considerando que son las que brindan un sello distintivo a las pedagogías según los estándares nacionales de CNA

Asimismo, llama la atención que entre las competencias genéricas, las que dicen relación con habilidades que se esperan de profesionales de ciencias sociales y pedagogías según proyectos Tuning, CNA y MNC son las menos tributadas, tales como compromiso social, liderazgo y emprendimiento. Lo anterior podría obedecer a la falta de definición de cada uno de los desempeños para dichas competencias.

Otro punto crítico es que las tributaciones no siempre comienzan en el semestre I, del itinerario formativo, que es importante intencionarlo desde el primer semestre considerando que esta relación permite hacer seguimiento al proceso formativo.

Así también un punto crítico se presentó con los niveles de tributación, puesto que en un primer momento se determinó de 1 a 3, no existía orientaciones para determinar esos niveles.

En términos generales se presenta una baja tributación de asignaturas de especialidad, y con asignaturas pedagógicas en forma muy tardía del itinerario formativo evidenciando que se concibe a las áreas formativas como procesos no vinculantes.

Se evidencia, según los discursos, que las carreras que trabajaron el proceso de diseño curricular de los programas de asignatura como trabajo en equipo, que las matrices de tributación muestran mayor coherencia en cuanto a peso de tributación, como es el caso de pedagogía en inglés y pedagogía en matemática.

Por lo cual se releva que estos procesos de renovación curricular que las universidades chilenas vivencian, y particularmente la Universidad del Bío-Bío, es importante instalar comunidades de aprendizajes, equipos de trabajo que se mantengan en el tiempo, de tal forma de generar procesos sistematizados, así los procedimientos e hitos de la renovación curricular, desde un trabajo colaborativo es más fructífero, puesto que se establece consenso, se genera sentido identitario con el nuevo plan de estudios y aportes que la carrera realiza en sus actualizaciones curriculares. Así también los procesos de diseño microcurricular, como es la actividad de elaboración de programas de asignaturas, al ser colaborativo se cautela que exista una progresión por área disciplinar, y al realizar el trabajo en forma aislada se observan incongruencias.

Proyecciones:

A partir de esta investigación se pueden proyectar las siguientes innovaciones curriculares en educación superior, que podrían beneficiar a la institución en general y a las carreras de pedagogía en particular:

Desarrollar propuestas de instrucciones operativas en proceso de rediseño o ajuste curricular que facilite la construcción de hitos según fase de diseño.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Orientar un proceso de diseño curricular que tenga como eje central, el trabajo colaborativo

Innovar en el diseño de instrumento de matriz de tributación, como un instrumento de diseño curricular que puede evidenciar el trayecto formativo, y por consiguiente el cumplimiento del perfil de egreso.

Desarrollar estudios de monitoreo de las competencias, teniendo estos primeros hallazgos en la matriz de tributación, así se podría analizar la materialización de estas competencias en los programas de asignaturas, y cómo se declaran, cómo se intencionan y se evalúan. Esto permitiría tener un panorama claro en el monitoreo de los plan de estudios y cumplimiento de perfil de egreso acorde con PGDU 2015- 2019.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Bibliografía

- Acevedo, M. (2011). *Aportes de la teoría social de Alfred Schutz para pensar la política y la acción colectiva*. Trabajo y sociedad, (17), 83-94. Recuperado el 14 de junio de 2017, desde http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712011000200007&lng=es&tlng=es.
- Améstica-Rivas, L.; Llinas-Audet, X. & Oriol Escardíbul, J. (2017). *Costos de la Renovación Curricular: Una Propuesta Metodológica para la Valorización Económica de Carreras Universitarias*. *Formación universitaria*,*10*(1), 89-100. Recuperado el 22 de mayo de 2017, desde https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100010
- Amtmann, C. (2003). *Nuevas demandas y nuevas respuestas de la universidad?` Una nueva crisis*. Santiago de Chile, CINDA, p. 79–93.
- Barra, A. y Mora, M. (2013). *Análisis de las metodologías evaluación de los programas de formación basados en competencias*. Recuperado el 04 de marzo de 2017, desde https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12045. *Revista Actualidades Investigativas*. N° 3. 1-17.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007*. Recuperado el 11 de marzo de 2017, desde http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Benito, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria. Espacio Europeo de Educación Superior.* Narcea Ediciones. Madrid. España.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interaccionism. Perspective and method. Englenwodd Cliffs*, Nueva Jersey.
- Brum, V. y Samarcos JR. (1999). *Documento sobre Comparabilidad y Compatibilización entre los perfiles comunes de Nivel Medio Técnico*. Organización de los Estados Americanos. Recuperado el 10 de junio de 2017, desde http://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/cuad05a01.htm
- Cabrera F. (2000). *La Evaluación de la Formación (Síntesis.).* Madrid.
- Carreras, J. y otros (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad.* Barcelona: ICE-UB. Edición Universitaria. Universidad de Barcelona, España

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

- Castro F. (2008). Documento N°1. Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el marco de la renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio. Recuperado el 19 de julio de 2017, desde http://adpt.ubiobio.cl/~priffo/documento1.pdf
- Cisterna, F. (2006). *Investigación cualitativa en Educación. Conceptualización y Diseño. Texto para la Docencia. Criterios y procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa*. Vol. 14 (1): 61-71. *Revista Teoría*. Universidad del Bío-Bío
- Cisterna, C., Soto, V., y Rojas, C. (2016). *Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente.* Calidad en la Educación N° 44, pp. 301-323. Recuperado el 28 de junio de 2017, desde http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n44/art11.pdf
- Cohen, M. (1990). *La Naturaleza de la investigación en métodos de investigación educativa*. La Muralla. pp 23-74, Madrid.
- Clark, B. (1998). *The entrepreneurial university demand and response*. Tertiary Education and Management, 4(1), 5–15. Recuperado el 8 de agosto de 2017, desde https://link.springer.com/article/10.1007/BF02679392
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y Mineduc. (2008). *Manual de pares evaluadores: Guía para la evaluación externa con fines de acreditación.* Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Recuperado el 28 de junio de 2017, desde http://acreditaccion.cl/pdf/manual_pares_evaluadores.pdf
- Consejo de Rectores (CRUCH) (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos transferibles SCT Chile.* Chile. Recuperado el 28 de junio de 2017, desde *https://www.cinda.cl/download/documentos-de-trabajo/Manual_para_la_Implementacion_del_SCT-Chile.pdf*
- Cullen, C. (1996). *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*. Novedades Educativas.
- Delors, J., Mufti, I. (1996). *Congreso Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La Educación encierra un tesoro.* Santillana. Recuperado el 8 de agosto de 2017, desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz, A., (2006) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* ISSN 2448-6167, *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7–36. Recuperado el 4 de agosto de 2017

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002

- Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción (2011). *Modelo Educativo*. Recuperado el 08 de junio de 2017, desde http://docencia.udec.cl/wp-content/uploads/2014/05/Modelo_educativo_opti.pdf
- Dulzaides, M., Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. Revista Acimed, 12(2). Recuperado el 23 de junio de 2017, desde http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Escotet, M; Villa, A; Fuensanta, M; Rodríguez, S; Rodríguez, J; Mayor, C; Rodríguez, M; Moya, C. (2004). *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido (*Vols. 1-2, Vol. 1). España: Bilbao : Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Espinoza, O. (2014). *Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile*. *Estudios Pedagógicos* XL, N° 2: 147-159, 2014. http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art09.pdf
- Fernández, P. (1994) *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde. Su disciplina, su conocimiento, su realidad*. Santa Fé de Bogotá. Anthropos
- Ferreira, P. (2013). *Proyecto Tuning América Latina en las Universidades Brasileñas: Características y ámbitos en el área de la educación*. *Paradigma*, Vol. XXXIV, N° 1, Junio. 83-96. Recuperado el 22 de junio de 2017, desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000100006
- Filippi. (2007). *Las competencias claves en los estudiantes de liceos técnicos profesionales.* Revista Horizontes Educacionales UBB, 12(No 1), 11-21. Recuperado el 22 de marzo de 2017, desde https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3992035.pdf
- González I. (1997). *Evolución del principio de Equidad en la Política Educativa de Latinoamérica: el caso de Chile, 1965-1990*. Estudios Sociales / Corporación de Promoción Universitaria (Santiago, Chile) N° 92 (trim. 2, 1997) p. 135-156.
- Fuguet, A. (2002). *Relación de la gerencia y el desarrollo curricular: hacia la excelencia.* Investigación y Postgrado v.17 n.2 Caracas oct., (*UPEL-IPC*). Versión impresa ISSN 1316-0087

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

- Husen, T., y Postlethwaite, T. N. (1989). *Enciclopedia internacional de la educación*. Ministerio de educación y ciencia España.
- Icarte, G. y Lávate, H. (2017). *Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias.* Formación Universitaria. Recuperado el 22 de marzo de 2017, desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062016000200002&script=sci_arttext
- Parraguez, J. (2007). *Designing Modules for Competence Based Curriculum*. Conference on Electronic, Robotics and Automotive Mechanics, CERMA, pp. 763-768. September, 25-28,
- John, B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, S.A
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S., & Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Gestión 2000.
- Lenhardt, G. (1999). *La Universidad Europea entre el Estado y el Mercado. Bologna* Presentación. Recuperado el 2 de marzo de 2017, desde https://www.cned.cl/sites/default/files/cse_articulo776.pdf
- López M. (2011). *Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: Una propuesta téorico-metodológico* . Revista de estudios y experiencia en educación. UCSC. Vol.10,No. 19 , 49-71 .
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza.
- Magendzo A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. PIIE.
- Universidad de Concepción (2013). *Manual de Rediseño Curricular de la Universidad de Concepción*. Recuperado el 12 de junio de 2017, desde http://docencia.udec.cl/unidd/index.php?option=com_content&view=article&id=71:manual-de-rediseno-curricular&catid=10:material-de-apoyo&Itemid=14
- Martínez, M., Buxarrais, M. y Esteban, F. (2002). *La Universidad como espacio de aprendizaje ético.* En Revista Iberoamericana de educación, nº 29, 2002, pp. 17-42. Recuperado el 12 de junio de 2017, desde http://sitios.itesm.mx/va/dide2/enc_innov/doctos/Launiversidad_aprendizajeetico.pdf
- Martínez M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradígma*, *27*(2), 07-33. Recuperado el 13 de agosto de 2017, desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias*. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 613-619. Recuperado el 13 de junio de 2017, desde https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006.
- Mead M. (1964). *Self, & Society*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Morin, E., y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Barcelona;
- Norman D. (coord.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13
- Jerez, O. (2011). *Los Resultados de Aprendizaje en la Educación Superior por Competencias*. Editorial de la Universidad de Granada. D.L.: GR 1131-2012 ISBN: 978-84-695-1027-8. Recuperado el 13 de junio de 2017, desde https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=62470
- Ruay, R., González, P. y Plaza, E. (2016). *¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? Alteridad. Revista de Educación, 11* (2), 157-170. Recuperado el 13 de junio de 2017, desde ttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467749196002
- Parraguez. J. (2007). *Designing Modules for Competence Based Curriculum*. Conference on Electronic, Robotics and Automotive Mechanics, CERMA, pp. 763-768. September, 25-28
- Patton M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C.; Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Ponce, R. (2012). *Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas.* Formación Universita. Vol. 5(4), 15-26. Recuperado el 13 de junio de 2017, desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000400003
- Pimienta J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias.* Pearson Educación, México, ISBN: 978-607-32-0752.
- Pozo, J., Nora, M. y Pérez, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*, en Pozo; J., Scheuer; N., Pérez; N. y Martín, E. (eds.), Nuevas

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, Barcelona, Graó.

- Pozo, J. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.
- Pozo, J. (2003). A*dquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid, Morata.
- Reich, R., Machuca, F., López, D., Prieto, J.P., y Rodríguez-Ponce, E. (2011). *Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile. Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 19(1), 8–18. Recuperado el 13 de junio de 2017, desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052011000100002
- Ruay, R., González, P. y Plaza E. (2016). *¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior?* Alteridad. *Revista de Educación*. Recuperado el 12 de agosto de 2017 desde http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467749196002
- Salgado, F., Corrales, J., Muñoz, L. y Delgado, J. (2012). *Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío,* Chile. Ingeniare. *Revista chilena de ingeniería*, 20(2), 267-278. Recuperado el 18 de junio de 2017, desde https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000200013
- Solar, M. I. (2009). *Diseños Curriculares: Orientaciones y trayectoria en las reformas educativas. Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*, 61-93. Obtenido de cinda.cl web site: Recuperado el 03 de julio de 2017, desde http://www.cinda.cl/download/libros/39.pdf
- Solar-Rodríguez, M. (2005, Junio). *La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad dela educación: El currículum de competencias en la educación superior: desafíos y problemática*. *Pensamiento Educativo*, 36.
- Soto V. (2003). *Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile". Articulo presentado en el seminario "la educación: un proyecto comunitario"*. Universidad del Bío-Bío.
- Tardif, J. (2003). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3).

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

- Tobón S. (2009) *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Ecoe ediciones
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Documento de trabajo. Recuperado el 2 de agosto de 2017 desde http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Torrado, M. (2000). *Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar.* Competencias y proyecto pedagógico, Bogotá, Universidad Nacional.
- Trujillo, F. (2002). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Inmigración, interculturalidad y convivencia. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 407–418.
- Universidad de las Américas (2015). *Diseño Curricular*. Recuperado el 12 de agosto de 2017 desde http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/Guia-para-dise%C3%B1ar-ajustar-y-redise%C3%B1ar-los-Planes-de-Estudios
- Verdejo, P, Forero, C, Burano, G, & Samoilovich, D. (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en américa latina informe final del proyecto 6x4*. UEALC. Bogotá.
- Villa, A. y otros. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M., y García, M. (2011). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Revista iberoamericana de educación superior, 2(3), 53-75. Recuperado en 26 de noviembre de 2017, desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003&lng=es&tlng=es.
- Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaj*e (Vol. 12). Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. (2002). *La Enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zalba, E. y otros. (2005). *Competencias para el ingreso y permanencia en la Universidad: Una propuesta para la Articulación Curricular entre el Nivel Superior y*

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

el Nivel Medio de enseñanza. Seminar Proceedings: Currículo Universitario basado en competencias (Vol. 25). CINDA, Chile

.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

ANEXOS

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

ANEXO. 1.
Análisis de Resultados entrevistas

En este capítulo se presenta el análisis del discurso, mediante la metodología de Análisis Hermenéutico, en el cual se procedió a analizar cada discurso de los sujetos de investigación en torno a las preguntas de la entrevista en profundidad que a su vez estaba diseñada según categorías de análisis.

Fases del Análisis Hermenéutico

1.- Primera Fase de Análisis, Síntesis Interpretativa por Estamento

1.1- Entrevista Semiestructurada a Directores de Escuela

Tabla 15 Entrevista Semiestructurada a Directores de Escuela

	DIRECTOR/A 1	DIRECTOR/A 2	DIRECTOR/A 3	DIRECTOR/A 4	DIRECTOR/A 5	Síntesis Interpretativa
1.- Qué significado le otorga Ud, al proceso de renovación curricular de las carreras pedagógicas en la universidad del Bio-Bio.?	Un alto significado, porque tenemos la oportunidad de mejorar lo que tenemos como propuesta de trabajo, mejorarlo. Tenemos la oportunidad de articularnos con	Un cambio profundo y estructural en la formación del profesional que se requiere hoy día, principalmente en el desarrollo de un profesional con competencias	Oportunidad de la palabra, esa es la palabra, es una oportunidad de cambio, por un lado, de actualización, por otro, es una oportunidad de	Bueno en primer lugar, nos ha permitido revisar el currículum actual de la carrera, que ya lleva más menos de 12 a 15 años, de 12 a 15, por ahí	A verdad es que para nosotros creo que es y la universidad es necesario, forma parte de la política educativa	Los Directores de Escuela manifiestan un primer contexto de resistencia, que finalmente dio paso a una proceso que se instala, considerando oportunidad de mejora, que permite incorporar un sello en la formación inicial docente.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	empleadores, egresadas y hacer, de hecho hicimos una gran propuesta, incorporamos cosas que estaban por años, consideradas como escases, lo de primeros auxilios, el inglés, algo que también la universidad los incorporó en sus carreras, así que para nosotros fue bien mirado, bien considerado, una oportunidad de trabajo y de sacar delante de mejor manera la carrera.	acorde a lo que el medio laboral requeriría, una modificación del perfil, basado en lo mismo que te decía, y una flexibilización del currículo, fue una oportunidad para flexibilizar el currículum. Cosas que no veo en todos los currículum… Yo creo que en todas las carreras de pedagogía a pesar que fue bien criticado el caso de la mía, de la que yo dirijo, no noté esa flexibilidad y fue un tema de discusión fuerte, en el momento en que se veían las nuevas	muy bien lo dice, de renovación y eso significa que de alguna manera es un nuevo emprendimiento para la formación de nuevos profesores, con nuevo sello, por lo tanto es una oportunidad que se nos da, pero que se viene gestando como respuesta a los cambios que requiere el sistema y que son demandados por la sociedad en su conjunto. **- ¿La carrera**	lleva, entonces era bueno este proceso y programas de renovación curricular de todas las carreras y en especial de las pedagogías, y ha significado también un conocimiento también de cómo se están proyectando desde el ministerio, la formación de los profesores, entonces hay que ir a la par con lo que está solicitando el ministerio, así que eso yo creo que ha sido el gran interés que ha tenido, por lo	en estos momentos, el renovar las carreras, y que tengan nuevos criterios por ejemplo que tengan mallas más flexibles, sistemas de créditos transferibles, y que de alguna forma existan salidas intermedias, que los chicos vinculación con postgrados, es relevante hoy en día, ahora igual me parece que es un	Instancia para vincularse con empleadores, egresados. Es una instancia que permite actualizar el currículum considerando aspectos falentes, a partir de la revisión del currículum actual y el reporte que manifiestan actores como egresados. . Incorporar aspectos de flexibilidad en el currículum. Manifiestan que tanto para las carreras como para la Universidad es necesario instalar procesos de renovación Curricular, que permiten accione de mejora. También plantean ciertas tensiones en este marco, como coexisten procesos

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		mallas, más criticaron mi malla que la de los demás.	**siempre observó esta renovación como un proceso de oportunidad?** Tengo que decirte que… no te puedo responder esa pregunta, porque el proceso de renovación curricular no lo inicié yo, lo inició otra dirección, digamos lo dirigió más que nada, porque son equipos los que se trabajan; y en segundo lugar se dio una oportunidad única en nuestra escuela, en	menos en nuestra carrera, este nuevo enfoque de renovación curricular, tratando de dar respuesta a esos requerimientos . **- ¿Siempre hubo una buena disposición para el proceso de renovación?** Mira, yo creo que como carrera misma, no había un encuentro continuo de revisar el currículum, y por otro lado, esto de renovar el currículum, ya lo habíamos	trabajo arduo y,. Bueno esa no es la pregunta, es relevante pero si pienso que la universidad debería tener gente especializada en el área, tenemos asesores pero gente que se dedique más a eso, nosotros tenemos otras cosas que hacer, estamos frente a un proceso de acreditación por lo tanto es difícil dedicarse	de autoevaluación, acreditación y renovación, demandan que los asesores curriculares realicen estas labores. Así también señalan que hay políticas educativas que generaron cambios y nuevamente cambios en cuanto al diseño curricular cuando el escenario político nacional en educación cambiaba. También comentan que es importante este proceso por cuanto se triangulan con otros elementos propios de la acreditación, ejemplo de ellos los criterios de la CNA.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			nuestra facultad, porque como hay áreas de formación compromete a departamentos distintos, incluso en nuestra escuela en particular, compromete facultades, por lo tanto para poder formar un consolidado de escuela, había que buscar los puntos de encuentro de todos estos estamentos, tú muy bien lo sabes que el área pedagógica es común en el papel, pero el en desarrollo	visto en los distintos procesos, en cuatro procesos que nos convocaba a nosotros al reconocimient o de carreras, por la CNA, cierto, para la validación de los currículum y cómo se proyectaban en el tiempo, y estas evaluaciones permanentes que se fueron haciendo, permitieron también darse cuenta, de que ya habían muchas cosas que tenían que ir renovándose, renovarse según los	completame nte a estos procesos, también estos procesos deberían seguir en el tiempo, que muchas veces las renovación duran lo que duran las políticas dearrepente sale otra política que dice que hay q cambiar nuevamente que las carreras tienen que tener que no se qué duran cuatro años y medio, uno cambia	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			mismo de la actividad académica se hace desde la perspectiva de la naturaleza de escuela, la escuela de matemática es distinta a una escuela de educación parvularia, tiene digamos nichos diferentes, por lo tanto hay destinatarios diferentes, pero que ensimisma hay un sustento común, pero que se ve desde la perspectiva única de cada una de las escuelas, entonces eso mismo pasa	nuevos requerimientos del ministerio, como aparecen en los estándares, no cierto, así que no hubo como que vamos a cambiar esto que por tantos años nos ha ido bien, pero resulta que … aceptaron.	las mallas y todo nos habían dicho eso, después nos dicen que había que volver a los cinco años, dearrepende uno renueva los programas pero hay que nuevamente cambiar todo dependiendo de las políticas, entonces las políticas no deberían depender a los gobiernos de turno sino a un proyecto	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			en el caso de matemáticas. Matemáticas es una escuela muy particular, no es una escuela de matemáticas, es una escuela de Educación Matemática y tiene otra connotación, no formamos matemáticos, a pesar de que el sistema universitario en nuestro país, utilizando estructuras economicistas forma matemáticos a través de los pedagogos, como los químicos, como los físicos, como los biólogos,		país.	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			que un biólogo, no necesariamente es un profesor de biología, lo mismo pasa en el caso de matemáticas.			
2.- ¿Cuáles según su experiencia y conocimiento diría usted que son las etapas del proceso de renovación curricular más significativas?	La secuencia que nosotros hicimos, bien, nosotros hicimos un gran diagnóstico, un diagnóstico muy participativo con nuestras estudiantes, con nuestros supervisores, con nuestros profesores, con nuestros empleadores, con educadoras guías, incorporamos a todos dentro del sistema, esto ha sido largo ah,		No te puedo dar una respuesta en cuanto a la escuela, porque vuelvo a insistir no fui yo, pero he participado en otros equipos y primero se parte del perfil, siempre es el perfil, el cual yo quiero desarrollar o que alcancen a desarrollar los estudiantes antes de egresar, y a partir de ello		Yo tome la dirección de la carrera hace menos de dos años, un año y medio, y llegue hace…n marzo se cumplen tres años. Por lo tanto yo llegue cuando el proceso de renovación estaba ya iniciado ha sido un proceso	Los directores de escuela señalan que realizaron un proceso diagnóstico participativo con distintos estamentos, se realizó con un FODA, posteriormente se comienza la construcción de perfil de egreso, marca uno de los hitos a realizar en el proceso de renovación curricular, con distintos actores, internos y externos. Luego se construyó la malla, en esta etapa se desarrollaron técnicas de grupos

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	esto ha sido bien intenso y muy largo, y nos tocó justo con un proceso de acreditación, entonces fue como harto, tuvimos que parar, terminar la acreditación y después seguir con renovación, pero partimos desde ahí, luego de tener el diagnóstico claro, cuáles eran las fortalezas y debilidades que teníamos, las oportunidades que teníamos, las amenazas que veíamos nosotros, comenzamos a construir una malla que brindará o		contrastarlo con las competencias que me presenta la institución, genéricas, pero también tengo que contrastarla con lo que está establecido en cierto elementos directores, como son las orientaciones ministeriales, como son los documentos ministeriales propiamente tal, porque ellos siguen una lógica común, si nosotros vemos el sistema educativo,		bastante largo, por lo tanto no participe en las primeras etapas, pero si conozco lo que paso en la primera etapa que fue el levantamiento de información, respecto a las necesidades de cambio, se socializo la malla, con los alumnos y egresados, se levantó información respecto a que es más idóneo incluir en la	focales para levantar información con egresados y estudiantes de elementos que carecía la malla actual. También hubo un análisis con otras ofertas educativas de otros contextos universitarios.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	entregará todo aquello que nos señalaban que estaba como débil, luego de eso lo sometimos a validación, por diferentes instancias, educadoras guías, centro de tituladas, el consejo de asesores externo, los mismos profesores, los mismos estudiantes, consejo de escuela, ósea lo pasamos por todos lados, bueno para los cuatro años, luego tuvimos que hacer para cinco años, bueno el de cinco años lo		nosotros formamos profesores, para formar escolares y necesitamos académicos, que nos formen estos profesores, entonces esta trilogía tiene que estar totalmente conectada y eso significa bases curriculares por un lado, estándares por otro y competencias profesionales de formación que nos competen a los académicos.		malla, para ser incluida, se hicieron focus group para saber las asignaturas de incluir en esta malla, también se hicieron estudios de otras mallas de otras universidad es también, y de lo que nos estaban pidiendo, los nuevos requerimient os. Por lo tanto la primera etapa seria el levantamien to de información. Así que después	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	hicimos un poco más reducido, consejo de asesores externos, que teníamos titulados, JUNJI, INTEGRA y Miniserio, ahí ya dijimos bien y el consejo de escuela y algunos profesores participando, eso hicimos, y fueron presentados en las instancias que la Universidad nos estaba sugiriendo, pero eso fue a grandes rasgos el procedimiento que nosotros hicimos.				esta la etapa de implementación, bueno no de implementación, pero eso…	
3.- Si pudiera secuenciar	Se comienza con el perfil, eso es lo primero,	Mira en el primer paso, yo no estuve de	**- ¿Después del periodo de las**	Bueno, primeramente hacer un,	Estuvo bastante desordenad	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

el proceso de la renovación curricular que vivenció con su carrera, cuáles serían estas?.	se comienza con el perfil, la construcción del perfil, nosotras la levantamos con el diagnóstico, ósea qué es lo que nuestros empleadores necesitan de este nuevo profesional en la educación parvularia, qué es lo que necesita JUNJI, INTEGRA y Ministerio, ahora nosotros no podemos preparar para solo uno de ellos, tenemos que preparar cómo una gama, un abanico gigante y que todos queden contentos con el	director, el primer paso fue la formulación del perfil, lo primero que se trabajo fue el perfil, un perfil que fue bastante discutido al interior de la gente de la escuela, posteriormente fue trabajado con ex alumnos y con directivos, que hicimos unas sesiones de trabajo acá, eso fue a finales del 2013. La segunda etapa fue la estructuración de la malla, también bastante trabajada, después de la estructuración	**competencias que otras áreas, que otros productos se elaboran?** Ah bueno para el proceso de renovación curricular, yo creo que se debe haber seguido esa forma, como te decía, estableciendo primero una red, una red de contenidos que se están distribuyendo a lo largo de cada una de las asignaturas, y viendo como estas, estas asignaturas asumen las competencias que se quieren	renovar, por ejemplo lo mismo el perfil, bueno y eso, el perfil se veía en las distintas etapas, en que nosotros teníamos cuando hacíamos las acreditaciones, por lo tanto desde afuera, nos empezaron a llegar noticias, de que ya habían muchas cosas que demandaba nuestros estudiantes egresados, entonces eso fue como la primera llamada de atención, ya hay que	o ese tema, me parece que debe haber una secuencia lógica, pero no sé si la hay, o si la hubo. Lo primero yo creo que estaba el perfil de profesor de inglés, que yo creo que se basó, digo creo, yo llegue cuando esto estaba iniciado, yo no era directora en ese momento, entonces no era responsable por esto, a mi entender	Los directores de Escuela señalan: Construcción del Perfil de Egreso socializado, luego estructuración de la malla, con una red de contenidos, incorporar creditaje en sct a las asignaturas del plan de estudios, posteriormente programas de asignaturas

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	profesional que estamos entregando. Me dijiste lo de… la secuencia del perfil, con el perfil nosotros fuimos viendo las asignaturas que podíamos tener, que brindaran o que estuvieran tributando a ese perfil, vimos competencias antes de la asignatura, competencias y luego las asignaturas, de las asignaturas vimos un equilibrio por semestres, vimos equilibrio desde que debe saber una alumna en primer año, cuál es la base que	de la malla, bueno vinieron los programas y todo lo que correspondería después al informe final, el cual ha sido bastante procesado, por decirlo de alguna manera, pero en grandes etapas, esas son, obviamente que todas ellas con trabajo de equipo, con la gente unos más que otros involucrados, todo el cuerpo académico, que en promedio éramos 8, si… hasta la construcción de los programas, porque ya después el informe fue más	desarrollar y que están declaradas en el perfil por un lado, pero también se tiene que ver esa tributación que sea de alguna manera valida y dándole el realce que merece cada una, en cuanto a qué es lo que más va a desarrollar, entonces es sumamente interesante porque se trabaja con, en mi opinión, con dos matrices, una las competencias que nosotros declaramos como institución	mejorar el perfil y para eso se aplicó un instrumento con egresados, con empleadores, verdad… con alumnos terminales de acá de la carrera, y de allí empezó a surgir ideas bases como para levantar lo primero fue la revisión y constituir el nuevo perfil para la carrera renovada. **¿Y después del perfil?** Después ver de qué, ya… y como generalmente la mayor parte de las carreras	lo primero que se debe tomar en cuenta, fue el perfil antiguo, este se adecuo un poco a los requerimientos digamos de hoy en día, de las nuevas necesidades, se flexibilizo la malla por lo tanto e perfil tenía que cambiar un poco, y los tiempos cambian también, yo creo que primero va el perfil, que queremos lograr, que profesor	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	necesita para un segundo año y así sucesivamente hasta llegar a quinto en este caso, porque eran cuatro año nada más, pero se le agregó un quinto año, y luego finalmente, ósea no finalmente, sino que simultáneamente, estamos viendo estas asignaturas versus su tributación, nosotras considerábamos algunas asignaturas que eran importantes, que tributaran en tres, como gran fortaleza y el tener… a	una tarea del director de escuela, pero eso sería más o menos el proceso **- ¿En esa secuencia también?** En esa secuencia, primero fue el perfil, bueno primero hacernos la idea de lo que había que hacer, después el perfil, después trabajar la malla. **- ¿Cómo se dio el proceso? De un poco de introducir el tema del cambio del modelo…** Fue un poco complejo, sobre todo en el área	formadora, pero también está, que también se pueden considerar los estándares como competencia, si existe correlación o no, entonces hay un alineamiento obligatorio que hacerlo hacia los estándares y nosotros hacia las competencias declaradas que pretendemos y de ahí se construye el plan de estudio, la malla, y se ve requisitos, cuánto va ser el peso de	tienen la misma áreas de formación, entonces empezamos a hacer el nuevo plan, que asignaturas, el plan de estudio, entonces malla curricular, plan de estudio fueron como a la par, considerando también requerimientos que ya nos estaban dando luces nuestros egresados, ¿por qué no ponen esta asignatura? ¿por qué no le ponen más énfasis a esta otra? Esta área necesita reforzar… pero	queremos, y de ahí comenzamos a construir lo otro, **Que otros:** Bueno, el plan de estudio con la malla van como de la mano un poco, cierto porque la malla esta muy relacionada con el plan de estudio, es lo mismo, es la descripción de ramos, pero en el plan de estudios, está ilustrado de otra forma no más, y	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	ver… el perfil claro, tener la mirada de las competencias, competencias que nosotros tenemos tres tipos de competencias, se nos complica un poquito más, competencias genéricas, competencias pedagógicas y las de especialidad, y en esa triada que teníamos, se nos hacía bastante más difícil, ahora nosotros tuvimos que reducir algunas de especialidad, para que fueran consideradas las pedagógicas, se instalaron de	de historia, porque la gente de historia decía si he enseñado historia miles de años así, y que me vengan a decir que vamos a enseñarlo de otra manera, era más complicado… en historia existe una posibilidad mucho más válida, en términos del desarrollo de competencias, de trabajo más práctico, de aprender haciendo, pero en historia existe un poco más reticencia al cambio, pero a la larga se terminó, como te digo yo,	cada una, cómo se formulan según el modelo pedagógico que tenemos implementado en la institución, para que sea el mismo esquema.	hay cosas que también fue un análisis bastante, digamos, profundo, por decirlo así, de algunas asignaturas, y allí tuvimos que determinar de que había que reforzar las asignaturas futuras fundamentales, y para ver de qué forma también daba cuenta del nuevo perfil y otras asignaturas que iban a complementar las mallas curriculares, como te digo eso fue interesantes, porque nos	bueno también está la matriz de tributación y eso me parece que debiese ir como a lo mejor como después de plantear la malla, primero debemos saber cuáles son los ramos esenciales, después tenemos que pensar cual es la importancia de cada ramo y darle el creditaje, las horas, eso me parece, después al	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	esa misma manera, se instalaron primero las de la universidad, las genéricas, luego las pedagógicas y las últimas que se instalaron fueron las nuestras, la especialidad se vio bastante reducida, hubo una reducción ahí, porque no podíamos tener tantas competencias, se nos hacía, se nos exigió que teníamos que mirar muy bien y que las competencias teníamos que tener pocas competencias para, la universidad	construyendo este perfil, estas competencias que también costó hacerlas, y después los otros pasos que ya te comenté. **- En este proceso ¿Siempre trabajaron con el área de desarrollo pedagógico? ¿Hubo asesores externos?** No, tuvimos un asesor de acá, contratado me imagino por la universidad, o por la DPT, pero siempre hubo un asesor. No y yo creo que hemos tenido suerte, porque todos los asesores que		daban luces ya los exalumnos, aunque muchas asignaturas fueron lamentablemente, no suprimirlas, porque como profesor generalista, era necesario se cultivarán todas las disciplinas, y por otro lado también cuestionar un poco por qué tanta formación general o integral, pero yo creo que para nuestra carrera, es como un plus, podría decirse así, las cosas anexas que se	final se construirán los programas, lo que pasa es que ya igual los programas obviamente se construyen al final, pero ya existen asignaturas similares uno se basa en los que ya existían un poco, ya hay algo construido. **En la práctica cuales fueron los procedimientos por ejemplo para construir los**	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	instaló 5, pedagógicas 6 y nosotros en un inicio teníamos 6 y nos quedamos con 5, así fue.	hemos tenido, han sido buenos, hemos trabajado bien.		agregan a las asignaturas fundamentales, así que tratamos en algunas de esas asignaturas, enfocarlas de manera que el estudiante pudiera dar cuenta en tú formación, de mayor formación, esas asignaturas de las áreas de formación integral, que son como transversales, y que permiten tener una visión más amplia de lo que es la formación profesional, curricular.	**programas de asignatura, la malla, el plan, se trabajaban en reuniones, de manera aislada, que mecanismos ocuparon para poder levantar esa información** El trabajo se hacía principalmente en grupo, trabajo colaborativo, también habían ciertas comisiones cada comisión se	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

				- Después del perfil y del plan de estudio ¿qué se construyó? Bueno después del perfil, malla curricular o el plan de estudio, ver cómo se desarrollan dentro del currículum, haciendo de forma paralela toda la parte pedagógica, que es única para las pedagogías, diseñando, adecuando cada semestre, de tal suerte de que nuestro plan fuera encausando	preocupaba de alguna parte, por ejemplo de lo que era el texto, de redactar en general el documento, otra comisión se encargaba de los programas, de la malla, del plan, etc. Pero estaba todo de alguna forma dividido, y habían reuniones en conjunto, sobre todo cuando había que hacer correcciones, se hacían en conjunto,	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

				en las prácticas, que son como las asignaturas definitorias de un proceso, que lo que ya estaba en la malla anterior, pero ahora dándole mayor énfasis en el sentido de que sean más, que tengan más pesos así las prácticas, no tan livianas, como ir a simular una observación, un proceso muy breve de enfrentar a un curso en una asignatura determinada, sino que el alumno conscientemente se dé	se socializaban, y luego se hacía, pero siempre hay personas que tienen mayor responsabilidad que obviamente son las personas que coordinan el proceso, y el director de carrera casi siempre es el que coordina el proceso, así que eso más que nada se trabajaba en grupo y comisiones las que estaban	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

				cuenta donde está fallando en ciertas áreas, como para irlas reforzando, para que terminen en forma exitosa su práctica profesional. **- ¿En qué momento abordan los programas de asignatura por ejemplo, la matriz? ¿Después de la malla?** Después de hacer una simulación de las asignaturas, se les envía la posible malla y plan de estudio a los diversos docentes de	constituidas por dos o tres personas, y a veces todos juntos	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

				especialidades, para que hagan un estudio enfocado en los diseños de renovación curricular, para levantar los programas, de tal suerte que desde sus asignaturas ellos puedan también insertar todos los requerimientos de los estándares, tanto pedagógicos, como disciplinarios, allí fue bastante complicado, porque los estándares son demasiados		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

				en cada área, por lo que requería, decían los profesores, ¿oye pero por qué tan poca asignatura para tanto? .. bueno pero habría que seleccionar los más importantes o congregar a dos o tres para poder enfrentar cada asignatura. Se les dio esa tarea, no cierto, después que incluso construyeran al menos en algunos casos el programa definitivo, otros, algunos solamente los		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

				esquemas básicos, que mejoraran sobre todo la parte de bibliografía, y también adecuar el tipo de evaluación que conlleva no cierto, a esto de la renovación curricular.		
4.- ¿Cuál, según, usted son los procedimientos claves, para el diseño curricular, perfil de egreso, matriz de tributación, programas de asignatura?	Procedimientos claves, a ver yo creo que… 1. Un modelo que fuera altamente conocido, con documentos claros para poder proceder y no lo que nos pasó, que nosotros sentíamos que avanzábamos y luego retrocedíamos, que habían	Me cuesta dimensionar cuales son claves, pero, son todos importantes, pero creo que el más importante tiene que ver cómo nosotros construimos un perfil, para saber al final de cuenta cuál es, no sé si llamarlo por gusto, pero el resultado del	No cuidar la parcela, me explico… si yo tengo un equipo de profesionales que está viendo la construcción de un nuevo plan de estudio, la idea es no cuidar cada uno de los cuales nosotros estamos aquí,	Yo creo que la etapa más importante, es tener un cuerpo académico, que realmente trabaje codo a codo, bueno eso cuesta un poco en nuestra, porque no es una carrera que tenga profesores especialistas,		Un modelo, con documentos claros, Consideran clave un equipo académico comprometido en el diseño del perfil efectivo para el contexto. La construcción del Perfil de Egreso es un hito clave en la renovación. Es importante también como procedimiento clave que no se cuide la

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	instrucciones que no estaban claras, ni precisas, o … porque nosotros hicimos cursos, nos preparamos, hicimos varios cursos para poder enfrentar la renovación de mejor manera, como por ejemplo mañana iniciamos el curso de Evaluación por competencias, entonces, pero igual faltaron elementos, faltó claridad de las personas que guiaban en el proceso, nosotros sentíamos que estábamos siendo como	profesional que vamos a desarrollar en estos años que está estructurado el currículum, creo que eso es lo más importante, porque de ahí en un arbolito empiezas a hilar ramas, como podría llamar malla, como podríamos llamar programas, podría llamarse guías didácticas, pero me parece que se tiene claro que es lo clave, que es lo que hemos estado discutiendo con esto de qué manera tributamos en estas	sino que hay que ver el bien de la escuela, el bien de la carrera y si alguna área tiene que desaparecer o tiene que mutar, o que tiene que adecuarse, se adecuará, de modo de que no redunden por ejemplo contenidos, no redunden áreas de formación, sino que por el contrario, optimizar, para que sea un proceso eficiente, que abarque todo lo que se pretende y que se llegue a lo que se	como son por ejemplo inglés, que tiene un montón de profesores especialistas, lenguaje tiene sus especialistas, en historia tienen sus especialistas, en párvulos tienen su especialista, en cambio aquí en básica son profesores diversos, incluso de diversos departamentos , entonces cuesta, ha costado un poco, digamos, de conformar un equipo compacto, que trabaje a la		parcela, se vea el bien de la escuela y si algún área tiene que desaparecer o mutar es necesario para la concreción del Perfil de Egreso.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	conejillos de India, que de repente no hacíamos nada y luego vé, yo creo que eso falto, faltó instalar desde la universidad hacia abajo algunos lineamientos, algunos procedimientos, algunos criterios que fueran como claros e iluminadores para nosotros y no al revés, cuando nosotros estábamos terminando, apareció un nuevo documento, cuando ya estábamos listos, entonces ¡ay no! Te fijas,	competencias, si no estamos tributando, no estaríamos dando respuestas a lo que en un principio se elaboró, yo creo que lo prioritario, lo clave, este perfil que es transversal, no solamente por las competencias por el área profesional, sino que te estoy hablando por las competencias pedagógicas, genéricas de la universidad, y que a mí me hacen un poco de ruido, pero bueno están ahí y están las tres	pretende hacer, consolidar ese perfil.	par, para diseñar y dar respuesta a este nuevo currículum.		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	entonces la idea era empezar, partir con todo listo, con todo listo y no ajustando durante el proceso, que fue lo que nos pasó a nosotros.	áreas de las competencias, yo creo que son claves esas tres, y como se vinculan y como se hacen vinculantes en el currículum, que no sean áreas aisladas.				
5.- ¿Cuáles han sido las principales dificultades para llevar a cabo el proceso de Renovación curricular?	Ya está bastante respondida, yo creo que la gran dificultad era que no había claridad de cómo proceder, no había claridad de algunos criterios que nosotros necesitábamos que estuviesen ahí, que hacer para a, b y c, por ejemplo, el gran problema que tuvimos fue con la matriz de			Yo creo que las dificultades están en los tiempos que los profesores entregaban para hacer sus tarea encomendadas, porque lo digo en forma bien honrada, muchos de los programas tuvimos que hacerlos nosotros, con el profesor por ejemplo, el profesor Hugo	Las principales dificultades es que los profesores tenemos una experticia en nuestra área, en general, no necesariamente nuestra área es, lógicamente nosotros debemos saber de curriculum, pero no es	No existían procedimientos claros en la primera etapa de renovación y la rotación de los asesores En el diseño de la matriz y los programas de asignatura ya que no existen las competencias instaladas de los docentes para su diseño El tiempo de dedicación

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	tributación, de verdad, fue el más complejo, porque nosotros teníamos desde nuestra, bastante ignorancia, de lo que era trabajar por competencias, para nosotros si una competencia tributaba en tres, era porque estaba lograda y no había que volver a trabajarla, porque ya estaba lograda, entonces la instrucción que recibimos fue que no importaba si se lograba o no en una u otra asignatura, sino que			Lira, que siempre estuvo colaborando acá, o algunos profesores del área específica, por lo que ya sabíamos cómo levantar cada programa, lo pudimos hacer y después decir: mira este es el programa que hicimos, ¿te parece? Noo, está bien; ósea tuvimos que igual mostrarlo. Eso yo creo que nos acortó y demoró bastante.	especifico, y se está pidiendo ahora cosas que nosotros no estudiamos cuando hicimos curriculum, por lo tanto nos están pidiendo muchas cosas, sin tener realmente las herramientas para hacerlo, por lo tanto la universidad tiene una unidad que nos da apoyo y asesores pero dearrepente hay una	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	simplemente se tributará y se considerará, se trabajará y se apropiarán, entonces nosotros decíamos si ya está con la competencia, ya la adquirió, para que la va volver a adquirir, entonces por ahí anduvimos fallando y con algunas dificultades, pero lo demás estuvo bien… el perfil lo levantamos, hicimos una propuesta de perfil bastante buena, ahora yo creo que también la universidad debe tener claros				descoordinación frente a eso, en el camino hemos tenido muchos asesores, entonces yo hago una crítica, yo te conocí a ti, otro anteriormente y antes con otra niña, Mónica, no me acuerdo como se llama, antes Ana carolina, Mónica, Moisés, yo creo que fueron cinco o cuatro asesores en el proceso, pero	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	procedimientos y criterios muy, muy sólidos de cómo hacer este perfil, te fijas.				también muchas cosas que nos decían los asesores las hacíamos, lo enviábamos, y la misma gente de la unidad de ADPT o docencia nos corregía esas cosas e circunstancias que los asesores nos decían que lo hiciéramos así, como que no hablan un mismo lenguaje, así de simple,	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

					sobre todo docencia con ADPT, entonces habían muchas discordancias hay, y eso nos hacía perder el tiempo, demasiado tiempo, yo tuve que corregir muchas veces y me enviaban correcciones que ya habíamos hecho, entiendes, la habíamos enviado, después decían, saquen esto, después	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

					decían incluyan esta parte nuevamente , **Al respecto existen manuales, ustedes trabajaron con esos manuales en algún momento** Sí, no si trabajamos, lo que pasa es que se trabajó con los manuales las comisiones dearrepente , en conjunto no los veíamos mucho pero a veces si los consultába	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

					mos pero yo creo que igual hay un tema de tiempo también, los manuales son como cuatro, no me acuerdo cuantos son, pero la verdad es que también hay que comprender que nosotros los profesores tenemos una reunión a la semana, y es una reunión de dos o tres horas máximo, entonces tiempo de dedicación	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

					tampoco tenemos mucho, no tenemos tiempo que nos haya dado la universidad para dedicarnos exclusivamente a renovación me parece que eso es otra cosa que haya hecho que esto se alargue demasiado Los tiempos y la burocracia excesiva son las principales dificultades te hace ir para atrás en vez de	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

					hacia adelante,	
6.- ¿Cuáles a su juicio, fueran las etapas más expeditas o principales aciertos en el proceso de renovación curricular?	Claro nosotros contratamos una asesoría, que a juicios de mis colegas, algunas de mis colegas no estaban de acuerdo con la asesoría, pero la asesoría a ti te presenta algo y tu si estás de acuerdo lo haces y si no, está asesorando, no te está haciendo la pega, que era otro tema que discutíamos, porque algunas de mis colegas decía que no, que tenían que entregarnos todo listo, yo les decía que no, que nosotros	Yo creo que la formulación de los programas, en términos concretos, con errores y arripeos corregibles, pero yo te diría que lo más fácil, lo más expedito fue la formulación de los programas, en términos del proceso ah, no del tiempo que se demoró, porque a veces los colegas eran medios reacios a entregarlos, se demoraban un poco en corregirlos, pero en términos de que no sea tan complejo el proceso, parece	El proceso más expedito, es cuando uno trabaja en equipo y de acuerdo, por ejemplo tiene que tomar decisiones, por ejemplo en algunos casos, cuando queríamos ver por ejemplo o analizar las competencias, no se dieron tareas para ello, sino que se trabajaron en conjunto, todos opinaban sobre lo mismo, entonces se llegaba a un conceso, eso hace que sea	Yo creo que lo más simple, aunque sea raro decirlo, es conformar el plan de estudio y las asignaturas que lo conformarían, fíjate, porque esto tiene que ir si, si o si, esto no, esto podía ser, pero no nos costó tanto que asignaturas podríamos clocar acá… claro diseñar un listado de asignaturas bases y por otro lado dar cuenta de la incorporación del inglés, en forma sí o sí, y	La etapas más expeditas, pucha…..yo creo que al final, depende del asesor, al final tuvimos un buen asesor y pudimos hacerlo como más rápido, eso fue más expedito, anteriormente no digo que los asesores fueran malos, lo que pasa es que de alguna u otra forma cambiar mucho	Las etapas más expeditas fue la determinación del plan de estudios. Se destaca que el proceso se acelera cuando hay trabajo en equipo y un buen asesor

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	teníamos que involucrarnos y formar parte del proceso, porque un extraño no puede hacerte algo, que es tuyo, ósea es como raro… **- Esa fue una consultora, fue un profesional, que… ¿trabajó exclusivamente en el perfil o trabajo en otras instancias?** En perfil, trabajo con la carrera de Educación parvularia y con la carrera de Educación Básica, Educación Parvularia le sacó el jugo, Básica parece que no tanto, así que eso no	que ese fue más… porque en la malla fueron muchas discusiones, muchos requisitos, prerrequisitos, lo mismo con el perfil, pero parece que una vez que se construye la malla, y cada uno más o menos sabe en qué área va apuntar, y puede asignársele las asignaturas que tiene que elaborar, las pudieron trabajar con más facilidad, por decirlo de alguna manera… eso fue lo más fácil. Yo creo que ahí	eficiente el trabajo y equilibrado, y además lo que no ve uno, lo ve el otro, por lo tanto el aporte significativo, eso hace que sea expedito, pero si vemos en otro aspecto, es por ejemplo la red de contenidos, porque uno dice, yo esto lo veo acá o esto lo veo acá en este otro, entonces uno puede anticipar algunos contenidos o puede conmutar otros, y eso hace que el	asignaturas del área integral, que nos quitó bastante espacio para desarrollar nuestro curriculum de formación generalista, ahí nos quitó, ahí tuvimos que disminuir muchas horas y tiempo dedicado por ejemplo a la parte artística o deportiva.	asesor no nos daban claramente la información, el ultimo asesor nos explicó en qué consistía realmente lo que uno hacía por inercia pero no lo reflexionaba tanto y eso es importante, comprender lo que estás haciendo,	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	queda, sino el Rogelio me mata… Sí pero trabajamos perfil y fue bastante iluminadora para mi gusto ah… ella era muy clarita, sabía por dónde partir, dónde seguir, y que sé yo, esos criterios había que tenerlos claros, ahora nosotros nos quedamos con las competencias que nosotros quisimos, como carrera que nuestra realidad nos mostraba algo y ese algo tenía que ver con instalar algunas cosas que hacían falta	es donde se produce el ripio, en el sentido de que posiblemente no se vieron la construcción de los programas en función de las competencias que íbamos a tributar, yo creo que ahí se produce una debilidad, no un error, sino que una debilidad, no tener una mirada más global holística en el sentido de que para donde yo llevo mi curso, no que sea una secuencia de un área de historia de Chile, por ejemplo, historia universal, no	trabajo sea efectivo y válido. **- ¿En este caso también se trabajó también los programas de asignatura?** Si pues, lo que a nosotros nos competía, por ejemplo en el área de matemáticas …			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	y así lo dijimos y así lo hicimos.	dentro de una línea, como tradicionalmente se entendía, sino que, que esto estaba aportando a la formación de algo, a un producto.				
7.- ¿Si usted pudiera implementar modificaciones al proceso de Renovación Curricular, cueles serian?	Oh… ¿cuáles serían? Yo revisaría todo el proceso, yo revisaría si estamos de acuerdo o no con el Modelo Educativo, yo revisaría si estamos de acuerdo o no, yo haría una revisión completa, so haría y luego de eso me quedaría con lo que más se acerca a la institución UBB,	Yo creo que una de las claves, sería que todas las personas que asesoran a todas las personas que estén involucrados dando las directrices hablen un mismo idioma, que tengan clara la película de la misma manera, porque eso se produjo mucho, mucho cuellos de botella, muchas	¿En el proceso mismo? ¿O en el caso particular de la escuela? **En el proceso** No lo he pensado aun, en cuanto a que podría haber faltado o no, porque cuando los equipos son afiatados, son productivos, por lo tanto cuando son productivos y las cosas marchan, por	Yo creo que los cambios estarían, en conformar un equipo más amplio, desde curriculista, del área pedagógica y especialista, y alomejor algún invitado externo, que pudiera iluminar algunas cosas aquí, eso es importante. Sí porque cuando nosotros empezamos a	Yo una de las cosas que haría, seria sacar por ejemplo los ramos electivos que están al final de la carrera, me parece que no es una buena decisión, los chicos en pedagogía tienen dedicación y deben estar siempre, veinte y dos	El modelo en general, la temporalidad de las asignaturas electivas, el diseño de los manuales y procesos de preparación de los docentes en etapas previas. Mejorar mecanismo de trabajo colaborativo entre los académicos

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	porque nosotros vendemos una marca, de verdad que se vende una marca, yo en este momento tengo gente trabajando en Boston, tengo gente trabajando en la Isla grande de Chiloé, tengo gente en la Isla de Pascua trabajando, tengo gente por todos lados, por todas partes de Chile hay UBB, de diferentes años, ¿sí?, pero la marca UBB, es un sello que los identifica a los estudiantes, un sello de compromiso, de responsabilidad, de excelencia,	discusiones, muchas complejidades que uno decía una cosa, que el director de docencia decía una cosa, que DPT decían otra, que el Jefe de Formación Integral decía otra cosa, eso un poco lo hace difícil, que los programas se hacían de una manera, que los programas se hacían de otra manera, que las mallas eran de una manera… falto eso, casi lo decíamos El Manual de Carreño, claro que te orientará, porque si somos concretos habían unos	ejemplo lo que te decía anteriormente, nosotros con el asesor nos juntábamos y anticipábamos lo que íbamos a hacer, llegábamos con la tarea media hecha, por lo tanto le facilitábamos el trabajo a los colegas, y ellos trabajaban en conciencia y podían responder, porque nosotros ya teníamos una directriz, teníamos planificado que era lo que íbamos a hacer, entonces	levantar este nuevo perfil, teníamos un medzecur, y ahí trajimos a una colega que era de Valparaíso, de Santiago, de la Universidad Mayor, pero era del área de párvulo, pero igual era de básica… y se fue por otro lado, entonces y ese instante estaban apareciendo los estándares, entonces cambiando todo de nuevo, y aplicando instrumentos a egresados y vimos que después se deshecho todo	horas en un establecimiento por lo tanto, o haciendo su actividad de titulación o algunos que están atrasados tampoco van a estar, entonces eso hará que se atrasen más, para tomar los electivos ellos debieron haber cursado 240 SCT me parece por lo tanto ellos tendrán que estar listos con eso y ahora se	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	eso está desde lo macro y desde la especialidad con grandes conocimientos de currículum, con muy buenas didácticas para trabajar, entonces tienen un sello los chicos y lo reconocen los empleadores, que es lo mejor…	manuales, pero no eran tan expeditos. **Para finalizar profesor… ¿Qué elementos considera usted que han sido importantes en cuánto al cambio de un modelo por competencias?** No lo sé, porque no lo he visto aplicado, me gustaría verlo en el terreno, porque en el papel puede decir muchas cosas, pero me gustaría estar tratando con … determinada asignatura desarrollando competencias, como las que	hacíamos lo del ingeniero, anticipas. **- ¿En ese sentido cree usted, que en el proceso de renovación, quizás justamente faltó en algunos casos, saber antes lo que se tenía que construir?** A ver… algunas cosas costaron, por la impericia de algunos miembros del equipo, en qué sentido, el proceso de renovación curricular, es netamente de corte pedagógico, y la naturaleza	eso y eran sus buenos millones. Pero yo creo, que no es mentira, la poca colaboración de muchos profesores…	van a atrasar con sus mallas, y luego tendrán que terminar todo el programa aparte de la tesis tendrán que hacer los electivos, so no contribuye mucho, que los electivos tengan relación con el magister o con algún postgrado pueden estar en cualquier etapa, me parece que tal vez no en primero o segundo, pero en	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		están declaradas en el programa, me gustaría ver de qué manera se podrían hacer, que vaya más allá de las clases tradicionales, porque si es nombre por nombre, o currículum con menos requisitos, no lo sé porque yo creo que estas cosas se pueden evaluar, cuando se echan a andar, que creo que le ha pasado a la mayoría de las carreras de la universidad que han tenido proceso de renovación curricular, lo veo	del profesional que trabaja, no siempre es pedagogo, por lo tanto hay ciertos elementos que son connaturales pedagogos, la planificar, el formular objetivos, el formular competencias, les es connatural, pero que pasa si yo tengo aquí un ingeniero matemático que nunca ha escrito algo pedagógico, y si yo le hablo de instrumentos de evaluación, o le hablo de estrategias		tercero o cuarto, podrían ser cursados no veo cual es el impediment o, no veo porque deben ser cursados cuando la persona haya..por son electivos de otra índole, es como lo que hay con establecimie ntos educacional es con los programas como PACE u otros programas, no sé si corresponde el PACE, pero tienen	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		cercano acá… trabajo social, trabajo social ha tenido no sé cuántos ajustes, fue una de las primeras carreras, con otras ingenierías, por ahí, que viven haciendo ajustes, porque cuando operan la lógica dice, por ejemplo, cuando tú tienes una persona que en una jornada laboral trabaja 42, 43 horas y al estudiante le estas diciendo tú, que tiene que trabajar como 70 horas a la semana es inviable, entonces hay que verlo en	metodológicas, de repente él también está, por lo mismo, está en una etapa de aprendizaje, entonces el aprendizaje es mutuo, reciproco, está resolviendo una situación muy particular, pero también está aprendiendo de eso, también pasa con los asesores, porque no siempre tienen la naturaleza pedagógica, sino que el desempeño que ha tenido ha sido de aprendizaje mutuo, porque		programas donde los chicos cursan en algunos liceos de la provincia en algunas asignaturas, que van a hacer en la universidad, por ejemplo calculo I, algo así, y luego entran a la universidad, y estamos hablando que están en el liceo, y hay ramos que ya tienen cursados, y eso lo hacen, y van profesores universitario	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		ese momento, porque además esas 70 horas de la semana, involucran un trabajo también del profesor, revisando sistemas de formatos, trabajos que se envían, que no se envían, entonces en la práctica hay que verlo, porque se ve bonito, pero primero hay que verlo, ojala podamos verlo pronto, y ojala podamos ver los ripios pronto para ir corrigiéndolos.	la profesión de origen no es pedagogía. **Claro, si, porque al no ser esto un modelo, no necesariamente hay que sabérselo.** Claro…		s a hacerlo, se ha hecho en San Nicolás, y otros, no se cuales pero se ha hecho, es la experiencia UBB, la UBB tiene ese proyecto, por lo tanto si existe una vinculación de ese tipo, con establecimientos educacionales no veo porque no puede existir, realmente acá con pregrado y postgrado, no veo el impediment	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

					o estén a la mitad de su carrera y puedan cursar un electivo que va a tributar a…	

Descripción:

Los Directores de Escuela entrevistados, manifiestan que en un primer momento hubo un contexto de resistencia a generar cambios en la formación inicial docente en cuanto a instalar un currículum por competencias. Posteriormente este proceso generó una oportunidad de mejora, permitiendo incorporar un sello en la formación.

Por otra parte, destacan que esta renovación curricular, permite la actualización de la disciplina, y principalmente de aspectos falentes en la formación, así como la vinculación con empleadores, egresados, considerando además un grado de flexibilidad curricular, esto al alero de políticas públicas educativas que propician estos cambios. Por otra parte permite que se triangule con aspectos y requerimientos de la comisión nacional de acreditación.

Del punto de vista logístico, los Directores de escuela demandan que estas acciones debiera hacerlas el asesor curricular, por la coyuntura en la que se exponen las escuelas, en cuanto a todos los procesos que deben realizar: autoevaluación, acreditación, y renovación curricular.

En aspectos de visualizar procedimientos instalados en el proceso de renovación, los entrevistados establecen que hubo primero un proceso diagnóstico participativo con distintos estamentos, mediante la técnica FODA, posteriormente se construye el Perfil de Egreso, con distintas fuentes: actores externos e internos. Posteriormente la malla curricular, etapa en que se desarrolló grupos focales a egresados y estudiantes, focalizando la importancia de incorporar contenidos que están falentes, análisis de propuestas curriculares de otras casas de estudio.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

También señalan que no hubo procedimientos claros en la primera etapa de renovación, hubo rotación de los asesores, en el diseño de la matriz y programas se generaron inconvenientes, ya que no existen competencias instaladas en los docentes para el diseño, además del tiempo que implica dedicarse a estos procesos.

Manifiestan que la etapa más expedita de los procedimientos de la renovación, fue generar el plan de estudios. Consideran que al existir una dinámica de trabajo en equipo y un buen asesor, los procesos se aceleran.

Respecto a sugerir implementar cambios en el proceso de renovación, los Directores de Escuela, señalan que propondrían cambios en el modelo en general, en las asignaturas electivas, en los diseños de los manuales, y preparar previamente a los docentes para que el proceso se genere más expedito, a su vez, instalar trabajo en equipo en los docentes.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

1.2 Entrevista semiestructurada a asesor/a pedagógico

Tabla 16 Entrevista semiestructurada a asesor/a pedagógico

	ASESOR/A 1	ASESOR/A 2	ASESOR/A 3	Síntesis Interpretativa
1.- ¿Cuáles según su experiencia y conocimiento diría usted que son las etapas del proceso de renovación curricular más significativas?	Las etapas están dadas por el Modelo Educativo Institucional UBB, el que se gestó el año 2009, en realidad el 2008 con participación de todos los estamentos, en ese contexto, quién era jefa de la Unidad de Gestión Curricular, Fancy Castro, organizó conjuntamente con otros docentes, que trabajaba también en la unidad, Williams Contreras, organizó varios talleres para que fuera significativo la participación y la validación de cómo se fue configurando el Modelo Educativo Institucional, a partir de esos grandes	Bueno, primero considerar cuál es el plan de estudio en la cual está en el momento de iniciar, que es una especie de diagnóstico, ver todo lo que es el proceso de la CNA, en términos de lo que se está solicitando, la conversación con los equipos, en este caso el equipo de renovación curricular, y esa es como la primera etapa, etapa de buscar información en términos de lo que son, todo lo que es la política pública, todo lo que tiene que ver con la política institucional y lo que son los principales actores de la carrera, en este caso.	¿Las etapas del proceso de renovación curricular? Bueno yo creo que primero fue el hito de ponerse de acuerdo en los lineamientos y que culminó con la elaboración del modelo educativo, a partir de ahí se definieron unas etapas, que independiente del nombre que ellas tengan, se pasaba por una primera fase, cierto, que se supone que tiene que ser el rediseño de todo lo que son los programas de asignatura, la mirada general de cual va ser el proyecto curricular de carrera, entonces esa es una primera	Reconocen las siguientes etapas 1-. Rediseño Curricular; 2-. Implementación del currículum innovado; 3.- Monitoreo del currículum innovado. No obstante no reconocen los misma secuencia de productos (perfil, matriz de tributación, plan de estudio y programas de asignaturas, guía didácticas, etc.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	lineamientos institucionales, se consideran tres grandes etapas, primero una de "Rediseño Curricular", donde se presenta la actualización del perfil, la elaboración de la matriz de tributación, el plan de estudio y posteriormente la gráfica de la malla curricular, que está en ese escenario, y concluye esa primera etapa con la elaboración de programas de asignaturas. Después viene una etapa dos, que es de "Implementación del currículum innovado" y que a partir de los lineamientos del Modelo Educativo se llama Diseño Didáctico Evaluativo, donde aparece otra figura de gestión del currículum,		fase, que está bajo una filosofía de un modelo basado en competencias, en cierta medida, pero más bien bajo el paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante, porque tampoco nos cansamos mucho con conseguir religiosamente, digamos, un tipo de modelo que siga al pie de la letra la orientación basado en competencias, entonces bajo el paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante en este proceso de rediseño curricular, no sé si a ese nivel de detalle, se parte con el levantamiento de perfil de egreso, la idea es que esto sea un proceso así como lo fue la elaboración del modelo educativo,	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	que es la guía didáctica y se genera los programas de forma extensa, para empezar a implementar año 1, y en forma consecutiva. Por último hay una tercera etapa, que el Modelo Educativo orienta que es la "Evaluación y Monitoreo del currículum innovado", que implica generar revisiones sistemáticas de la propuesta, de la matriz, de la propuesta, de programa; entonces yo creo que primero existen estos tres grandes, grandes etapas orientadas por el Modelo Educativo. **Esto… Bueno son tres etapas, pero por lo menos en la facultad de Educación, por lo menos estamos en la primera ¿Hubo alguna diferencia en términos**		consensuado con los distintos actores involucrados en tanto en la gestión del proceso de enseñanza del aprendizaje al interior de la institución, como de los actores externos, desde lo más macro de la sociedad, los empleadores, los egresados, de tal manera que todos aporten en la construcción de este nuevo perfil, en función de las necesidades reales de la sociedad, y luego de este levantamiento de perfil, se definen las competencias, las competencias disciplinares y hay unas competencias que son propias de la universidad, bajo el paragua del énfasis del compromiso y la diversidad de la excelencia, se levantan	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	de… hay facultades que van a partir el 2008 o 2009 o todas deberían estar en la misma etapa? Es que en realidad, el Modelo Educativo se inserta en el año 2009, propiamente tal, 2008, 2009, pero como en una primera fase, los rediseños curriculares estuvieron otorgados por asesores externos, digamos, como participación de ese proceso, obviamente tienen distinto estados de avance, entonces nosotros como profesionales del área de Desarrollo Pedagógico y Tecnológico no ingresábamos en la primera etapa de actualización del perfil por competencias, sino que ingresábamos en la fase de elaboración de programa de		las competencias blandas, y en función de eso, esa información es la que orienta las asignaturas que efectivamente van a conformar el plan de estudio y la malla curricular. ¿Nombramos todos los elementos que están ahí? Porque claro dentro de eso cuando se sigue ese proceso, está el levantamiento de plan de estudio hay que considerar los proyectos transferibles, que antes no se consideraban, y todo esto tiene que seguir una normativa en cuanto al número de créditos por semestre y se levanta la matriz de tributación para también ir revisando, el peso que van a tener las diferentes competencias en la malla curricular, que	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	asignatura y de ahí en adelante, por tanto como los procesos, ah también es importante destacar que todo estos rediseños curriculares se hicieron bajo el alero de estos convenios que en ese tiempo se llamaban MECESUP, proyectos MECESUP, por lo tanto estaba destinado un monto para asesor externo, y obviamente los niveles de avances por facultad y por carrera fueron distintos, si bien es cierto hay un marco regulador que es el Modelo Educativo, que orienta el proceso, sin embargo obviamente hay distintos niveles de avance. Otro aspecto importante a destacar, a partir del Modelo Educativo, la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, con la figura		quede en equilibrio todo este sistema, en medida que todas las competencias sean atendidas a través de todo el desarrollo curricular.	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	también de Fancy Castro, produjo, por así decirlo, el primer documento de orientaciones, que es el libro rojo, Orientaciones al Modelo Educativo, que va ser la bajada, y justamente hay aparecen las orientaciones de cómo generar, si bien es cierto no las fases que constituyen el levantamiento de la actualización del perfil, pero sí cuáles serían las fuentes a consultar.			
2.- Cual es la secuencia de las etapas del proceso de la renovación curricular?.	Del punto de vista de productos o evidencias por cada una de las fases, de estas tres grandes fases que el Modelo declara, en la primera fase de Rediseño Curricular hay varias evidencias, primero en la actualización del perfil que eso implica dos modalidades, un	Después, una vez que hay una mirada global en términos diagnóstico, de cuales van a ser los cambios que se requieren y se sugieren, estamos pensando que la renovación es un enfoque por competencias, por lo tanto ahí se tiene que determinar por ejemplo		Según los asesores entrevistados destacan: (perfil, matriz de tributación, plan de estudio, implementación de SCT, y programas de asignaturas, guía didácticas.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	párrafo en prosas y la declaración de las competencias propiamente tal, las competencias específicas de las disciplinas, conjuntamente a ello también se incorporan las competencias genéricas UBB, y en el caso del área de Facultad de Educación hay tres ámbitos, digamos, de acción, del punto de vista de competencias pedagógicas, genéricas y disciplinarias, por lo tanto habría, está la actualización del perfil que es una primera evidencia, luego cuando ya se actualiza el perfil, se comienza a trabajar en la arquitectura curricular o plan de estudio propiamente tal, y ahí en el caso de los asesores de esta	cuál es perfil de egreso de ese estudiante, en término de cuales son aquellas competencias tanto disciplinarias como competencias que tienen que ser del saber hacer y cuál es el tema de las competencias más bien transversales, que eso es el perfil UBB, y cómo esto en definitiva en el plan de estudio coexisten en los planes, en los programas de estudio, ya , esa es una secuencia, ahora en términos de los productos curriculares, digamos hay que hacer un levantamiento de perfil de egreso, en la cual también se valida con docentes, que tiene que ver con la experiencia que tengo yo en lo particular, con los estudiantes, levantamiento de las competencias que		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	primera etapa, se hizo una bajada desde las competencias y luego de las subcompetencias, para efectos del ejercicio de generar las asignaturas propiamente tal, se hizo este proceso, sin embargo en el documento oficial de Renovación, eso no está declarado, por un tema de, yo diría para poder instalar en forma expedita, porque el tema de las competencias hubo mucha resistencia, de parte de las facultades y de los docentes, generalmente se pensó y quiero hacer un paréntesis respecto a eso, porque también eso implica por qué la demora de esos procesos, porque hubo un período que se requería hacer como, no convencimiento,	tienen que dar cuenta de esa unidad de saberes, luego hacer un levantamiento en términos de lo que se prescribe en la institución, que tiene que ver con la matriz de tributación, cual es la organización y la coexistencia de los programas de asignatura, en tanto, están situadas bajos principios por ejemplo curriculares, que es lo que te comentaba, cuales son aquellas asignaturas que son relevantes en el primer proceso, en el segundo y en el tercero, que tiene que ver con el perfil de egreso en definitivo del estudiante, y ahí bueno viene toda la etapa de cómo institucionalmente se está viendo el tema de la matriz, la matriz es,		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	pero si instalar que esto no es una moda, sino que es importante la actualización del perfil, a la luz de qué, a la luz de que hay cambios en los desempeños profesionales y que obviamente se veían muy desfasados en lo que es la formación y lo que uno va a hacer en contexto, por otra parte en el ámbito pedagógico habían practicas muy tardías en algunas carreras, por lo tanto eso también implica hacer una revisión respecto a eso, entonces ahí tenemos con el perfil, cierto, el tema del plan de estudio, pasando intermedio por estas subcompetencias que menciono, y justamente para hacer el ejercicio de cuáles son los contenidos a abordar por cada una de esas	digamos, cumple una función instrumental importante, porque es la que permite dar el peso a las asignaturas, permite por ejemplo de qué asignaturas van a ser relevantes para tributar a las competencias, por lo tanto el ejercicio es complejo, porque es una mirada, como es una matriz tiene varias miradas y que ahí se cruza con los principios pedagógicos, principalmente, curriculares que habla Bolaño, por ejemplo, que tiene que ver con cuál es la secuencia vertical que va haber ahí, ya no hay asignaturas aisladas y fragmentadas , el otro es cuál es la continuidad en términos del proceso, en términos de los ciclos formativos, que es lo		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	competencias, y junto a ello, teniendo ya el primer insumo que es el perfil, segundo insumo que es el plan de estudio y su gráfica que es la malla, y el cuarto insumo que es la matriz de tributación, esa matriz también se trabajó, si bien es cierto al principio se entregó las orientaciones que esa matriz permitía generar todos los otros procesos micro curriculares, que es el programa de asignatura, y posteriormente la guía didáctica, la orientación desde el asesor que tuvimos, que fue Óscar Jerez fue un asesor de la Católica, estaba en ese tiempo, ahora está en la Chile, era una fusión entre cuál es la naturaleza del contenido de esa asignatura y a qué	que se habla en la UBB, y la continuidad y complejidad de lo que el estudiante va aprendiendo, de acuerdo a la experiencia acumulada que va teniendo, en la medida que va avanzando en los años de estudio, eso es una cosa. Ahora es importante también que en algunas carreras, como las que yo he seguido, que corresponden a la facultad de arquitectura, tienen una salida intermedia, por lo tanto no es menor, porque ahí por ejemplo, cuál es la participación que tiene esta matriz en términos de qué tipo de técnico es el que va salir, por lo tanto la matriz tiene algo que señalar ahí, en términos del peso que tiene, si va ser un		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	competencia tributaria específica, genérica y en este caso pedagógica, pero generalmente se desarrolló más bien bajo el tema de competencia específica, eso sería otro insumo, la matriz. Y luego viene como otro insumo evidencia, el programa de asignatura y por ultimo para hacer la implementación del Modelo Educativo, viene las guías didáctica, en definitiva la guía didáctica no es un documento decretado, es un documento de trabajo para hacer la bajada, pero no está decretado, como por ejemplo lo están los programas de asignatura. Ah y previo a eso quiero señalar, que está primero en el Proyecto de	técnico en diseño gráfico que tiene que ver con la comunicación, por lo tanto ahí tiene que dar cuenta en la realidad que ese estudiante tiene las competencias integradas o saberes, y después así con la licenciatura y con el egresado.		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	Renovación Curricular, para hacer un poco más expedito el proceso, el primer año solamente se desglosa, digamos, los contenidos, para efecto de tener para año uno, los programas de asignatura completos, pero de segundo en adelante, lo que dure la carrera, iban en un programa básico, que es lo que permitía eso, hacer un barrido, hacer esa proyección de cuáles eran los contenidos a abordar en el ciclo formativo, es importante destacar que otro paso, que generó también un poco de demora, es que los docentes comprendieran que este proceso de formación por competencias no es tan solo relevar el contenido conceptual,			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	que es lo que nosotros estamos constantemente más acostumbrados y es con lo que fuimos formados, sino que también está el contenido procedimental y el actitudinal, el actitudinal disciplinario, y otro componente que suma a todos los elementos que hemos mencionado, está el tema de los creditajes, el valor del trabajo autónomo, que es distinta la lógica al crédito anterior, con los cuales nosotros también fuimos formados, por lo tanto ahí responde a la pregunta anterior, por qué el nivel del desfase de cada una de las carreras, respetando obviamente también las naturalezas, los contextos, las			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	dinámicas internas, porque implicó mucho apropiarse del Modelo, creer en el Modelo Educativo, que en definitiva si tú me preguntas personalmente mi opinión, es un Modelo que cautela la gestión del currículum y cautela que la docencia universitaria UBB sea obviamente centrada en el aprendizaje, porque si uno analiza como fuimos formados nosotros, yo siempre citó este ejemplo, en mi formación cuándo yo estructure mi aprendizaje, en mis tiempos autónomos, a mí no me intencionaron desde el aula, estructurar el aprendizaje, sino que era lo que el docente sabia de su sapiencia y su expertis, pero yo cuando hice click con la			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	interacción del contenido, el análisis y la síntesis, en mis tiempos autónomos, entonces que es lo que propende ahora, por eso yo creo mucho en el Modelo Educativo Institucional, que poder generar todos estos lineamientos, me permiten a mi poder generar una docencia si bien es cierto no estandarizada, pero sí que podamos comprender en la UBB, que la cátedra, el concepto de cátedra o la clase magistral está inserto en una etapa del Modelo, no es que desaparezca, pero también es importante otorgar sentido, y es por eso es que son importantes las guías didácticas, cuál va ser las actividades que va a desarrollar el estudiante para			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	apropiarse de ese aprendizaje.			
3.- ¿Cuál, según, usted son los procedimientos claves, para el diseño curricular, perfil de egreso, matriz de tributación, programas de asignatura?	**- En el mismo contexto… ¿Cuáles serían las diferencias entre un antiguo modelo, el cual nos enseñaron a nosotros y este actual modelo? ¿Cuáles serían estos procedimientos claves de este modelo?** Ya yo le otorgo mucha importancia, primero, en realidad son varios los procedimientos claves, porque ya el actualizar el perfil en función, si bien es cierto el mercado, no tiene que hegemónicamente orientar todo el proceso de ciclo formativo, pero sí es un componente importante a revisar, porque un profesor por ejemplo, no puede estar funcionando bajo la óptica de los años 60		Es fundamental el levantamiento del perfil de egreso, punto 1. A partir de ahí lo que hablábamos de las competencias disciplinares, cierto, y las competencias genéricas. Ahí hace falta un procedimiento más claro en función de… claro porque cuando se levantan las competencias disciplinares y específicas, se tienen en mente el conjunto de asignaturas que se tenían antes, como que no se parte de cero, ya, e idealmente a mi modo de ver, deberíamos tener las competencias disciplinares y genéricas, si bien es cierto las competencias genéricas también requieren una revisión,	Se reconoce la relevancia del perfil y las competencias, ello actualizado con diversas fuentes de información, tendencias de la disciplina, actores relevantes de contextos de desempeños, estudiantes, académicos, la triangulación con la política pública. Revisión de cada etapa efectuada, diseño del plan de estudios, programas con SCT.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	por ejemplo, si hoy observamos que la tecnología ha avanzado mucho, por lo tanto yo tengo que dar, indistintamente que el escenario actual de los colegios todavía no sea propio de esa competencia tecnológica, pero sin embargo tengo que dar esos elementos a los estudiantes, por lo tanto todo lo que es contexto, todo lo que es desempeño de contexto real, obviamente hay que aproximarlo a esta formación, por lo tanto yo le asignaría importancia a cómo se actualiza el perfil, a cuáles son las fuentes de información con las cuáles son las que yo trabajo, para decir sí, estas es lo que yo quiero, estas es mi declaración de principio		por ejemplo en el caso de la diversidad, la diversidad no esta tan explícitamente declarado que la Universidad del Bío-Bío trabaja con la inclusión y la discapacidad, a pesar de la que la palabra diversidad se supone que incluía eso, entonces igual las competencias genéricas requieren una revisión, ya, pero si tenemos en claro cuáles son las competencias disciplinares y las competencias genéricas, debiéramos decir ya, estas competencia disciplinar para que se desarrolle, debiésemos pasar por este, este, este, este, que si bien es cierto son las subcompetencias, pero se llega a un nivel muy general y siempre	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	y esto es lo que quiero formar, y esto está obviamente orientado en lo que es la política pública, en lo que es el contexto y todo lo que nosotros vemos, los escenarios de avance, del punto de vista de la disciplina, en el caso de Historia y Geografía las nuevas tendencias por ejemplo, distintas versiones historiográficas. Yo creo que sí, lamento mucho, es una opinión muy personal si tú me preguntas por ejemplo ¿cuál es la diferencia entre un modelo y otro? del punto de vista de arquitectura curricular, no veo mayores diferencias, porque seguimos siendo como un currículum fordista, siguen habiendo compartimientos por asignaturas y por otro lado lo que se ha		quedan demasiado vagas también las subcompetencias, de tal manera que a partir de las subcompetencias, se debiera decir bueno entonces estas subcompetencias se atiende esta, en esta, en esta y en esta asignatura, en esta otra, en esta y en esta , hacer un árbol y a partir de allí realmente definir las asignaturas, y cómo que se ve, se ha visto, que en general se miran mucho las asignaturas y se viene hacia atrás digamos, como que no está tan articulado eso y ahí faltarían como unos procedimientos que de cierta manera intencionen un mejor proceso de cómo es que esto se lleva a cabo y cómo se llega a definir un plan de	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	perdido en esta discusión que yo he visto, es que no se ha hecho énfasis a los enfoques que le van a otorgar, no se ha relevado esto, por ejemplo qué nos diferencia Pedagogía en Historia, respecto a la Universidad Concepción o respecto a la Católica de Valparaíso, cuál es el sello que la Escuela de acá, de UBB tiene como enfoque, y eso digamos debiese estar plasmado en estas discusiones desde el inicio, cierto, para poder configurar el currículum de las distintas carreras, entonces creo que se desaprovecho la instancia interesante de la actualización del currículum, porque me atrevería a decir que quizás las		estudio, por otro lado tampoco hay en el plan de estudio… hay muchas cosas que están dejadas un poco a la libre decisión, hay poco trabajo todavía… si bien es cierto uno dice las asignaturas tienen que ser un poco más integradas en general, hay poca integración de saberes al interior de las asignaturas, entonces no hay un criterio que permite la obligatoriedad de una manera más intencionada, quedan mucho en el papel, y cuantas asignaturas realmente, ósea también hay una variación de cantidad de asignaturas, quizás esto se podría bajar más, porque yo creo que todavía hay mucha carga académica en las asignaturas, ósea un	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	concepciones, creencias de los docentes, puede que haya sido como ah, este es un cambio, vamos a hacer un cosmético no más, vamos a hace un cambio, vamos a cumplir con los requerimientos que nos piden, pero se desaprovecho siento yo, la oportunidad de generar cambios así como más potentes.		profesional el día de hoy, no solo es un profesional en lo disciplinar, aun cuando hay asignaturas genéricas, tiene que ser un profesional también más formado en lo personal, a qué hora el estudiante va a clases de teatro, a qué hora el estudiante va a mirar una obra de teatro, a qué hora el estudiante lee un libro, por el placer de leer algo que tenga que leer, ósea no hay ningún procedimiento que premie de cierta manera estas otras cosas, aun cuando existe la formación integral y todo esta historia, pero ellas igual atienden a unas competencias que también están ya declaradas y obligadas, y por lo tanto hay que cumplirlas, y está muy	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			cargada, yo siento, de todas maneras el plan de estudio en cuanto a horas, quizás si se articulará más la integración de saberes dentro de las asignaturas, se podría disminuir un poco la carga horaria, ósea realmente filtrar un poco más si yo estoy haciendo física, todo tiene que ser contenidos de ahí, sin articulación con otro lado, entonces como hay muchos contenidos que trabajar, porque todavía entendemos que el estudiante tiene que tener muchos saberes conceptuales, estamos todavía muy enfocados en eso, nos ha costado transitar hacia esto, que se tienen que formar competencias. También el tema de… bueno después que se	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			pasa todo ese proceso del rediseño curricular hasta la definición de los programas de asignatura, la elaboración de un programa de asignatura, luego se tiene que desarrollar las guías didácticas, para cada programa de asignatura, eso también es una propuesta que en alguna medida es un proceso que hay que cumplir, pero que luego que uno está vivenciando esos procesos, se da cuenta que… no sé, a qué nivel de detalle hay que declararlo, si bien es cierto hay una idea que las guías didácticas debe declararse la actividad del estudiante y cómo va ser la mediación del docente, de pronto hay mucho detalle que uno pone,	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			que quizás no es necesario, pero por otro lado uno dice, el desarrollo de una guía didáctica debiera ir con los recursos declarados, ósea realmente que recursos va usar el docente, para que realmente haya una orientación, ósea yo entro a mi clase y digo… el día, el primer mes voy a tener esta actividad, bajo esta modalidad, el docente me a evaluar de esta manera y voy a utilizar esta guía, este capítulo de lectura, pero la verdad es que uno ve que el docente no tiene un nivel de planificación muchas veces que le permita declarar el recurso, el recurso didáctico, entonces queda muy general, con un nombre que ni siquiera visualiza muchas veces	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			cual es el recurso, ósea no siempre se puede llegar al nivel que debiera el desarrollo didáctico, en cuanto a la elaboración de la guía didáctica, y por otro lado está el problema de la mucha variabilidad de docentes, entonces el docente que desarrolla la guía didáctica, muchas veces no es el docente que la va aplicar, entonces si yo tengo una experticia, porque se trabajar en la elaboración de proyectos, porque se trabajar en la DP, y lo declaro en la guía didáctica, el docente que va venir después alomejor no maneja esa metodología, entonces la guía didáctica le queda como zapato de chino, no sé cómo decirlo, entonces también hay	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			un problema ahí, hay un desgate de pronto, en elaborar una guía didáctica bien hecha que a quién le sirve, ósea hay una orientación, uno siempre dice sirve de algo, porque es una orientación, de cómo tu podrías desarrollar la asignatura de la mejor manera desde el que ya tiene la experiencia, pero pasa también por el tema de que aquel que la recibe, no necesariamente tiene ese bagaje, como para que le pueda llevar efecto.	
4.- ¿En cuál de los procesos de la Renovación Curricular, usted desarrollo el proceso de asesoría?		**- Justamente respecto… Trabajo siempre en todas las etapas de la renovación curricular ¿o se partió en alguna etapa especifica?** ¿En las carreras? **- Sí** En las carreras por	Mayormente me incorporé en la etapa de la elaboración de programas, pero también me he incorporado en la etapa de ajuste de competencias, pero más bien de la redacción, ya estaban	El proceso de asesoría se desarrolló en la etapa de diseño de programas de asignatura, hubo diversos asesores externos que abordaron los procesos previos

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		ejemplo en que yo participe, que fueron arquitectura, ingeniería en construcción, diseño industrial… ya habían empezado, ósea ya estaban los planes de estudio, habían sido acompañados con asesores, algunos externos, habían mece… ahí incorporados, también después viene otro asesor colega de DPT, y por ejemplo el caso de ingeniería en construcción, y en la cual yo entro como un tercer asesor, y yo me encuentro ya con un levantamiento general de perfil, competencias, matriz, por lo tanto ahí lo que se hace es, asegurar la continuidad, uno se enfrenta a equipos más bien desgastados… **- Y eso… ¿complica un poco el proceso?**	oleados y sacramentado un poco, cuál era el perfil de egreso y las competencias, ajustando un poco la redacción. **- Esa etapa se hizo en las carreras que usted, en las cuales usted ha trabajado… ¿Por asesores externos u otros asesores de la ADPT?** La mayoría por asesores externos, la mayoría, pero claro, porque la ADPT no entraba en los procesos antes, ahora último ha entrado.	de construcción de perfil de egreso, diseño plan de estudios con su respectiva malla.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		Complica, complica porque son distintas miradas, complica porque el asesor externo más bien trabaja su propia lógica, en términos de lo que sabe de procesos de renovaciones y por otro lado porque hay yo diría que, en este caso, el nuevo que entra también tiene una experiencia menos acumulada como para enfrentar es proceso en el cuál se encuentra, ya… ahora la experiencia que tengo yo, es que yo entre acompañada por la asesora, digamos que, iba dejando la, en este caso la carrera, entonces eso permite entrar en un proceso de una escucha bastante activa y de ir incorporando el proceso que ellos tienen en ese minuto.		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

5.- ¿Cuáles han sido las principales dificultades para llevar a cabo el proceso de Renovación curricular?		Bueno son varios, yo diría que uno tiene que ver con primero, con el comprender el concepto de lo que es la renovación en base a un perfil basado en competencias, significa entrar en una lógica de que el estudiante no está comprendiendo contenidos, sino que está aprendiendo a desarrollar todos sus saberes, en términos de, me voy a referir al modelo, que es una formación para la vida, no es una formación para las empresas principalmente, o para un campo laboral determinado, en un determinado tiempo, desde ahí es lo que yo entiendo como el modelo actual que tenemos en la universidad, ese es una cosa, el otro es como la socialización, que yo		La comprensión y las competencias de los docentes respecto a modelos por competencias.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		creo que es muy positivo, en la cual entran otros actores, como los docentes y estudiantes, yo diría que los docentes y como en todo proceso, es una transformación que no ha sido fácil, que ha habido resistencia también en términos de poder incorporar en procesos de participación, como por ejemplo la elaboración de programas de estudio, la validación de propia de los perfiles y los programas de asignatura, pero creo que ha sido un proceso que ha ido en avance.		
6.- ¿Cuáles a su juicio, fueran las etapas más expeditas o principales aciertos en el proceso de renovación curricular?		Yo creo que son experiencias distintas en las carreras. **- Pero… ¿Hay alguna tendencia?** Yo diría que la más sencilla de implementar, pero más	Yo creo que en todos los procesos, si bien es cierto, recién se está en los últimos, porque el rediseño curricular es en el que la mayoría de las carreras ya tienen experiencia,	Primero destacan que hubo distintas experiencia según la naturaleza de las carreras. Los programas de asignatura constituye una

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		larga tal vez, es elaborar los programas de asignatura, porque tiene estas dos miradas, porque el profesor al menos siempre ha estado en una planificación, sea arquitecto, sea ingeniero, sea diseñador, estoy hablando de los que tienen la experiencia, tiene la experiencia, un acercamiento de una planificación, porque eso sí o sí tiene que planificar, lo que encuentro complejo y largo, es poder entrar en una estructura distinta, en una estructura que no solo habla de contenidos, y de contenidos de saber conocimiento, sino de saberes que son integrados, de que tenemos un estudiante mucho más complejo, un estudiante que tiene	porque el 100% de las carreras está con rediseño curricular, eso significa hasta programas de asignaturas, el tema de las guías didácticas está poco trabajado, la mayoría de las carreras tiene cuando mucho hasta primer año, excepto las que ya tienen varios años de implementación, pero nadie tiene las guías didácticas listas, entonces en el tema de las guías didácticas hay mucha tela que cortar, yo creo que en general todos los procesos ofrecen obstáculos, mayormente, de pronto, no tanto en la disposición, porque hay gente muy dispuesta, a la que yo he ido una, dos, tres, cuatro veces para que armemos el programa y no puede	actividad que fue expedita en cuanto a que siempre los académicos estuvieron en la lógica de planificar la docencia, ahora se conjugan otros elementos que se insertan en este proceso.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		que reflexionar más, que tiene que entrar en una complejidad de problemas, para poder solucionarlos y comunicarlos, y que el profesor si lo desea, pero en términos de la metodología hay un espacio ahí que de repente no convergen, y que por eso está la capacitación entre medio, y que es lo que yo creo. Lo interesante de esto que creo yo, es incorporar a otros actores en la validación, que antes no se hacía, yo creo que los rediseños, con todas las dificultades que tiene hoy día y que estamos aprendiendo, lo interesante es que abre, abre espacios donde entran más actores, hoy día, los rediseños no es propio de una persona o de los jefes de carrera, es	no tiene tiempo, no hay caso, tiene una que otra cosa que hacer, de pronto, a pesar de todo yo diría que no es tanto actitudinal, quizás porque ya se habló tanto el tema, que la gente lo tiene asumido, es un deber ser y punto, y me lo van a cobrar, yo creo que en este sentido el hecho de la acreditación, porque como la acreditación si es algo que todo docente tiene en mente que hay que hacer, porque si no acredita la carrera eso significa muchas cosas malas, entonces claro, pero para acreditar está la renovación, entonces eso ya hay que cumplirlo, quizás ya se siente como una obligación, no solo emanada de la UBB, sino que de instancias superiores y eso ha	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		digamos, público, es público, el producto digamos, de un rediseño suma actores, entonces creo que eso permite transitar a equipos y actos mucho más conversacionales.	hecho una mayor disposición, pero muchas veces claro hay docentes que les cuesta el tema de la redacción, el qué poner y cómo ponerlo, necesita del asesor para ordenarse, para ver cómo ponerlo, eso si yo creo que es fundamental la labor del asesor para llegar a operar aquellas ideas que tiene el docente y que no tiene como ponerlas, o que a veces cree que no tiene … claro dicen… yo tengo mi programa, pero yo hago lo que yo quiero, la asignatura yo la hago así… ya pero tratar de poner de todas maneras eso dentro de lo que es la meta de la asignatura, ósea cómo podemos poner eso que tú quieres, entonces ahí hay que entrar a	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			mediar bastante, hay otros que no sé lo que está dicho ahí, no sé hay que hacerlo no más y ya hagámoslo, no más… entonces hay distintas…	
7.- Si usted pudiera implementar modificaciones al proceso de Renovación Curricular, cueles serian?		Necesario… a ver desarróllame más la pregunta, porque el modelo es un paradigma… **- Tenemos un modelo, pero ¿qué cree usted, que innovación, que cambio se podría hacer para facilitar justamente algunas etapas o procesos que han sido más difíciles de llevar acabo?** ¿Qué cambiaría?... **- Atendiendo a las dificultades que sostenía…** Es que yo creo que esas dificultades, son parte del propio proceso, yo creo que hay un proceso de		Mayor trabajo en equipo por parte de las escuelas. Sería necesario reconceptualizar las competencias. Instalar grupos de discusión para generar información previa. Que los académicos reflexionen respecto a la importancia de innovar en la docencia.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		resistencia, de no creencia, de cambios en la cual nosotros copiamos todo, por lo tanto exige mucho más de los equipos, por lo tanto que lo qué cambiaría ahí… **- O ¿incorporaría algo?** Yo creo que de lo que tenemos, lo entraría a discutir o consensuar por ejemplo, que sé yo… ¿Vamos a hacer un modelo basado en competencias?, una pregunta, porque ese es el modelo, basado en competencias, haría encuentros de discusión, pero con la gente informada, porque de repente aparecen nuevas ideas, en la cual vienen absolutamente… son más foráneas, digamos, entonces yo creo que replantearía lo que tenemos en términos		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		de qué es lo que podríamos mejorar desde ahí, y lo sometería a discusión, yo creo que la gente tiene bastantes ideas, sobre todo las que han tenido experiencias en renovaciones curriculares. **- Implementar ese proceso de renovación, por lo tanto ¿Debería ser más fácil hoy, que hace tres años?** No, yo creo que igual es complejo, sí porque son, por ejemplo hoy día la implementación, que significa llevarlo al aula, significa que todavía está siendo nuevo, porque hoy día la experiencia que tenemos y la experiencia que tienen los docentes que aprendieron o que han estado hartos años, tienen una experiencia		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

		de un tipo de prácticas educativas que la hemos aprendido de muchos años, por lo tanto la implementación hoy día que se habla por ejemplo de tecnologías más activas, donde el estudiante reflexiona y problematice, yo creo que no es fácil de llevarlo de una sola vez al aula, creo que el avance es paulatino.		

Descripción:

Los asesores entrevistados señalan que los principales etapas del proceso de Renovación Curricular son: 1-. Rediseño Curricular; 2-. Implementación del currículum innovado; 3.- Monitoreo del currículum innovado y con sus productos: perfil, matriz de tributación, plan de estudio y programas de asignaturas, guía didácticas. Por otra parte cuando se visualizan secuencias que constituyen el proceso, mencionan la relevancia del punto de inicio que es la actualización del Perfil de Egreso basado en competencias, y esta actualización debe estar fundado con distintas fuentes de información como son: tendencias de la disciplina, actores relevantes de contextos de desempeños, estudiantes, académicos y todo ello triangular con la política pública para las carreras pedagógicas y lineamientos de acreditación de carreras.

Respecto a la visualización de procedimientos claves, destacan: construcción de perfil, matriz de tributación, plan de estudio, implementación de SCT, matriz de tributación y programas de asignaturas, guía didácticas.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Los asesores manifiestan que su intervención y acompañamiento en el marco de la renovación a las carreras , se efectuó desde el diseño de programas de asignaturas en adelante, en un primer momento. En carreras que estaban más atrasadas en la renovación se acompañó desde un inicio, paralelo al trabajo con asesores externos.

Ante las principales dificultades observadas en el proceso de renovación curricular, destacan la naturaleza de cada carrera, las dinámicas al interior de ellas, sin embargo claramente el cambio de paradigma de un modelo a otro, generó el principal obstáculo, la comprensión y las competencias de los docentes respecto a modelos por competencias.

Por otra parte, procesos más expeditos en el marco de las asesorías a carrera, fueron actividades puntuales, dentro de la lógica de diseñar los programas de asignatura, ejemplo la meta de ellas. Y por último manifiestan que si tuvieran que proponer cambios, éstos serían la instalación de trabajos en equipos efectivos en cada escuela, a su vez, instalar grupos de discusión para generar información previa respecto a este cambio de paradigma y que los académicos reflexionen acerca de la importancia de innovar en docencia.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

1.3. Entrevista Semiestructurada a Profesor/Académico

Tabla 17 Entrevista Semiestructurada a Profesor/Académico

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	PROFESOR/A 1	PROFESOR/A 2	PROFESOR/A 3	Síntesis Interpretativa
1.- ¿Qué significado le otorga Ud, al proceso de renovación curricular de las carreras pedagógicas en la universidad del Bio-Bio?	El significado en general tiende a ser o tener un significado positivo, obviamente mucho más que negativo, porque fue un análisis , una mirada interior que hicieron todas las carreras, y que no se había hecho exhaustivamente antes, da la impresión, o si se había hecho había pasado mucho tiempo, entonces el significado fue muy positivo, muy potente en términos de conocerse, de escudriñar en los detalles de cada carrera, desde la estadística, desde lo cuantitativo hasta lo cualitativo, porque aprendimos a conocer aquellas	Yo le otorgó un significado de alta significatividad en realidad, yo siento que es un proceso absolutamente necesario, creo que las carreras de pedagogías tienen que ir actualizándose, renovándose permanentemente, creo que los desafíos en la actualidad, exigen como universidad estar al tanto, estar a la vanguardia en todos los procesos de cambio, que tenemos como sociedad, los niños van cambiando, los procesos de aprendizaje van cambiando y por lo tanto nosotros también tenemos que generar espacios para que nuestros profesores sean los mejores, y sean los mejores implica que no solo sean competentes en el nivel profesional,	Para mí, con la responsabilidad que tengo yo como representante de docencia, es fundamental el cambio curricular para la innovación y estar acuerdo con los tiempos y con las urgencias necesidades y desafíos que impone este nuevo siglo, de tal modo que los cambios curriculares son importantes al momento de tomar decisiones, de ajustar los lineamientos de trabajo hacia esos propósitos y principios que nos rigen hoy en día. **Que elementos se consideran relevantes a la hora de construir los**	Los académicos manifiestan que el proceso de renovación curricular constituye un proceso positivo como una oportunidad de innovar en la oferta educativa, es una instancia para actualizarse e incorporar los desafíos de la actualidad. También destacan que esta significación fue posteriormente, en un primer momento hubo desconocimiento.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	cosas que estábamos haciendo bien y las cosas que estábamos haciendo mal, lo que nosotros llamamos debilidades y fortalezas, y que no teníamos tan claras, por lo tanto en términos de significación fue muchísimo, hasta el día de hoy. **- ¿Cuándo esto partió también se reconoció esa importancia?** No, no porque cuando partió había un gran desconocimiento de lo que era la renovación curricular, por lo menos los que estábamos participando en ese momento, alomejor, puede que tenga que ver con la experiencia de los que estábamos	sino también tengan una formación ética importante, y eso implica entonces que también nos vayamos renovando en todo sentido, ya por lo tanto creo que es altamente positivo que la universidad haya optado por este camino de renovarnos a todo nivel.	**perfiles de egreso** Por una parte tenemos una ley de carrera docente, los lineamientos que el ministerio ha entregado a través de las bases curriculares, el marco curricular, el programa de estudio, y saber el medio en el que esta inserto la universidad y donde nuestro estudiante van a hacer las prácticas y donde va a desempeñarse laboralmente porque nosotros somos la universidad, la única estatal en la región, escuchaba al decano en un acto decir que esta universidad esta ranqueada en el cuarto lugar en cuanto a lo	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	participando (tal vez) que no habíamos participado en toda la renovación o con conceptos teóricos un poco más amplio que no conocíamos, específicos y con documentación que tampoco conocíamos, entonces hubo que hacer un aprendizaje autónomo, prácticamente, y de ese aprendizaje autónomo había que socializarlo, por lo tanto claro el significado no lo supimos hasta cuando realmente aprendimos, cuando ese aprendizaje fue significativo realmente supimos que era la renovación curricular. **- Desde que esto partió y se logró comprender, el**		pedagógico y carreras acreditadas lo que significa que nos hemos preocupado realmente de avanzar y de modificar, por tanto el contexto es fundamental para cualquier renovación curricular, teniendo también en cuenta el modelo educativo y los interés propios de la institución, las competencias genéricas declaradas hay que tenerlas muy en cuenta para saber que profesionales queremos formar, y tenemos que formar fundamentalmente para una educación pública no para la educación privada como universidad pública y estatal a mi juicio.	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	proceso y la importancia ¿Cuánto tiempo pasó? Yo diría que un año puede ser, un año y medio, porque había mucha documentación que había que completar, entonces eran muchos productos, por lo tanto decíamos, bueno hay que llenar el producto 1, producto 2, producto 3, pero teníamos que estudiar qué es lo que era el producto 1, producto 2, producto 3, no era solamente un vaciado de información, entonces para poder vaciar la información, primero teníamos que conocer los conceptos, tampoco sabíamos la línea por la que debíamos			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	seguir, que era primero, que era después y muchas veces regulamos y volvimos atrás, y volvimos adelante, tal vez es primero el plan de estudio, puede ser que primero sea la malla, puede ser que primero sea la materia de tributación, entonces en ese regular y volver atrás, hubo un aprendizaje lento y claro lógicamente que lo aprendimos, pero fue muy lento, porque no sabíamos de qué se trataba y junto con eso había mucha diversificación de la información, habían muchas personas que tenían la información, pero no era lineal o si era linean para algunas personas, para otros			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	no lo era, para los que estábamos aprendiendo, esa fue la problemática.			
2.- ¿Si pudiera secuenciar el proceso de la renovación curricular que vivenció con su carrera, cuáles serían estas?	Partimos bien, yo creo, después de haber entendido hartas cosas, porque si hablamos de partida, puedo indicar una partida falsa, pero no voy a hablar de la partida falsa, porque hubo partida falsa. **-¿Cómo es eso?** Claro, porque no partimos primero del perfil de egreso, que es digamos por lo que teníamos que partir, no, no partimos del perfil de egreso, partimos en realidad mirando nuestra malla, mirando las fortalezas y debilidades de la malla, y cuando miramos las fortalezas y	A ver las primeras etapas, fue nuestra propia capacitación, empezamos capacitándonos en el modelo educativo ¿verdad?, la DPT estuvo apoyándonos en varias instancias de perfeccionamiento, que tenían que ver con el modelo por competencias, que tenían que ver con el modelo educativo, con la generación de los programas, de los esquemas básicos, y por lo tanto tuvimos un largo periodo donde estuvimos preparándonos nosotras, siendo acompañadas por el equipo DPT y un poco estuvimos en este proceso de contigo aprendo, de sentirnos de pronto que avanzamos y	Primero debe existir un dialogo al interior de cada carrera donde se generen la discusión sobre estos temas que mencione anteriormente, quienes son nuestros estudiantes, que calidad, cuantos tienen gratuidad, cuantos realmente tienen las competencias, o que competencias tienen nuestros estudiantes quiero decir, sabemos que vienen de los quintiles más bajos, por lo tanto hemos tomado algunos procedimientos para mejorar en muchos casos las falencias	Realizando un análisis de las fortalezas y debilidades de la malla curricular actual, esta fase le llamamos partida falsa, luego comenzamos con el Perfil de Egreso. También se considera que las primera etapas fueron capacitaciones para comprender el modelo Educativo UBB. Revisar las exigencias del Ministerio, Perfil de Egreso, Plan de Estudios, Matriz de Tributación, Programas de Asignaturas. También señalan que la matriz

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	debilidades de la malla, que estaba aprobada por cierto, que era muy positivamente comentada y conocida, nos dimos cuenta que ese no era el primer paso, y regulamos , y esa fue la primera partida falsa, y nos dimos cuenta que teníamos que partir por el perfil de egreso, y partimos por el perfil de egreso, y luego que ya partimos con el perfil de egreso, hicimos el análisis, afortunadamente nos dimos cuenta que estaba muy alineado, muy alineado, digo afortunadamente porque eso es un trabajo muy largo para alinearlo, estábamos alineados con los estándares internacionales, con	después retrocedíamos, avanzábamos 10 y retrocedíamos 8, es decir hubo un momento de (alomejor eso viene en una pregunta después, pero…), bueno fue un proceso de aprendizaje, de construir en conjunto, de construir y descontruir a medida que íbamos avanzando porque también las cosas fueron cambiando a medida que iba pasando el tiempo, las personas fueron cambiando, y de pronto, estos procesos se volvían un poco personalizados, y lo que nos enseñaba una persona, después no era, entonces… capacitación, luego generación de programas, generación de esquemas básicos, mucha reflexión en equipo, en estos momentos tenemos ya el proceso terminado, ya el proyecto enviado con	que traen del sistema, para eso está el periodo de inducción, pero no tan solo eso, por eso que todas las carreras tienen en primer año estrategias de comunicación, donde se les nivela y se les prepara para la academia porque el discurso que se tiene en el colegio, las exigencias por ejemplo son distintas, en cuanto a sus trabajos, sus informes, la academia exige otra cosa, otro tipo de lectura, de producción de texto, por ejemplo **Dentro de los procedimientos o etapas de la renovación** Primero el dialogo, segundo un análisis	adquiere una importancia puesto que conforma un equilibrio entre la consolidación de competencias, permite cautelar lo que los programas dicen declarar para alcanzar las competencias del Perfil de Egreso. Es importante el alineamiento del currículum.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	los que nosotros trabajábamos afortunadamente como carrera, estaba alineado con los estándares del MINEDUC y por lo tanto correspondía a lo que nosotros esperábamos encontrar y luego seguimos los pasos normales de nuevo, seguimos trabajando hacia la malla, hacia el plan de estudio, y después en forma normal hacia la matriz de tributación, esos fueron los pasos que seguimos, pero al principio no, no fue fácil, osea eso lo hicimos después de un año yo creo, después que aprendimos cual era la secuencia. **-¿En ese proceso siempre tuvieron asesores?**	todos sus programas y con todo el planteamiento que hemos hecho como carrera, estamos a la espera de las revisiones finales. **- ¿Cuáles fueron los primeros productos que construyeron?** Los esquemas básicos, no en realidad fueron las competencias, perfil, eso fue lo primero, determinar el perfil y las competencias, de lo que nosotros esperábamos como de nuestras estudiantes. **- ¿Siempre trabajaron con la DPT o tuvieron asesores externos?** También tuvimos un asesor externo, tuvimos uno al principio, tuvimos un asesor externo, que nos dio apoyo con el tema del perfil. **- Ya ósea el perfil lo construyeron con asesores externos.** Sí.	profundo del modelo educativo, de las exigencias del ministerio, sentarnos a discutir y una vez ello, consensuar definir las competencias y considerar también como referentes lo que tenemos, porque las carreras ya están construidas por habilidades, los objetivos lo que sea, no podemos partir de la nada y como lo mejoramos **Cuál sería la secuencia, la forma de ordenar los productos** Tendría que ser el perfil, las competencias y subcompetencias, porque nosotros no hicimos ese ejercicio, de las subcompetencias, entonces al	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	Siempre tuvimos asesores, pero lamentablemente, no siempre uno entiende bien las cosas, yo creo que por ahí puede ser, porque obviamente el asesor va querer explicar todo muy lúdico, pero lamentablemente, como un equipo grande que éramos, no entendimos muy bien, necesitábamos más asesorías, más ejemplos, necesitábamos más práctica, y al principio no lo entendimos bien, a pesar de que teníamos asesores. **-¿Y estos asesores eran de la universidad? ¿Eran externos?** Siempre tuvimos un asesor de la universidad, pero nos costó, yo diría que puede ser en el		momento de evaluar de donde vamos a sacar los indicadores, una competencias es muy amplia, y no está muy claro cómo vamos a evaluar aquello, entonces tiene que haber competencias y subcompetencias e indicadores al momento de evaluar. Segundo, teniendo aquello, tenemos que pensar que plan de estudio daría respuesta a esto, pero antes de construir malla curricular, las flechas y requisitos, debemos pensar el peso que tiene cada asignatura, por lo tanto la matriz de tributación debe ser construida con el perfil y con el plan	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	periodo, en la mitad de las asesorías, aprendimos, no al comienzo, lo bueno fue que lo aprendimos bien, eso fue lo bueno, pero nos demoramos, fue un proceso lento, porque había mucha información diversificada.		de estudio para completarlo después con una malla…también hay que determinar líneas de especialidad, dentro de la formación pedagógica está claro que todas son comunes está claro la secuencia que se lleva, de todas formas hay que reformular, repensar los programas, por ejemplo un profesor me decía estoy haciendo una investigación, en básica me parece, en ninguna de las asignaturas toca el tema de los derechos humanos, preocupante, o de la ciudadanía por ejemplo, dentro de las competencias genéricas que se habla de la	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			diversidad, de la excelencia, entre otras cosas, no se tome el espíritu democrático la formación del estudiante, no se tome en cuenta, es espíritu democrático, formación del ciudadano **Cuáles son los insumos para el diseño de un programa de asignatura** Hoy en día se habla de la guía didáctica es fundamental en el desarrollo y aplicación de los programas, a mí me preocupa lo que se declara y si hablamos de resultados de aprendizaje hacernos cargos de aquello y asumir que los programas ya no están hechos de	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			contenidos, si bien es cierto que estos están asociados a los resultados de competencias, por lo tanto cada contenido tiene que estar asociado necesariamente a actividades y lo que se haga en la clase debe estar asociado al desempeño que el alumno debe hacer al final de la carrera, ya el aprendizaje memorístico no sirve de nada En su experiencia como fue el proceso de diseño de los programas de asignatura, En algunas casos cuando hay líneas de desarrollo se juntaban los equipos, pero cuando no hay equipo o cuando las asignaturas son	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			solitarias cada uno construye el programa independientemente, ni siquiera es considerado la discusión, porque el programa lo hacen los expertos nadie le discute esto sí, o esto no. A su parecer, cual es la relevancia o para que sirve una matriz de tributación Es fundamental, importantísima a la hora de conformar un equilibrio en la consolidación de competencias, porque si yo declaro que en mi carrera mis estudiantes son emprendedores que tienen alta responsabilidad social en el entorno más cercano pero resulta que ninguna asignatura tributa	

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

			aquello , tiene que haber una absoluta coherencia y concordancia entre el perfil, la tributación, los planes de estudio la malla y los programas deben estar alineados, es como una planificación que yo les exijo a mis estudiantes donde todos los elementos del curriculum deben estar alineados si yo digo una cosa tiene que concluir con eso	
3.- ¿Cuál, según, usted son los procedimientos claves, para el diseño curricular, matriz de tributación, programas de asignatura?	Yo creo que el procedimiento clave aquí en todo esto, justamente es que el asesor, no más bien voy a decir los asesores, estén en sintonía con la información, porque ese fue el principal problema que tuvimos. Al principio	Yo creo que la generación de las competencias fue clave y la generación de los programas, también estamos iniciando el tema de las guías, el tema de las guías de aprendizaje, yo creo que también es fundamental, pero todavía no hemos dedicado a eso, tuvimos		Lenguaje común entre asesores, también formulación de las competencias fue clave y elaboración de programas y guías de aprendizaje lo consideran fundamental.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	la asesoría fue muy débil, muy ambigua, por lo tanto obviamente que no nos podíamos enfocar, luego continuamos con asesoría muy fuerte, extremadamente fuerte, muy teórica y no nos pudimos enfocar porque era muy teórica, por lo tanto el equilibrio, cuando surgió el equilibrio, cuando estábamos hablando en el mismo idioma, cuando logramos bajar, cuando el asesor logró bajar hacia nosotros y nosotros logramos subir hacia él, cuando se produjo esa sintonía, ahí consideramos que comenzamos con el aprendizaje, por lo tanto el procedimiento como	un curso, tenemos alguna primera aproximación, pero creo que falta, pero yo creo que es esencial el tener claro las competencias, perfil de egreso, competencias y los programas, y por supuesto a través de este acompañamiento, yo creo que eso ha sido muy fundamental. **- ¿Qué insumos ocupan para trabajar los programas de asignatura?** Los programas de asignaturas, bibliografía actualizada, los instrumentos que ha generado la universidad, de apoyo, para la construcción de programas, para el modelo educativo, todo eso… los manuales y junto con bibliografía.		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	en todo orden de cosa, parte porque el asesor tenga una línea un solo discurso, el asesor o los asesores, eso es lo que nosotros siempre consideramos, no había una lineación en la información, de hecho habían conceptos que tal vez al principio los analizamos de una forma y luego surgía de otra, surgía el mismo concepto de otra forma, entonces había una confusión, por lo tanto yo creo que los procedimientos tienen que ser definitivamente de lo global a lo mínimo, definitivamente, de la pirámide invertida tal vez. **-¿En lo práctico, cómo organizaban**			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	ustedes ese trabajo? ¿Reuniones? ¿Derivaban funciones? O ¿Se construían como un acuerdo? ¿Cómo era en lo práctico todos los procesos de construcción de un programa de asignatura, matriz? Bueno afortunadamente cuando a mí me tocó liderar este proceso tuve un equipo de trabajo espectacular, buenísimo, buenísimo, buenísimo, el equipo de trabajo éramos todos, todos, nosotros nos dividimos en comisiones, pero nunca trabajamos separados, es decir incluso cuando estábamos todos juntos, las			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	comisiones estaban ahí trabajando pero todos juntos, por lo tanto cada vez que alguien tenía una duda, recurría a alguien que por lo menos conocía un poco más el sistema, o dilucidábamos las dudas juntos, o llamábamos al asesor en conjunto, entonces nunca las tareas fueron aisladas, jamás, y fuimos muy constantes en el trabajo, teníamos reuniones todos los jueves, todos los jueves, durante casi cuatro años, prácticamente, casi cuatro años, y al final ya teníamos reuniones 2 o 3 veces a la semana, para poder apurarnos en el trabajo y tenerlos a tiempo, de			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	acuerdo a los plazos establecidos, pero la ventaja que tuvimos nosotros, fue el sistema de trabajo, que fue un sistema en conjunto, socializado, de mucho compañerismo, de mucha colaboración, fuimos a las fuentes principales, buscamos la bibliografía que necesitamos, buscamos los asesores, y la verdad es que lo hicimos tan meticulosamente que éramos muy celosos con los errores, es decir, si había un error y alguien nos decía que ese error se había producido, la mayoría de las veces fue porque no sabíamos que ese error, era un error, eso nos pasó, pero			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	partiendo de los aprendizajes, si teníamos un aprendizaje ya incorporado el grupo, realmente se cometió un error, eso fue lo bueno.			
4.- ¿Cuáles han sido las principales dificultades para llevar a cabo el proceso de Renovación curricular?	Bueno las dificultades, son las que te mencioné recién, que yo creo todos aprendimos haciendo, claro, y como todo proceso todos aprendemos haciendo, pero para ser sinceros, las directrices no fueron las mejores, las directrices definitivamente fueron muy lentas en relación a lo importante que era el proceso, había mucha ambigüedad, como te mencioné, era evidente que algunas personas tenían algunas	El sentir que nuestra carrera, de pronto, ha sido como, como inició todo el proceso, ha sido un poco el sentirse contigo aprendo, porque de pronto teníamos mucho avanzado y teníamos que volver atrás, porque no estaba correcto, y la persona que nos había acompañado supuestamente era la que sabía, entonces era sentirse un poco manipulada, que no avanzábamos, que dábamos palos de ciegos, entonces de pronto el proceso se volvía engorroso. Y la otra dificultad, que	Como te lo digo, …La defensa de las parcelas que no vayan a quedar con menos horas, que no me quiten horas a veces no se privilegian los intereses de la carrera, sino que interés personales en ese sentido si quedo con menos horas como respondo, corro el riesgo de en vez de jornada completa y quedar con memos jornada, me reduzcan la jornada, sin pensar en que esa media jornada puedo publicar más,	Las principales dificultades que visualizan los académicos son: la falta de manejo de los procesos para el diseño de los productos. El establecer los consensos entre académicos también constituye una dificultad. Los cambios de asesores también manifiestan que generó ciertos atrasos en el proceso. Por otra parte, señalan los cambios emergentes. También se

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	informaciones y después otras, por lo tanto ese volver adelante y retroceder, volver adelante y retroceder, esa fue una desventaja, fue una desventaja que nos podría haber permitido terminar mucho antes, no estamos hablando de la primor al tiempo, de terminar rápido, sino de aprender mejor, que era lo que a nosotros nos pasaba, que sentíamos muchas dudas en relación a los conceptos o la forma en como se tenía que hacer, porque muchas veces el concepto estaba bien, pero la forma no era la correcta, entonces faltó un entrenamiento un poco más acabado	yo creo que nosotros los pedagogos damos muchas vueltas, creo que nos cuesta concretar, divagamos mucho, y en divagar mucho perdemos tiempo, no somos capaces de ir al grano, de concretar, sino que nos entrampamos, analizamos demasiado las cosas y eso nos dificulta el avance. El cambiar tantas veces de persona que nos apoyaba, eso también fue una complejidad.	hacer más investigación puedo hacer más aportes a la universidad	menciona el temor a cambios que podrían generar adecuaciones a las cargas horarias. Y por último la defensa de las parcelas.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	desde el comienzo, de tal manera que por último las personas que íbamos a liderar este proceso, nos hubiesen llamado, nos hubiesen entrenado, solos por último, para poder guiar a nuestro grupo, porque el aprendizaje fue en el camino, y como fue en el camino, fue muy largo y tedioso, muy tedioso, muy tedioso, definitivamente porque cuando tú piensas que lo aprendiste, y después te dicen no es que eso estaba mal, pero nadie me dijo que estaba mal, entonces para llevar un proceso tan relevante como esto, hay que partir de arriba, como dije			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	recién, de arriba tienen que estar las directrices muy claras, muy establecidas y hacerlo cuando el proceso está ya aprendido para aquellos que dirigen, porque si aquellos que dirigen no tienen el proceso aprendido, obviamente que van a transmitir todas sus dudas a los equipos de trabajo, y eso fue lo que pasó.			
5.- ¿Si usted pudiera implementar modificaciones al proceso de Renovación Curricular, cueles serian?	Serían esas, yo creo que definitivamente el periodo de entrenamiento que te digo yo, sería el primero, es decir si hay alguna modificación que hacer importante en esta renovación, es el periodo de entrenamiento, que tendría que haber comenzado por	**- ¿Cómo crees tú que podríamos contribuir a solucionar justamente ese divagar o esa falta de claridad en ciertas cosas?** Es que yo creo que eso es complejo de solucionar, porque va en la esencia del pedagogo, de los profesores, va como en la esencia de analizar y presionar todo, es diferente a un	La visión de la matriz de tributación es un nudo crítico, y ver y revisar si el equilibrio y coherencia está establecida, ciento que en la urgencia por hacer las cosas se dejaron en el camino elementos claves que no se consideraron.	Fortalecer con anticipación a los docentes en las competencias necesarias para los procesos de diseño, generar instancias de trabajo colaborativo. Como instrumento esencial se menciona la matriz como elemento ordenador

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	muchas reuniones en conjunto, no aprender haciendo, porque uno asume que hay expertos, por lo tanto los expertos son aquellos que tienen que decir esto es A o esto es B, y cuando uno sabe que esto es A, esto es B, le queda súper claro que el camino que está siguiendo es el correcto, y tiene seguridad para seguir a su equipo de trabajo, pero cuando esas directrices no existen, ahí es donde se producen los problemas, entonces yo haría esa tremenda modificación, definitivamente, porque el hacer el trabajo, el trabajar en la renovación curricular, se puede tornar un trabajo	arquitecto o a un ingeniero, que no se cuestiona mucho, tiene claro para donde va, nosotros creo que hay tantas alternativas y formas de abordar las situaciones de aprendizaje, que divagamos mucho, sin embargo yo creo que todo esto se hubiese solucionado, si es que siempre hubiéramos tenido un mismo asesor, un misma línea de trabajo, que no nos hiciera cuestionarnos tanto, que tuviéramos claridad para dónde íbamos, yo siento que al principio no hubo mucha claridad, entonces como no hubo mucha claridad, nos perdimos en el camino en un momento determinado, pero luego encontramos el rumbo y creo que llegamos a buen puerto, creo que tenemos un proyecto		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	hasta fácil, hasta fácil si uno lo quiere, teniendo un buen equipo de trabajo, como el que yo tuve, pero si las directrices estuviesen claras y el documento, y todo los pasos a seguir, el tiempo habría sido el mínimo. **- ¿Con qué documentos trabajaron ustedes?** Nos basamos en el modelo educativo de la universidad, que fueron nuestra principal bibliografía y el libro que en este momento no me acuerdo, que te mencioné recién, el libro rojo, que no me acuerdo como se llama, en donde están establecidos las descripciones de los productos a entregar, ese libro para nosotros fue la	bien sólido, creo que al principio fue complejo, pero yo creo que para todos fue complejo, por algo nos hemos demorado tantos años en poder tener frutos, porque para todos fue complejo, porque nos metimos en un mundo que nadie sabía, el tema de las competencias, ni siquiera yo siento que DPT tenía muy claro esto, ellos también tuvieron que aprender todo eso, entonces en este aprender, tenían que aprender y además enseñar, entonces eso era complejo, complejo, porque de pronto no tenían las respuestas para todo, porque tú estabas aprendiendo también, entonces se provocó todos estos problemas que tuvimos. **- Como recomendación para los futuros procesos de**		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	biblia, pero lamentablemente ese libro lo aprendimos solos, entonces no hubo antes una persona que dijera sabes que vamos a trabajar con esto, y este libro se va llevar así, por lo tanto es ahí donde hubo una falencia, porque si bien es cierto nosotros habíamos sido entrenado en el modelo educativo anteriormente y se tomó una parte del libro rojo, que no me acuerdo como se llama, por eso le digo el libro rojo, un curso de APT, me acuerdo, se tomó una parte del libro rojo, pero nunca nadie nos dijo, sabes que este libro va trabajarse entero, por lo tanto estudiémoslo entero, por lo tanto uno de los cursos de	**renovación, que es lógico que tengamos ¿Qué acciones le recomendaría?** Bueno, yo creo que estamos en un momento, de que la unidad de apoyo de todo este proceso, ya está mucho más sólida, creo que tienen que haber los mejores profesionales en el área tienen que estar allí, ya y el acompañamiento tiene que ser permanente, tiene que haber una sistematicidad en esta compañía, tiene que haber una apertura, no es de vez en cuando, sino una sistematicidad de un acompañamiento, creo que las carreras tienen que tener claro que esto se construye en equipo, que no es de uno, y si no hay conciencia de que somos equipo, y que el equipo completo de profesores		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	capacitación obligatorios que debería haber es un curso relacionado con la renovación curricular, es decir, tomando todos los productos, absolutamente todos los productos, y ahí yo tendría absolutamente claro que es; hasta el día de hoy cuando se cuestiona la materia de tributación y que es difícil evaluar, nosotros decimos, pero la materia tributación nunca nadie nos enseñó cómo seguirla, todavía tenemos claro que hay carreras que no tienen las competencias genéricas en la materia de tributación, nosotros como carrera	tiene que estar involucrado, difícilmente esto sale a buen puerto, creo que esto se trabaja en equipo, y a pesar de que yo te digo que tenemos divagaciones y todo, porque somos varias, pero creo que eso enriquece el trabajo, a que si lo hacen dos personas y todos los demás apoyan, porque no tengo tiempo para eso, creo que la renovación curricular, que tiene que ver con lo que somos finalmente las formadoras, tiene que privilegiarse sobre los dioses investigativos, creo que en esta etapa de renovación curricular la gente tiene que dejar de lado algunas cosas y focalizarse en esto, tiene que ser prioridad, y prioridad implica trabajo en equipo.		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	estamos conscientes de eso y tratamos de ingresar toda las competencias genéricas en nuestra malla, todas, de manera muy responsable, pero ese aprendizaje lo hicimos al final, muy al final, cuando ya vimos la malla completa, y alguien dijo por ahí hay que ingresar las actividades genéricas, entonces las competencias genéricas, y hay que ingresarlas todas y ahí empezamos a hacer una nueva revisión, nueva revisión, y por otro lado se produce poca sintonía entre lo que nosotros hacemos en la especialidad y educación, porque claro nosotros recibimos de			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	educación los documentos, recibimos los insumos, pero cuando vamos mirando hay diferencias, de hecho nosotros encontramos muchos errores en documentos de educación, pero obviamente que no podíamos corregir, no era nuestra labor, entonces, también acá se necesita un trabajo más acomunado, de toda la comunidad que va trabajar, y digo comunidad porque en realidad somos todos los que vamos a trabajar renovación curricular, hasta la secretaria, que va a trabajar el documento, también tiene que saber en cierta forma, que lo			

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

	que está anillando, que lo que está claro, entonces no es fácil y hay que unificar criterios, hay que unificar muchos criterios, y eso creo que es una de las principales desventajas.			

Descripción:

Los académicos entrevistados señalan acerca: el significado que otorgan al proceso de renovación curricular, le asignan real importancia al proceso de renovación, por ser un oportunidades de innovar en la oferta educativa , es una instancia para actualizarse e incorporar los desafíos de la actualidad. También destacan que esta significación fue posteriormente, en un primer momento hubo desconocimiento.

En cuanto a la secuencia que visualizan en el marco del proceso de Renovación curricular, destacan que en un primer momento generaron un análisis de las fortalezas y debilidades de la malla curricular actual, esta fase la llamaron partida falsa, luego comenzaron con el diseño de Perfil de Egreso, por otra parte, también destacan en las primeras etapas, la realización de capacitaciones en que participaron los académicos para comprender el modelo Educativo UBB, así también revisar las exigencias del Ministerio, Perfil de Egreso, Plan de Estudios, Matriz de Tributación, Programas de Asignaturas.

En el ámbito de procedimientos claves, los académicos destacan la construcción de la matriz de tributación la cual adquiere una importancia, puesto que conforma un equilibrio entre la consolidación de competencias, permite cautelar lo que los programas dicen declarar para alcanzar las competencias del Perfil de Egreso. Enfatizan en que es importante el alineamiento del currículum.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Del punto de vista de las dificultades vivenciadas en el proceso, mencionan la necesidad de generar un lenguaje común entre asesores, fortalecer con anticipación a los docentes en las competencias necesarias para los procesos de diseño, generar instancias de trabajo colaborativo, así también se vivenció la defensa de las parcelas, es decir resistencia al cambio en cuanto a perder los nichos en que estaban acostumbrados a hacer docencia. Finalmente establecen que el establecer consensos en el cuerpo académico también constituyó una dificultad.

Y por último establecen como modificaciones al proceso, generar un fuerte trabajo en equipo.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

ANEXO 2

Análisis de matriz de tributación

PEDAGOGIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Cuadro Excel 1 Matriz PLC

ASIGNATURA	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5			CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6			CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6						CG	CP	CE	TOTAL
LENGUAJE Y ORALIDAD (FIP)	1				3	4								0						1	3	4		8			AE	8	0	14	22
CLÁSICOS DE LA LITERATURA UNIVERSAL	1					1								0			1	2			1	4		5			AP	9	11	0	20
COMENTARIO DEL TEXTO LITERARIO					1	1								0			1	2			1	4		5			AI	4	0	3	7
COMUNICACIÓN Y EDUCACION	1		1			2								0			1			1		2		4			PRACTICA				
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	1	2	2			5		3					3	6								0		11			ELECTIVO				
TECNOLOGIAS PARA EL APRENDIZAJE	2		2			4						3	2	5								0		9							49
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	1				3	4								0						1	2	3		7							
2° SEMESTRE	7	2	5	0	7	21	42,9	3	0	0	0	3	5	11	22,4	0	3	4	0	3	7	17	34,7	49	100	8,8					
	33,3	9,5	23,8	0,0	33,3	100,0		27,3	0,0	0,0	0,0	27,3	45,5	100,0		0,0	17,6	23,5	0,0	17,6	41,2	100,0		300								
MORFOLOGIA DEL ESPAÑOL	1				1	2								0			2			2		4		6			AE	6	0	15	21
CLÁSICOS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA	1					1								0			1	2			1	4		5			AP	10	14	0	24
LITERATURA EUROPEA CONTEMPORANEA	1					1								0			1	2			1	4		5			AI	0	0	0	0
MEDIOS Y TECNOLOGIAS DE COMUNICACIÓN	1		1			2								0					2	1		3		5			PRACTICA				
FILOSOFIA EDUCACIONAL		2	2			4		3					3	6								0		10			ELECTIVO				
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	2		2		2	6				3		3	2	8								0		14							45
						0								0								0		0							
3° SEMESTRE	6	2	5	0	3	16	35,6	3	0	3	0	3	5	14	31,1	0	4	4	2	3	2	15	33,3	45	100	8,1					
	37,5	12,5	31,3	0,0	18,8	100,0		21,4	0,0	21,4	0,0	21,4	35,7	100,0		0,0	26,7	26,7	13,3	20,0	13,3	100,0		300								
ESTRUCTURAS ORACIONALES SIMPLES	2				2	4								0			2			2		4		8			AE	8	0	19	27
ESPAÑOL EN AMERICA			1			1								0			1			3	2	6		7			AP	2	7	0	9
PROCESOS DE LA LITERATURA	1					1								0			1	2		2	1	6		7			AI	12	0	0	12
TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN SOCIAL	1		1			2								0					2	1		3		5			PRACTICA				
SOCIEDAD CULTURA Y EDUCACIÓN		2				2		3				2	2	7								0		9			ELECTIVO				
FORMACIÓN INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRA.	3		2			5								0								0		5							48
INGLÉS COMUNICACIONAL I	2		2		3	7								0								0		7							
4° SEMESTRE	9	2	6	0	5	22	45,8	3	0	0	0	2	2	7	14,6	0	4	2	2	8	3	19	39,6	48	100	8,6					
	40,9	9,1	27,3	0,0	22,7	100,0		42,9	0,0	0,0	0,0	28,6	28,6	100,0		0,0	21,1	10,5	10,5	42,1	15,8	100,0		300								
ESTRUCTURAS ORACIONALES COMPLEJAS	1				1	2								0			3			3		6		8			AE	8	0	24	32
LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD					2	2								0				3		2	2	7		9			AP	4	4	0	8
TEORÍA LITERARIA CRÍTICA					2	2								0				3		2	2	7		9			AI	7	0	0	7
COMUNICACIÓN MULTIMODAL	1		1			2								0					3	1		4		6			PRACTICA				
CURRÍCULUM Y DIDÁCTICA GENERAL	2		2			4				2			2	4								0		8			ELECTIVO				
FORMACIÓN INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRA.						0								0								0		0							47
INGLÉS COMUNICACIONAL II	2		2		3	7								0								0		7							
5° SEMESTRE	6	0	5	0	8	19	40,4	0	0	2	0	0	2	4	8,5	0	3	6	3	8	4	24	51,1	47		8,5					
	31,6	0,0	26,3	0,0	42,1	100,0		0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	50,0	100,0		0,0	12,5	25,0	12,5	33,3	16,7	100,0		300								
LINGÜÍSTICA TEXTUAL					3	3								0				3		1	2	6		9			AE	9	0	23	32
LITERATURA ESPAÑOLA CONTEMPORANEA	1					1								0				3		1	2	6		7			AP	4	3	0	7
LIRICA HISPANOAMERICANA			3			3								0			2	3			2	7		10			AI	7	0	0	7
SEMIOTICA DE LA COMUNICACIÓN	1		1			2								0			1		3			4		6			PRACTICA				
CURRÍCULUM Y EVALUACION DE LOS APREN.	2		2			4				3				3								0		7			ELECTIVO				
FORMACIÓN INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRA.						0								0								0		0							46
INGLÉS COMUNICACIONAL III	2		2		3	7								0								0		7							
6° SEMESTRE	6	0	8	0	6	20	43,5	0	0	3	0	0	0	3	6,5	0	3	9	3	2	6	23	50,0	46		8,3					
	30,0	0,0	40,0	0,0	30,0	100,0		0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0		0,0	13,0	39,1	13,0	8,7	26,1	100,0		300								
TIPOLOGIAS DISCURSIVAS					2	2								0			2			3	3	8		10			AE	10	0	36	12
TEATRO CHILENO: TEXTOS Y CONTEXTOS	1					1								0			1	3			1	5		6			AP				
NARRATIVA HISPANOAMERICANA CONTEM.	2					2								0			3	3		3	3	12		14			AI	4	8	8	20
DIDACTICA DE LA COMUNICACIÓN	2		2			4								0			2		3			5		9			PRACTI	1	3	6	10
PEDAGOGIA TEATRAL	1					1								0		3	2				1	6		7			ELECTIVO				
TALLER I: APROXIMACIÓN AL SISTEMA ESCOLAR	1					1			1				2	3		2	2	2				6		10							42
INGLÉS COMUNICACIONAL IV				1	3	4								0						2		2		6							
7° SEMESTRE	7	0	2	1	5	15	24,2	0	1	0	0	0	2	3	4,8	5	12	8	5	6	8	44	71,0	62		11,2					
	46,7	0,0	13,3	6,7	33,3	100,0		0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	66,7	100,0		11,4	27,3	18,2	11,4	13,6	18,2	100,0		300								
COMPRENSIÓN Y PRODUCCION TEXTUAL			1		3	4								0			1			2	2	5		9			AE	5	0	13	18
DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	1					1								0				3		2	3	8		9			AP	16	16	0	32
GESTION EDUCACIONAL		2	2	2		6							3	3								0		9			AI	0	0	0	0
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL I: FUND EPIS.	2		2		2	6		2	3			2		7								0		13			PRACTI	3	4	4	11
ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y PSICOPEDAGOGICA		2	2			4		3	3					6								0		10			ELECTIVO				
TALLER II: AMBIENTES DE APRENDIZAJE	1	1	1			3		2					2	4		2	2					4		11							61
FORMACIÓN INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRA.						0								0								0		0							
8° SEMESTRE	4	5	8	2	5	24	39,3	7	6	0	0	2	5	20	32,8	2	3	3	0	4	5	17	27,9	61		11,0					
	16,7	20,8	33,3	8,3	20,8	100,0		35,0	30,0	0,0	0,0	10,0	25,0	100,0		11,8	17,6	17,6	0,0	23,5	29,4	100,0		300								
NARRATIVA CHILENA CONTEMPORANEA		2				2								0			3	3		3	3	12		14			AE	11	3	26	40
DIDACTICA DE LA COMPRENSION Y PRODUCCIC	2		2		2	6								0		1	2		2	3		8		14			AP	10	14	0	24
DIDACTICA Y EVALUACION DE LA ESPECIALIDAD		3				3				3				3		3	3					6		12			AI	0	0	0	0
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL II: PROCEDIMIE	2		2		2	6		2	3			3		8								0		14			PRACTI	10	9	9	28
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		2	2			4				2	2		2	6								0		10			ELECTIVO				
PRÁCTICA PEDAGOGICA					2	2			3	3	3			9			3			3	3	9		20							92
FORMACIÓN INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRA.						0								0								0		0							
9° SEMESTRE	4	7	6	0	6	23	27,4	2	6	8	5	3	2	26	31,0	4	11	3	2	9	6	35	41,7	84		15,1					
	17,4	30,4	26,1	0,0	26,1	100,0		7,7	23,1	30,8	19,2	11,5	7,7	100,0		11,4	31,4	8,6	5,7	25,7	17,1	100,0		300								
ACTIVIDAD DE TITULACION I	3		3			6			3	3				6		3	3			3	3	12		24			AE	6	6	12	24
ELECTIVO	1					1								0			2	3			1	6		7			AP				
ELECTIVO	1				1	2								0						3	3	6		8			AI				
PRÁCTICA PROFESIONAL					3	3			3		3			6			3			3	3	9		18			PRACTI	3	6	9	18
						0								0								0		0			ELECTI	3	0	12	15
						0								0								0		0							57
						0								0								0		0							
						0								0								0		0							
10° SEMESTRE	5	0	3	0	4	12	21,1	0	6	3	3	0	0	12	21,1	3	8	3	0	9	10	33	57,9	57		10,3					
	41,7	0,0	25,0	0,0	33,3	100,0		0,0	50,0	25,0	25,0	0,0	0,0	100,0		9,1	24,2	9,1	0,0	27,3	30,3	100,0		300								
ACTIVIDAD DE TITULACION II	3		3			6			3	3				6		3	3			3	3	12		24			AE	9	10	18	37
ELECTIVO	3				3	6								0			3			3		6		12			AP				
ELECTIVO			2			2								0			2		3			5		7			AI				
TALLER DE LENGUA MATERNA					3	3		2		2				4		3	3					6		13			PRACTICA				
						0								0								0		0			ELECTI	8	0	11	19
						0								0								0		0							56
						0								0								0		0							
	6	0	5	0	6	17	30,4	2	3	5	0	0	0	10	17,9	6	11	0	3	6	3	29	51,8	56		10,1					
	35,3	0,0	29,4	0,0	35,3	100,0		20,0	30,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100,0		20,7	37,9	0,0	10,3	20,7	10,3	100,0		300								
	60	18	53	3	55	189		20	22	24	8	13	23	110		20	62	42	20	58	54	256		555		100,0					
RELACION CON TOTAL DEL AREA	31,7	9,5	28,0	1,6	29,1	34,05		18,2	20,0	21,8	7,3	11,8	20,9	19,82		7,8	24,2	16,4	7,8	22,7	21,1	46,13				100,00					
RELACION CON TOTAL DE TRIBUTACIONES	10,8	3,2	9,5	0,5	9,9	34,1		3,6	4,0	4,3	1,4	2,3	4,1	19,8		3,6	11,2	7,6	3,6	10,5	9,7	46,1									
TOTAL DE ASIGNATURAS	63	63	63	63	63			63	63	63	63	63	63			63	63	63	63	63	63						AE				
ASIGNATURAS QUE TRIBUTAN	39	9	29	2	24			8	8	9	3	5	10			8	31	16	8	27	26						AP				
PORCENTAJE	62%	14%	46%	3%	38%			13%	13%	14%	5%	8%	16%			13%	49%	25%	13%	43%	41%						AI				
TRIBUTACIÓN EN **PRIMER NIVEL**	22	1	8	1	4			0	1	0	0	0	0			1	10	0	0	8	8						PRACTICA				
PORCENTAJE	56%	11%	28%	50%	17%			0%	13%	0%	0%	0%	0%			13%	32%	0%	0%	30%	31%						ELECTIVO				
TRIBUTACIÓN EN **SEGUNDO NIVEL**	13	7	18	1	9			4	0	3	1	2	7			2	11	6	4	7	8										
PORCENTAJE	33%	78%	62%	50%	38%			50%	0%	33%	33%	40%	70%			25%	35%	38%	50%	26%	31%										
TRIBUTACIÓN EN **TERCER NIVEL**	4	1	3	0	11			4	7	6	2	3	3			5	10	10	4	12	10										
PORCENTAJE	10%	11%	10%	0%	46%			50%	88%	67%	67%	60%	30%			63%	32%	63%	50%	44%	38%										
	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	100%										

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 18 Tributación genérica en PLC

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación								
Competencia Genérica N° asignaturas de la carrera 63 % respecto al total de tributaciones: 34, 05%		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Disposición para el aprendizaje: Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.	31,7	10,8	39	4	1°	1°	3°
2	Responsabilidad: Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.	9,5	3,2	9	1	1°	2°	8°
3	Trabajo colaborativo: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actuar éticamente en su profesión. Trabajar de manera asociativa en la consecución de objetivos.	28	9,5	29	3	1°	2°	5°
4	Capacidad de emprendimiento y liderazgo: Manifestar convicción para innovar en su área, tomar decisiones y asumir riesgos. Ejercer su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.	1,6	0,5	2	0	6°	7°	--
5	Capacidad para comunicarse: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y un nivel inicial en un segundo idioma.	29,1	9,9	24	11	1°	2°	1°

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 19 Tributación licenciatura en PLC

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación								
Competencias pedagógicas-licenciatura N° asignaturas de la carrera 63 % respecto al total de tributaciones: 19,8%		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Dominar los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo.	18,2	3,6	4	4	1°	7°	1°
2	Comprender los fenómenos educativos, a partir de la investigación en diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar.	20,0	4,0	7	7	6°	--	7°
3	Diseñar procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales.	21,8	4,3	6	6	1°	4°	1°
4	Diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.	7,3	1,4	2	2	8°	8°	8°
5	Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendiendo su impacto en el ámbito educativo, social y cultural para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de conocimiento.	11,8	2,3	3	3	1°	3°	1°
6	Analizar comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas.	20,9	4,1	3	3	1°	1°	1°

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 20 Tributación espacialidad en PLC

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación								
Competencias especialidad N° asignaturas de la carrera 63 % respecto al total de tributaciones: 46,13%		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Diseñar la didáctica y la evaluación de la especialidad de acuerdo con las tendencias vigentes del aprendizaje de la lengua materna y el currículo nacional	7,8	3,6	8	5	6°	6°	6°
2	Comunicar de forma clara y precisa los contenidos de su campo disciplinario en la construcción de aprendizajes significativos, utilizando estrategias de pensamiento lógico, crítico y divergente en diversos contextos educativos.	24,2	11,2	31	10	1°	2°	4°
3	Problematizar la naturaleza artística de la obra literaria como producto lingüístico, estético y cultural, en los diferentes niveles de la Educación Media.	16,4	7,6	16	10	1°	1°	2°
4	Funcionalizar pedagógicamente los productos de los medios de comunicación y de las industrias culturales, contribuyendo de manera crítica y creativa a la ampliación de perspectivas y de visiones de mundo de los estudiantes, en diversos contextos educativos.	7,8	3,6	8	4	2°	2°	4°
5	Asociar el uso de la lengua materna como factor de unidad e identidad social y cultural en distintos contextos sociales, demostrando competencias comunicativas en distintos ámbitos de interacción.	22,7	10,5	27	12	1°	2°	3°
6	Diseñar experiencias progresivas de enseñanza-aprendizaje de las competencias comunicativas, a través de la práctica integrada de la comprensión y producción oral y escrita, valorando su importancia en ejercicio profesional docente.	21,1	9,7	26	10	1°	1°	1°

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

PEDAGOGIA EN MATEMATICA

Cuadro Excel 2 Matriz PEM

ASIGNATURA	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5			CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6			CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6									
																										CG	CP	CE	TOTAL
GEOMETRIA PLANA	2		1		1	4								0		3	3	3				9		13		AE	11	0	25	36
ALGEBRA ELEMENTAL	2		1		1	4								0		3	2	2				7		11		AP	6	7	0	13
TALLER DE INTEGRACIÓN EN RESOLUCIÓN D	1		1		1	3								0		1	1	3	1	1	2	9		12		AI	8	0	0	8
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	2		2		2	6		3		3	1			7								0		13		PRACTICA				
INGLÉS COMUNICACIONAL	1		1		3	5								0								0		5		ELECTIVO				
PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA			3			3								0								0		3						
						0								0								0		0						
2° SEMESTRE	8	0	9	0	8	25	51,0	3	0	3	1	0	0	7	14,3	7	6	8	1	1	2	25	51,0	57	116,3	7,5				
	32,0	0,0	36,0	0,0	32,0	100,0		42,9	0,0	42,9	14,3	0,0	0,0	100,0		28,0	24,0	32,0	4,0	4,0	8,0	100,0		300						
GEOMETRIA DEL ESPACIO	1				1	2								0			2			2		4		6		AE	10	0	21	31
ÁLGEBRA Y TRIGONOMETRIA	2		1		1	4								0		3	2	2				7		11		AP	11	13	0	24
INTRODUCCIÓN A LA DIDACTICA FUNDAME	2		1		1	4								0		1	1	1	2	2	3	10		14		AI	9	0	0	9
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	1	2	2			5		3					3	6								0		11		PRACTICA				
TECNOLOGIAS DEL APRENDIZAJE	2	1	2		1	6		1		1		3	2	7								0		13		ELECTIVO				
INGLÉS COMUNICACIONAL II	1		1		3	5								0								0		5						
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	1				3	4								0								0		4						
3° SEMESTRE	10	3	7	0	10	30	66,7	4	0	1	0	3	5	13	28,9	4	5	3	2	4	3	21	46,7	64	142,2	8,4				
	33,3	10,0	23,3	0,0	33,3	100,0		30,8	0,0	7,7	0,0	23,1	38,5	100,0		19,0	23,8	14,3	9,5	19,0	14,3	100,0		300						
GEOMETRIA ANALITICA	2		1		1	4								0		3	3	3				9		13		AE	16	0	35	51
CALCULO DIFERENCIAL	2		1		1	4								0		3	2	2				7		11		AP	5	7	0	12
ARITMETICA	2		1		1	4								0		3	3	2				8		12		AI	10	0	0	10
DIDACTICA DE LOS SISTEMAS NUMERICOS	2		1		1	4								0		1	1	1	3	3	2	11		15		PRACTICA				
FILOSOFIA EDUCACIONAL	1	2	2			5		3				1	3	7								0		12		ELECTIVO				
INGLÉS COMUNICACIONAL III	1		1		3	5								0								0		5						
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIO	1	1	1	1	1	5								0								0		5						
4° SEMESTRE	11	3	8	1	8	31	64,6	3	0	0	0	1	3	7	14,6	10	9	8	3	3	2	35	72,9	73	152,1	9,6				
	35,5	9,7	25,8	3,2	25,8	100,0		42,9	0,0	0,0	0,0	14,3	42,9	100,0		28,6	25,7	22,9	8,6	8,6	5,7	100,0		300						
DIDACTICA DE LA GEOMETRIA	1		1		1	3								0			3			3		6		9		AE	11	0	20	31
CALCULO INTEGRAL	2		1		1	4								0				3		2	2	7		11		AP	4	7	4	15
ALGEBRA LINEAL	2		1		1	4								0				3		2	2	7		11		AI	10	0	0	10
SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN	1	2	1			4		3				2	2	7					3	1		4		15		PRACTICA				
INGLÉS COMUNICACIONAL IV	1		1		3	5								0								0		5		ELECTIVO				
FORMACIÓN INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRA.	1	1	1	1	1	5								0								0		5						
						0								0								0		0						
5° SEMESTRE	8	3	6	1	7	25	53,2	3	0	0	0	2	2	7	14,9	0	3	6	3	8	4	24	51,1	56		7,4				
	32,0	12,0	24,0	4,0	28,0	100,0		42,9	0,0	0,0	0,0	28,6	28,6	100,0		0,0	12,5	25,0	12,5	33,3	16,7	100,0		300						
PROBABILIDADES Y ESTADISCTICA	2		1		1	4								0		3	1	1				5		9		AE	17	0	34	51
CÁLCULO EN VARIAS VARIABLES	2		1		1	4								0		3	2	2				7		11		AP	7	8	0	15
RAZONAMIENTO EN MATEMATICA	2		1		2	5								0		1	1	1	3	3	2	11		16		AI	0	0	0	0
ERRORES Y OBSTACULOS DEL APRENDIZAJE	2		1		1	4								0		1	1	1	3	2	3	11		15		PRACT	5	3	9	17
CURRÍCULUM Y DIDACTICA GENERAL	2	1	2	1	1	7		1		3	1	1	2	8								0		15		ELECTIVO				
TALLER I: APROXIMACIÓN AL SISTEMA ESCO	2	2		1		5			1				2	3		1	1	1	2	2	2	9		17						
						0								0								0		0						
6° SEMESTRE	12	3	6	2	6	29	63,0	1	1	3	1	1	4	11	23,9	9	6	6	8	7	7	43	93,5	83		10,9				
	41,4	10,3	20,7	6,9	20,7	100,0		9,1	9,1	27,3	9,1	9,1	36,4	100,0		20,9	14,0	14,0	18,6	16,3	16,3	100,0		300						
INFERENCIA ESTADISTICA	2		1		1	4								0		3	1	1				5		9		AE	11	0	24	35
ESTRUCTURAS ALGEBRAICAS	2		1		1	4								0		3	3	2				8		12		AP	12	13	0	25
DIDACTICA DEL ALGEBRA Y DE LAS FUNCION	1		1		1	3								0		1	1	1	3	3	2	11		14		AI	0	0	0	0
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	1	2	2			5		1		2	2		2	7								0		12		PRACT	7	4	9	20
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN DE LOS APREN	2	1	2	1	1	7			1	3		1	1	6								0		13		ELECTIVO				
TALLER II: AMBIENTES DE APRENDIZAJE	2	2	2		1	7			2				2	4		1	1	1	2	2	2	9		20						
						0								0								0		0						
7° SEMESTRE	10	5	9	1	5	30	48,4	1	3	5	2	1	5	17	27,4	8	6	5	5	5	4	33	53,2	80		10,6				
	33,3	16,7	30,0	3,3	16,7	100,0		5,9	17,6	29,4	11,8	5,9	29,4	100,0		24,2	18,2	15,2	15,2	15,2	12,1	100,0		300						
DIDACTICA DE LA ESTADISTICA	2		1		1	4								0		1	1	1	3	3	2	11		15		AE	18	5	38	61
ECUACIONES DIFERENCIALES	2		1		1	4								0		3	2	1				6		10		AP	8	8	0	16
HISTORIA Y EPISTEMOLOGIA DE LA MATEMA	2		2	1		5								0		1	1	1	3	2	3	11		16		AI	4	0	0	4
TECNOLOGIA Y ENSEÑANZA DE LA MATEMA	2		2		1	5		2	3					5		1	1	1	3	2	2	10		20		PRACT	0	0	0	0
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL I: FUNDAME	2	1	2	1	2	8		2	3		1	2		8								0		16		ELECTIVO				
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIO	1	1	1		1	4								0								0		4						
						0								0								0		0						
8° SEMESTRE	11	2	9	2	6	30	49,2	4	6	0	1	2	0	13	21,3	6	5	4	9	7	7	38	62,3	81		10,7				
	36,7	6,7	30,0	6,7	20,0	100,0		30,8	46,2	0,0	7,7	15,4	0,0	100,0		15,8	13,2	10,5	23,7	18,4	18,4	100,0		300						
ELECTIVO	2		2		1	5								0		3	3	3				9		14		AE	4	0	11	15
ELECTIVO	2		2		1	5								0		1	1	1	3	3	3	12		17		AP	22	27	0	49
LABORATORIO DE DIDÁCTICA DE LA MATEM	1		2		1	4								0		1	1	1	3	3	2	11		15		AI	5	0	0	5
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL II: PROCEDII	2	1	2	1	2	8		2	3	1	1	3		10								0		18		PRACTICA				
GESTIÓN EDUCACIONAL	1	2	2	2	1	8		1		1	1	1	3	7								0		15		ELECTIVO				
ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y PSICOPEDA(	1	2	2		1	6		1	3	3	1	1	1	10								0		16						
FORMACIÓN INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRA.	1	1	1	1	1	5								0								0		5						
9° SEMESTRE	10	6	13	4	8	41	48,8	4	6	5	3	5	4	27	32,1	5	5	5	6	6	5	32	38,1	100		13,2				
	24,4	14,6	31,7	9,8	19,5	100,0		14,8	22,2	18,5	11,1	18,5	14,8	100,0		15,6	15,6	15,6	18,8	18,8	15,6	100,0		300						
ELECTIVO	2		2		1	5								0		3	3	3				9		14		AE	4	4	15	23
ELECTIVO	2		2		1	5								0		1	1	1	3	3	3	12		17		AP				
ACTIVIDAD DE TITULACION I	2		2			4			2	2				4		3	2	3	2	2	3	15		23		AI				
PRÁCTICA PEDAGOGICA					3	3			3	3	3			9		3	3	2	2	3	2	15		27		PRACT	3	9	15	27
						0								0								0		0		ELECTI	10	0	21	31
						0								0								0		0						
						0								0								0		0						
10° SEMESTRE	6	0	6	0	5	17	29,8	0	5	5	3	0	0	13	22,8	10	9	9	7	8	8	51	89,5	81		10,7				
	35,3	0,0	35,3	0,0	29,4	100,0		0,0	38,5	38,5	23,1	0,0	0,0	100,0		19,6	17,6	17,6	13,7	15,7	15,7	100,0		300						
ELECTIVO	2		2		1	5								0		3	3	3				9		14		AE	4	4	16	24
ELECTIVO	2		2		1	5								0		1	1	1	3	3	3	12		17		AP				
ACTIVIDAD DE TITULACION II	2		2			4			2	2				4		3	2	3	2	3	3	16		24		AI				
PRACTICA PROFESIONAL					3	3			3	3	3			9		3	3	2	2	3	3	16		28		PRACT	3	9	16	28
						0								0								0		0		ELECTI	10	0	21	31
						0								0								0		0						
						0								0								0		0						
	6	0	6	0	5	17	30,4	0	5	5	3	0	0	13	23,2	10	9	9	7	9	9	53	94,6	83		10,9				
	35,3	0,0	35,3	0,0	29,4	100,0		0,0	38,5	38,5	23,1	0,0	0,0	100,0		18,9	17,0	17,0	13,2	17,0	17,0	100,0		300						
	92	25	79	11	68	275		23	26	27	14	15	23	128		69	63	63	51	58	51	355		758		100,0				
RELACION CON TOTAL DEL AREA	33,5	9,1	28,7	4,0	24,7	36,28		18,0	20,3	21,1	10,9	11,7	18,0	16,89		19,4	17,7	17,7	14,4	16,3	14,4	46,83				100,00				
RELACION CON TOTAL DE TRIBUTACIONES	12,1	3,3	10,4	1,5	9,0	36,3		3,0	3,4	3,6	1,8	2,0	3,0	16,9		9,1	8,3	8,3	6,7	7,7	6,7	46,8								
TOTAL DE ASIGNATURAS	59	59	59	59	59			59	59	59	59	59	59			59	59	59	59	59	59									
ASIGNATURAS QUE TRIBUTAN	56	17	54	10	50			12	11	12	9	9	11			33	35	35	20	24	21									
PORCENTAJE	95%	29%	92%	17%	85%			20%	19%	20%	15%	15%	19%			56%	59%	59%	34%	41%	36%									
TRIBUTACIÓN EN **PRIMER NIVEL**	20	9	30	9	39			5	2	3	6	5	2			15	17	17	1	2	0									
PORCENTAJE	36%	53%	56%	90%	78%			42%	18%	25%	67%	56%	18%			45%	49%	49%	5%	8%	0%									
TRIBUTACIÓN EN **SEGUNDO NIVEL**	36	8	23	1	4			3	3	3	1	2	6			0	8	8	7	10	12									
PORCENTAJE	64%	47%	43%	10%	8%			25%	27%	25%	11%	22%	55%			0%	23%	23%	35%	42%	57%									
TRIBUTACIÓN EN **TERCER NIVEL**	0	0	1	0	7			4	6	6	2	2	3			18	10	10	12	12	9									
PORCENTAJE	0%	0%	2%	0%	14%			33%	55%	50%	22%	22%	27%			55%	29%	29%	60%	50%	43%									
	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	100%									

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 21 Tributación genérica en PEM

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en matemática								
Competencia Genérica N° asignaturas de la carrera 59 % respecto al total de tributaciones: 36, 28%		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Disposición para el aprendizaje: Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.	33,5	12,1	56		1	1	
2	Responsabilidad: Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.	9,1	3,3	17		2	2	
3	Trabajo colaborativo: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actuar éticamente en su profesión. Trabajar de manera asociativa en la consecución de objetivos.	28,7	10,4	54	1	1	2	1
4	Capacidad de emprendimiento y liderazgo: Manifestar convicción para innovar en su área, tomar decisiones y asumir riesgos. Ejercer su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.	4,0	1,5	10		3	8	
5	Capacidad para comunicarse: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y un nivel inicial en un segundo idioma.	24,7	9,0	50	7	1	1	1

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 22 Tributación licenciatura en PEM

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en matemática								
Competencias pedagógicas-licenciatura N° asignaturas de la carrera 59 % respecto al total de tributaciones: 16,89		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Dominar los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo.	18	3,0	12	4	1	7	1
2	Comprender los fenómenos educativos, a partir de la investigación en diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar.	20,3	3,4	11	6	5	6	7
3	Diseñar procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales.	21,1	3,6	12	6	1	6	1
4	Diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.	10,9	1,8	9	2	1	6	9
5	Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendiendo su impacto en el ámbito educativo, social y cultural para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de conocimiento.	11,7	2,0	9	2	2	7	4
6	Analizar comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas.	18,0	3,0	11	3	2	2	2

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 23 Tributación especialidad en PEM

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en matemática								
Competencias especialidad N° asignaturas de la carrera 59 % respecto al total de tributaciones: 46,83		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Utilizar el lenguaje matemático de forma oral y escrita coherentemente y con argumentos verdaderos, en diversos contextos vinculados con la disciplina.	19,4	9,1	33	18	1	--	1
2	Fundamentar conjeturas y demostraciones a partir de una hipótesis y de propiedades conocidas, del ámbito disciplinar, interrogando y estableciendo vínculos entre conceptos teóricos.	17,7	8,3	35	10	1	1	1
3	Redefinir conceptos matemáticos, previamente aprendidos, considerando estrategias y procedimientos disciplinares, en la resolución de problemas.	17,7	8,3	35	10	1	2	1
4	Crear situaciones didácticas sobre la base de contenidos programáticos escolares, en función del contexto y desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes.	14,4	6,7	20	12	1	2	2
5	Contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, en diversas situaciones y contextos, de acuerdo con el currículum escolar vigente y los problemas pedagógicos en el aula.	16,3	7,7	24	12	1	2	3
6	Investigar problemas didácticos a partir del trabajo colaborativo con pares, sobre la base de estudios e investigaciones en la Educación Matemática.	14,3	6,7	21	9	1	1	2

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

PEDAGOGIA EN INGLÉS

Cuadro Excel 3 Matriz PI

ASIGNATURA	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5			CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6			CE1	CE2	CE3	CE4					CG	CP	CE	TOTAL
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	2		1		2	5		3	2	2	3	1	1	12							0		17		AE	9	7	20	36
TECNOLOGIAS DEL APRENDIZAJE	2	1	2		1	6		3		1		3	1	8		3	2	2			7		21		AP	11	20	7	38
INTRODUCCIÓN A LA FONETICA					3	3								0		2	3				5		8		AI	3	0	0	3
IDIOMA INGLÉS PREINTERMEDIO I					3	3		3		3	1			7		3	3	3			9		19		PRACTICA				
GRÁMATICA ESTRUCTURAL					3	3								0		2	1	3			6		9		ELECTIVO				
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL	3					3								0							0		3						
						0								0							0		0						
2° SEMESTRE	7	1	3	0	12	23	46,9	9	2	6	4	4	2	27	55,1	10	9	8	0	0	0	27	55,1	77	157,1	12,8				
	28,0	4,0	12,0	0,0	48,0	92,0		128,6	28,6	85,7	57,1	57,1	28,6	385,7		40,0	36,0	32,0	0,0	0,0	0,0	108,0		585,7						
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	1	2	1			4		3					3	6			2					2		12		AE	6	0	21	27
FILOSOFIA EDUCACIONAL	2		1		1	4		3				1	3	7		1	2	2				5		16		AP	8	13	7	28
FONÉTICA Y FONOLOGIA SEGMENTAL					3	3								0		3	3					6		9		AI	6	0	0	6
IDIOMA INGLÉS PREINTERMEDIO II						0								0		3	3	3				9		9		PRACTICA				
MORFOSINTAXIS					3	3								0		2	1	3				6		9		ELECTIVO				
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	3				3	6								0								0		6						
						0								0								0		0						
3° SEMESTRE	6	2	2	0	10	20	44,4	6	0	0	0	1	6	13	28,9	9	11	8	0	0	0	28	62,2	61	135,6	10,1				
	20,0	6,7	6,7	0,0	33,3	66,7		46,2	0,0	0,0	0,0	7,7	46,2	100,0		42,9	52,4	38,1	0,0	0,0	0,0	133,3		300						
SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN	1	2	1			4		3				2	2	7								0		11		AE	12	0	27	39
CULTURA Y CIVILIZACION					3	3								0		2	2	3				7		10		AP	4	7	0	11
FONÉTICA Y FONOLOGIA APLICADA					3	3								0		2	3					5		8		AI	6	3	6	15
IDIOMA INGLÉS INTERMEDIO I					3	3								0		3	3	3				9		12		PRACTICA				
GRAMATICA APLICADA					3	3								0		2	1	3				6		9		ELECTIVO				
ESTRATEGIAS DE MANEJO DEL AULA				3		3				3				3		3			3			6		12						
FORMACION INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL		3				3								0								0		3						
4° SEMESTRE	1	5	1	3	12	22	45,8	3	0	3	0	2	2	10	20,8	12	9	9	3	0	0	33	68,8	65	135,4	10,8				
	3,2	16,1	3,2	9,7	38,7	71,0		42,9	0,0	42,9	0,0	28,6	28,6	142,9		34,3	25,7	25,7	8,6	0,0	0,0	94,3		308,1						
CURRICULUM Y DIDACTICA GENERAL	2	1	2	1	1	7		1		3	1	1	2	8								0		15		AE	9	0	20	29
FONÉTICA Y FONOLOGÍA CONTEXTUALIZADA					3	3								0		2	3					5		8		AP	7	8	0	15
IDIOMA INGLÉS INTERMEDIO II					3	3								0		3	3	3				9		12		AI	0	6	6	12
GRAMATICA CONTEXTUALIZADA					3	3								0		2	1	3				6		9		PRACT	3	7	5	15
TALLER I: APROXIMACIÓN AL SISTEMA ESCOLAR				3		3		3	1	1	2			7				3	2			5		15		ELECTIVO				
FORMACION DIDACTICA PARA CICLOS BASICOS						0		3					3	6		3			3			6		12						
FORMACION INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL						0								0								0		0						
5° SEMESTRE	2	1	2	4	10	19	40,4	7	1	4	3	1	5	21	44,7	10	7	9	5	0	0	31	66,0	71		11,8				
	8,0	4,0	8,0	16,0	40,0	76,0		100,0	14,3	57,1	42,9	14,3	71,4	300,0		41,7	29,2	37,5	20,8	0,0	0,0	129,2		505,2						
CURRICULUM Y EVALUACION DE LOS APRENDIZ	2	1	2	1	1	7			1	3		1	1	6								0		13		AE	12	0	18	30
LINGÜÍSTICA GENERAL	2		1		3	6								0		3						3		9		AP	7	6	0	13
IDIOMA INGLÉS POSTINTERMEDIO I					3	3								0		3	3	3				9		12		AI	3	0	0	3
ESTRUCTURA CONTEXTUALIZADA					3	3								0		2	1	3				6		9		PRACT	4	2	0	6
TALLER II. AMBIENTES DE APRENDIZAJE	2		2			4						2		2								0		6		ELECTIVO				
FORMACION INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL			3			3								0								0		3						
						0								0								0		0						
6° SEMESTRE	6	1	8	1	10	26	56,5	0	1	3	0	3	1	8	17,4	8	4	6	0	0	0	18	39,1	52		8,6				
	20,7	3,4	27,6	3,4	34,5	89,7		0,0	9,1	27,3	0,0	27,3	9,1	72,7		18,6	9,3	14,0	0,0	0,0	0,0	41,9		204,2						
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	1	2	2			5		1		3	2		2	8								0		13		AE	7	2	23	32
LITERATURA E INTERPRETACION LITERARIA	2		1		1	4								0		3	3	2				8		12		AP	5	8	0	13
LINGÜÍSTICA APLICADA						0			2					2		3			3			6		8		AI	9	0	13	22
IDIOMA INGLÉS POSTINTERMEDIO II					3	3								0		3	3	3				9		12		PRACTICA				
PROGRESIÓN DEL DISCURSO					3	3								0		3	3	1				7		10		ELECTIVO				
TOTORIA INICIAL DE LA ESPECIALIDAD				3		3								0		3			3			6		9						
FORMACION INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRA			3			3								0								0		3						
7° SEMESTRE	3	2	6	3	7	21	33,9	1	2	3	2	0	2	10	16,1	15	9	6	6	0	0	36	58,1	67		11,1				
	10,0	6,7	20,0	10,0	23,3	70,0		5,9	11,8	17,6	11,8	0,0	11,8	58,8		45,5	27,3	18,2	18,2	0,0	0,0	109,1		237,9						
INVESTIGACION EDUCACIONAL I: FUND	2	1	2	1	2	8		2	3		1	2		8								0		16		AE	6	3	12	21
ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y PSICOPEDAGOG	1	2	2		1	6		1	3	3	1	1	1	10								0		16		AP	21	25	0	46
GESTION EDUCACIONAL	1	2	2	2		7		1		1	1	1	3	7								0		14		AI	0	0	0	0
IDIOMA INGLÉS AVANZADO I					3	3								0		3	3	3				9		12		PRACT	3	0	6	9
DIDACTICA Y EVALUACION DE LA ESPECIALIDAD	3					3				3				3					3			3		9		ELECTIVO				
PRACTICA INTERMEDIA DE LA ESPECIALIDAD				3		3								0		3			3			6		9						
						0								0								0		0						
8° SEMESTRE	7	5	6	6	6	30	49,2	4	6	7	3	4	4	28	45,9	6	3	3	6	0	0	18	29,5	76		12,6				
	23,3	16,7	20,0	20,0	20,0	100,0		30,8	46,2	53,8	23,1	30,8	30,8	215,4		15,8	7,9	7,9	15,8	0,0	0,0	47,4		362,8						
INVESTIGACION EDUCACIONAL II: PROC	1		2		1	4		2	3			2		7								0		11		AE	5	3	12	20
IDIOMA INGLÉS AVANZADO II					3	3								0		3	3	3				9		12		AP	4	7	0	11
TALLER DE DIDACTICA Y EVALUACION DE LA ESPECIALIDAD				2		2				3				3					3			3		8		AI	0	0	0	0
PRACTICA PEDAGOGICA						0		3						3		3			3			6		9		PRACT	0	3	6	9
						0								0								0		0		ELECTIVO				
						0								0								0		0						
						0								0								0		0						
						0								0								0		0						
9° SEMESTRE	1	0	2	2	4	9	10,7	5	3	3	0	2	0	13	15,5	6	3	3	6	0	0	18	21,4	40		6,6				
	2,4	0,0	4,9	4,9	9,8	22,0		18,5	11,1	11,1	0,0	7,4	0,0	48,1		18,8	9,4	9,4	18,8	0,0	0,0	56,3		126,3						
ACTIVIDAD DE TITULACION I						0		2						2		2			2			4		6		AE	0	2	4	6
PRÁCTICA PROFESIONAL	3	3	3	3	3	15		3	3	3	3	3	3	18		3	3	3	3			12		45		AP				
						0								0								0		0		AI				
						0								0								0		0		PRACT	15	18	12	45
						0								0								0		0		ELECT	0	0	0	0
						0								0								0		0						
						0								0								0		0						
10° SEMESTRE	3	3	3	3	3	15	26,3	5	3	3	3	3	3	20	35,1	5	3	3	5	0	0	16	28,1	51		8,5				
	17,6	17,6	17,6	17,6	17,6	88,2		38,5	23,1	23,1	23,1	23,1	23,1	153,8		9,8	5,9	5,9	9,8	0,0	0,0	31,4		273,5						
ACTIVIDAD DE TITULACION II						0		2						2		2			2			4		6		AE	0	2	4	6
ELECTIVO I				3		3			3					3								0		6		AP				
ELECTIVO II	3	3				6			3					3				3				3		12		AI				
ELECTIVO III			3			3							3	3		3						3		9		PRACT	0	0	0	0
ELECTIVO IV				3		3			3					3		3						3		9		ELECT	15	12	9	36
						0								0								0		0						
						0								0								0		0						
	3	3	3	6	0	15	26,8	2	9	0	0	0	3	14	25,0	8	0	3	2	0	0	13	23,2	42		7,0				
	17,6	17,6	17,6	35,3	0,0	88,2		15,4	69,2	0,0	0,0	0,0	23,1	107,7		15,1	0,0	5,7	3,8	0,0	0,0	24,5		220,5						
	39	23	36	28	74	200		42	27	32	15	20	28	164		89	58	58	33	0	0	238		602		100,0				
RELACION CON TOTAL DEL AREA	19,5	11,5	18,0	14,0	37,0	33,22		25,6	16,5	19,5	9,1	12,2	17,1	27,24		37,4	24,4	24,4	13,9	0,0	0,0	39,53				100,00				
RELACION CON TOTAL DE TRIBUTACIONES	6,5	3,8	6,0	4,7	12,3			7,0	4,5	5,3	2,5	3,3	4,7			14,8	9,6	9,6	5,5	0,0	0,0									
TOTAL DE ASIGNATURAS	56	56	56	56	56			56	56	56	56	56	56			56	56	56	56											
ASIGNATURAS QUE TRIBUTAN	20	12	19	12	30			18	11	13	9	12	13			34	24	21	12	0	0									
PORCENTAJE	36%	21%	34%	21%	54%			32%	20%	23%	16%	21%	23%			61%	43%	38%	21%	########	#¡DIV/0!									
TRIBUTACIÓN EN **PRIMER NIVEL**	6	4	6	3	7			4	2	3	5	6	4			1	5	1	0	0	0									
PORCENTAJE	30%	33%	32%	25%	23%			22%	18%	23%	56%	50%	31%			3%	21%	5%	0%	########	#¡DIV/0!									
TRIBUTACIÓN EN **SEGUNDO NIVEL**	9	5	9	2	2			4	2	1	2	4	3			11	4	3	3	0	0									
PORCENTAJE	45%	42%	47%	17%	7%			22%	18%	8%	22%	33%	23%			32%	17%	14%	25%	########	#¡DIV/0!									
TRIBUTACIÓN EN **TERCER NIVEL**	5	3	4	7	21			10	7	9	2	2	6			22	15	17	9	0	0									
PORCENTAJE	25%	25%	21%	58%	70%			56%	64%	69%	22%	17%	46%			65%	63%	81%	75%	########	#¡DIV/0!									
	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	########	#¡DIV/0!									

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 24 tributación genérica en PI

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Inglés								
Competencia Genérica N° asignaturas de la carrera 56 % respecto al total de tributaciones: 33, 22%		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Disposición para el aprendizaje: Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.	19,5	6,5	20	5	1	1	1
2	Responsabilidad: Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.	11,5	3,8	12	3	1	3	3
3	Trabajo colaborativo: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actuar éticamente en su profesión. Trabajar de manera asociativa en la consecución de objetivos.	18,0	6,0	19	4	1	1	5
4	Capacidad de emprendimiento y liderazgo: Manifestar convicción para innovar en su área, tomar decisiones y asumir riesgos. Ejercer su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.	14,0	4,7	12	7	3	7	3
5	Capacidad para comunicarse: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y un nivel inicial en un segundo idioma.	37,0	12,3	30	21	1	1	1

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 25 tributación licenciatura en PI

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Inglés								
Competencias pedagógicas-licenciatura N° asignaturas de la carrera 56 % respecto al total de tributaciones: 27,24		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Dominar los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo.	25,6	7,0	18	10	1	7	1
2	Comprender los fenómenos educativos, a partir de la investigación en diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar.	16,5	4,5	11	7	1	1	7
3	Diseñar procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales.	19,5	5,3	13	9	1	1	1
4	Diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.	9,1	2,5	9	2	1	4	1
5	Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendiendo su impacto en el ámbito educativo, social y cultural para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de conocimiento.	12,2	3,3	12	2	1	3	1
6	Analizar comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas.	17,1	4,7	13	6	1	3	2

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 26 tributación especialidad en PI

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Inglés								
Competencias especialidad N° asignaturas de la carrera 56 % respecto al total de tributaciones: 39,53		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Maneja el idioma inglés en un nivel equivalente al Inglés Avanzado de Cambridge C1 (ALTE 4) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en sus dimensiones lingüística, social y cultural para desarrollar habilidades interculturales.	37,4	14,8	34	22	1	1	1
2	Evidencia dominio de la recepción y producción de discursos orales aproximados al nivel del hablante nativo, para enfrentar diferentes tipos de situaciones comunicativas en un nivel equivalente al Inglés Avanzado de Cambridge C1 (ALTE 4) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).	24,4	9,6	24	15	1	1	1
3	Integra habilidades de comprensión lectora y producción escrita con pertinencia y adecuación a un nivel equivalente al Inglés Avanzado de Cambridge C1 (ALTE 4) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), para facilitar la comunicación utilizando reglas adecuadas gramaticales y de puntuación.	24,4	9,6	21	17	1	1	1
4	Diseña experiencias de aprendizaje de acuerdo con las tendencias vigentes de la enseñanza de idiomas y el currículo considerando estándares nacionales e internacionales para la promoción del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.	13,9	5,5	12	9	3	4	3

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

PEDAGOGIA EN HISTORIA Y GEOGRAFIA

Cuadro excel 4 Matriz PHyG

ASIGNATURA	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5			CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6			CE1	CE2	CE3	CE4							CG	CP	CE	TOTAL
INTRODUCCIÓN A LA GEOGRAFÍA	2	2				4								0			3					3		7		AE	10	0	15	25
HISTORIOGRAFÍA	1				1	2								0		3		2				5		7		AP	10	12	0	22
GEOGRAFÍA MATEMÁTICA Y CARTOG	2					2								0			3	1				4		6		AI	4	3	1	8
PRIMERAS CIVILIZACIONES					2	2								0		3						3		5		PRACTICA				
FILOSOFIA EDUCACIONAL		2	2			4		3					3	6								0		10		ELECTIVO				
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	2		2		2	6		3			3			6								0		12						
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (FI	1				3	4						1	2	3				1				1		8						
2° SEMESTRE	8	4	4	0	8	24	49,0	6	0	0	3	1	5	15	30,6	6	6	4	0	0	0	16	32,7	55	112,244898	9,0				
	32,0	16,0	16,0	0,0	32,0	96,0		85,7	0,0	0,0	42,9	14,3	71,4	214,3		24,0	24,0	16,0	0,0	0,0	0,0	64,0		374,29						
GEOGRAFIA HUMANA I	2	2				4								0				3				3		7		AE	14	**3**	6	23
AMÉRICA Y CHILE INDÍGENA	2	2				4		3						3		3						3		10		AP	8	3	12	23
GEOGRAFIA FISICA I	1	2				3								0				3				3		6		AI	5	0	0	5
HISTORIA CLASICA	2		1			3								0		3						3		6		PRACTICA				
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	1	2	2			5		3					3	6								0		11		ELECTIVO				
TECNOLOGIAS PARA EL APRENDIZAJE	2	1	2		1	6		1		1		3	2	7								0		13						
FORMACION INTEGRAL EXTRAPROGRAMATI(		2			3	5								0								0		5						
3° SEMESTRE	10	11	5	0	4	30	66,7	7	0	1	0	3	5	16	35,6	6	6	0	0	0	0	12	26,7	58	128,888889	9,5				
	33,3	36,7	16,7	0,0	13,3	100,0		53,8	0,0	7,7	0,0	23,1	38,5	123,1		28,6	28,6	0,0	0,0	0,0	0,0	57,1		280,22						
GEOGRAFIA HUMANA II	2	2			2	6								0			3					3		9		AE	19	0	14	33
HISTORIA DE AMERICA COLONIAL	2	2	1			5								0		3						3		8		AP	11	14	0	25
GEOGRAFIA FISICA II	2	1				3								0			3					3		6		AI	7	0	0	7
HISTORIA UNIVERSAL MEDIEVAL	2		2		1	5								0		3		2				5		10		PRACTICA				
SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN	1	2	1			4		3				2	2	7								0		11		ELECTIVO				
CURRICULUM Y DIDACTICA GENERAL	2	1	2	1	1	7		1		2	1	1	2	7								0		14						
INGLÉS COMUNICACIONAL I (FIP)	2		2		3	7								0								0		7						
4° SEMESTRE	13	8	8	1	7	37	77,1	4	0	2	1	3	4	14	29,2	6	6	2	0	0	0	14	29,2	65	135,416667	10,7				
	41,9	25,8	25,8	3,2	22,6	119,4		57,1	0,0	28,6	14,3	42,9	57,1	200,0		17,1	17,1	5,7	0,0	0,0	0,0	40,0		359,35						
ESTADO Y CIUDANANIA		3			1	4					1			1		1	1	3				5		10		AE	11	**1**	19	31
HISTORIA DE CHILE COLONIAL	1				1	2								0		3		2				5		7		AP	7	6	5	18
GEOGRAFIA REGIONAL	1					1								0			3					3		4		AI	10	0	0	10
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA	2		2			4								0		3	1	2				6		10		PRACTICA				0
CURRICULUM Y EVALUACIÓN DE LOS	2	1	2	1	1	7				1	3		1	6				3	2			5		18		ELECTIVO				
INGLES COMUNICACIONAL II (FIP)	2		2		3	7								0								0		7						
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL				3		3								0								0		3						
5° SEMESTRE	8	4	6	4	6	28	59,6	0	1	3	1	1	1	7	14,9	7	5	10	2	0	0	24	51,1	59		9,7				
	32,0	16,0	24,0	16,0	24,0	112,0		0,0	14,3	42,9	14,3	14,3	14,3	100,0		29,2	20,8	41,7	8,3	0,0	0,0	100,0		312						
HISTORIA DE CHILE DEL SIGLO XIX	2	1			3	6								0		3		2				5		11		AE	16	0	16	32
HISTORIA DE AMÉRICA DEL SIGLO XIX	2	2				4								0		3						3		7		AP	6	10	0	16
GEOGRAFIA REGIONAL DE AMÉRICA		2				2								0			3		1			4		6		AI	10	0	0	10
HISTORIA MUNDIAL CONTEMPORAN	2	2				4								0		3			1			4		8		PRACTICA				0
ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y PSICO	1	2	2		1	6		1	3	3	1	1	1	10								0		16		ELECTIVO				
INGLÉS COMUNICACIONAL III (FIP)	2		2		3	7								0								0		7						
FORMACIÓN INTEGRAL ACTIVIDAD EXTRAPROGRAM			3			3								0								0		3						
6° SEMESTRE	9	9	7	0	7	32	69,6	1	3	3	1	1	1	10	21,7	9	3	2	2	0	0	16	34,8	58		9,5				
	31,0	31,0	24,1	0,0	24,1	110,3		9,1	27,3	27,3	9,1	9,1	9,1	90,9		20,9	7,0	4,7	4,7	0,0	0,0	37,2		238,46						
HISTORIA DE CHILE DEL SIGLO XX-XXI	2	1				3								0		3		2				5		8		AE	14	0	18	32
HISTORIA DE AMÉRICA DEL SIGLO XX-	2	1				3								0		3		2				5		8		AP				0
GEOGRAFIA REGIONAL DE CHILE I	1	2	2			5								0			3					3		8		AI	10	0	0	10
HISTORIA MUNDIAL CONTEMPORAN	2	1				3								0		3		1	1			5		8		PRACTI	1	3	4	8
TALLER I: APROXIMACIÓN AL SISTEM	1					1				1			2	3		2	2					4		8		ELECTIVO				
FORMACION INTEGRAL EXTRAPROGRAMATICA				3		3								0								0		3						
INGLÉS COMUNICACIONAL IV		2	2		3	7								0								0		7						
7° SEMESTRE	10	5	4	3	3	25	40,3	0	1	0	0	0	2	3	4,8	11	5	5	1	0	0	22	35,5	50		8,2				
	33,3	16,7	13,3	10,0	10,0	83,3		0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	11,8	17,6		33,3	15,2	15,2	3,0	0,0	0,0	66,7		167,65						
HISTORIA ECONOMICA	1	2				3								0		1	1	3	1			6		9		AE	15	0	18	33
EPISTEMOLOGIA DE LA HISTORIA		1				1								0		3		2				5		6		AP	13	15	0	28
GEOGRAFIA REGIONAL DE CHILE II	1	2	2		2	7								0			3		1			4		11		AI				0
HISTORIA LOCAL	2			2		4								0		3						3		7		PRACTI	3	4	4	11
TALLER II: AMBIENTES DEL APRENDIZ	1	1	1			3		2					2	4		2	2					4		11		ELECTIVO				
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAL	1	2	2			5		1		2	2		2	7								0		12						
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL I: FUI	2	1	2	1	2	8		2	3		1	2		8								0		16						
8° SEMESTRE	8	9	7	3	4	31	50,8	5	3	2	3	2	4	19	31,1	9	6	5	2	0	0	22	36,1	72		11,8				
	26,7	30,0	23,3	10,0	13,3	103,3		38,5	23,1	15,4	23,1	15,4	30,8	146,2		23,7	15,8	13,2	5,3	0,0	0,0	57,9		307,38						
DIDACTICA DE LA HISTORIA			2	2		4				2				2					3			3		9		AE	13	**6**	15	34
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	2				3	5								0		3	3					6		11		AP	16	17	0	33
DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA	2	3				5				2				2					3			3		10		AI				0
PROBLEMAS Y RIESGOS DEL ESPECIO	1	2				3						2		2			3					3		8		PRACTI	2	6	7	15
PRACTICA PEGAGOGICA					2	2			2	2	2			6		3	2	1	1			7		15		ELECTIVO				
GESTIÓN EDUCACIONAL	1	2	2	2	1	8		1		1	1	1	3	7								0		15						
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL II: PR	2	1	2	1	2	8		2	3	1	1	3		10								0		18						
9° SEMESTRE	8	8	6	5	8	35	41,7	3	5	8	4	6	3	29	34,5	6	8	1	7	0	0	22	26,2	86		14,1				
	19,5	19,5	14,6	12,2	19,5	85,4		11,1	18,5	29,6	14,8	22,2	11,1	107,4		18,8	25,0	3,1	21,9	0,0	0,0	68,8		261,52						
ACTIVIDAD DE TITULACIÓN I	2			2		4			2	2				4		2	2	2	2			8		16		AE	4	**4**	8	16
PRACTICA PROFESIONAL	3	3	3	3	3	15		3	3	3	3	3	3	18		3	3	3	3			12		45		AP				
						0								0								0		0		AI				
						0								0								0		0		PRACTI	15	18	12	45
						0								0								0		0		ELECTIV	0	0	0	0
						0								0								0		0						
						0								0								0		0						
10° SEMESTRE	5	3	5	3	3	19	33,3	3	5	5	3	3	3	22	38,6	5	5	5	5	0	0	20	35,1	61		10,0				
	29,4	17,6	29,4	17,6	17,6	111,8		23,1	38,5	38,5	23,1	23,1	23,1	169,2		9,8	9,8	9,8	9,8	0,0	0,0	39,2		320,21						
ACTIVIDAD DE TITULACIÓN II	2		2			4			2	2				4		2	2					4		12		AE	4	**4**	4	12
ELECTIVO						0								0		3	3	1				7		7		AP				0
ELECTIVO						0								0		3	3	1				7		7		AI	5	0	0	5
ELECTIVO						0								0		3	3	1				7		7		PRACTICA				0
ELECTIVO						0								0		3	3	1				7		7		ELECTIV	0	0	28	28
FORMACIÓN INTEGRAL EXTRAPROGRAMATI(		2			3	5								0								0		5						
						0								0								0		0						
	2	2	2	0	3	9	16,1	0	2	2	0	0	0	4	7,1	14	14	4	0	0	0	32	57,1	45		7,4				
	11,8	11,8	11,8	0,0	17,6	52,9		0,0	15,4	15,4	0,0	0,0	0,0	30,8		26,4	26,4	7,5	0,0	0,0	0,0	60,4		144,09						
	81	63	54	19	53	270		29	20	26	16	20	28	139		79	64	38	19	0	0	200		609		100,0				
RELACION CON TOTAL DEL AREA	30,0	23,3	20,0	7,0	19,6	44,33		20,9	14,4	18,7	11,5	14,4	20,1	22,82		39,5	32,0	19,0	9,5	0,0	0,0	32,84				100,00				
RELACION CON TOTAL DE TRIBUTACI	13,3	10,3	8,9	3,1	8,7	44,3		4,8	3,3	4,3	2,6	3,3	4,6	22,8		13,0	10,5	6,2	3,1	0,0	0,0									
TOTAL DE ASIGNATURAS	64	64	64	64	64			64	64	64	64	64	64			64	64	64	64											
ASIGNATURAS QUE TRIBUTAN	48	36	28	10	26			14	9	13	10	11	13			29	25	21	11	0	0									
PORCENTAJE	75%	56%	44%	16%	41%			22%	14%	20%	16%	17%	20%			45%	39%	33%	17%	#######	#######									
TRIBUTACIÓN EN **PRIMER NIVEL**	16	12	4	4	9			5	2	3	6	5	2			2	3	8	6	0	0									
PORCENTAJE	33%	33%	14%	40%	35%			36%	22%	23%	60%	45%	15%			7%	12%	38%	55%	#######	#######									
TRIBUTACIÓN EN **SEGUNDO NIVEL**	31	21	22	3	7			3	3	7	2	3	7			4	5	9	2	0	0									
PORCENTAJE	65%	58%	79%	30%	27%			21%	33%	54%	20%	27%	54%			14%	20%	43%	18%	#######	#######									
TRIBUTACIÓN EN **TERCER NIVEL**	1	3	2	3	10			6	4	3	2	3	4			23	17	4	3	0	0									
PORCENTAJE	2%	8%	7%	30%	38%			43%	44%	23%	20%	27%	31%			79%	68%	19%	27%	#######	#######									
	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	#######	#######									

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 27 Tributación genérica en PHyG

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Historia y Geografía								
Competencia Genérica N° asignaturas de la carrera 64 % respecto al total de tributaciones: 44,33		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Disposición para el aprendizaje: Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.	30,0	13,3	48	1	1	1	9
2	Responsabilidad: Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.	23,3	10,3	36	3	1	1	4
3	Trabajo colaborativo: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actuar éticamente en su profesión. Trabajar de manera asociativa en la consecución de objetivos.	20,0	8,9	28	2	1	1	5
4	Capacidad de emprendimiento y liderazgo: Manifestar convicción para innovar en su área, tomar decisiones y asumir riesgos. Ejercer su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.	7,0	3,1	10	3	3	7	4
5	Capacidad para comunicarse: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y un nivel inicial en un segundo idioma.	19,6	8,7	26	10	2	1	1

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 28 Tributación licenciatura HyG

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Historia y Geografía								
Competencias pedagógicas-licenciatura N° asignaturas de la carrera 64 % respecto al total de tributaciones: 22,82		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Dominar los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo.	20,9	4,8	14	6	1	7	1
2	Comprender los fenómenos educativos, a partir de la investigación en diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar.	14,4	3,3	9	4	4	8	5
3	Diseñar procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales.	18,7	4,3	13	3	2	3	4
4	Diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.	11,5	2,6	10	2	1	7	1
5	Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendiendo su impacto en el ámbito educativo, social y cultural para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de conocimiento.	14,4	3,3	11	3	1	3	2
6	Analizar comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas.	20,1	4,6	13	4	1	1	1

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 29 Tributación especialidad HyG

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Historia y Geografía								
Competencias especialidad N° asignaturas de la carrera 64 % respecto al total de tributaciones: 32,84		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Aplicar las distintas corrientes historiográficas para la interpretación de los contextos históricos a nivel nacional y universal, considerando la diversidad cultural, identificando elementos de continuidad y cambio, para el desarrollo del espíritu investigativo, crítico y valoración del patrimonio histórico cultural.	39,5	13,0	29	23	1	6	1
2	Interpretar el espacio geográfico de las unidades territoriales insertas en el mundo globalizado, desde un enfoque social crítico, que interrelaciona la sociedad y su entorno, para el desarrollo del pensamiento geográfico.	32,0	10,5	25	17	1	6	1
3	Interpretar la sociedad desde un enfoque holístico considerando aspectos de ciudadanía, género, patrimonio e identidad, desde un enfoque regional para la formación ciudadana.	19,0	6,2	21	4	1	1	4
4	Evaluar aprendizajes de la enseñanza de la Historia, Geografía y Cs. Sociales en los distintos contextos educativos considerando las políticas educativas vigentes.	9,5	3,1	11	3	4	4	8

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

PEDAGOGIA GRAL. BÁSICA

Cuadro Excel 5 Matriz PGB

ASIGNATURA	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5			CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6			CE1	CE2	CE3	CE4	CE5							CG	CP	CE	TOTAL
ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LOS SERES VIVOS	2	2				4				1				1				3			3			8			AE	8	2	6	16
HISTORIA UNIVERSAL Y GEOGRAFIA GENERAL	3			1		4				1				1					3		3			8			AP	16	20	2	38
TECNOLOGIAS PARA EL APRENDIZAJE	2	1	2		1	6		1		1		3	2	7							0			13			AI	10	5	0	15
FILOSOFIA EDUCACIONAL	1	2	2			5		3				1	3	7			1			1	2			14			PRACTICA				
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	1	2	2			5		3					3	6							0			11			ELECTIVO				
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (FIP)				1	3	4						3	2	5							0			9							
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONA	3	3				6								0							0			6							
2° SEMESTRE	12	10	6	0	4	34	69,4	7	0	3	0	7	10	27	55,1	0	1	3	3	1	0	8	16,3	69	140,82	11,2					
	57,1	47,6	28,6	0,0	19,0	152,4		63,6	0,0	27,3	0,0	63,6	90,9	245,5		0,0	5,9	17,6	17,6	5,9	0,0	47,1		444,89							
ORGANISMO, AMBIENTE Y SALUD	2	2				4				1				1				3				3		8			AE	13	3	6	22
HISTORIA NACIONAL Y CONTINENTAL	3	1		3		7								0					3			3		10			AP	10	14	0	24
LENGUAJE DE LAS ARTES VISUALES Y SU DIDACTICA			2			2				2				2								0		4			AI	3	0	0	3
SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN	1	2	1			4		3				2	2	7								0		11			PRACTICA	5	3	0	8
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	2		2		2	6		3			3	1		7								0		13			ELECTIVO				
FORMACION INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL EXTRAPROGRAMATIC				3		3								0								0		3							
TALLER DE PRACTICA: ESCUELA Y ENTORNO	2		2	1		5			1				2	3								0		8							
3° SEMESTRE	10	5	7	7	2	31	68,9	6	1	3	3	3	4	20	44,4	0	0	3	3	0	0	6	13,3	57	126,67	9,3					
	62,5	31,3	43,8	43,8	12,5	193,8		42,9	7,1	21,4	21,4	21,4	28,6	142,9		0,0	0,0	20,0	20,0	0,0	0,0	40,0		376,61							
LECTURA Y ESCRITURA INICIAL	2				2	4				1				1		2						2		7			AE	15	11	15	41
ARITMÉTICA ESCOLAR	1					1			1					1			3					3		5			AP	0	0	0	0
CIENCIAS FÍSICAS Y QUIMICAS	2		2			4			2					2				3				3		9			AI	3	0	0	3
GEOGRAFIA Y AMBIENTE		2		1		3			1	2		2		5			2		2			4		12			PRACTICA				
LENGUAJE MUSICAL Y SU DIDACTICA			2		1	3				2				2						3		3		8			ELECTIVO				
INGLES COMUNICACIONAL I (FIP)					3	3								0								0		3							
						0								0								0		0							
4° SEMESTRE	5	2	4	1	6	18	37,5	0	4	5	0	2	0	11	22,9	2	5	3	2	3	0	15	31,3	44	91,667	7,2					
	22,7	9,1	18,2	4,5	27,3	81,8		0,0	57,1	71,4	0,0	28,6	0,0	157,1		10,5	26,3	15,8	10,5	15,8	0,0	78,9		317,91							
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y TEXTUAL	2				2	4								0		3						3		7			AE	13	3	11	27
ALGEBRA ESCOLAR			3			3								0			2					2		5			AP	7	8	0	15
DIDACTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES	2		2			4				1				1				3				3		8			AI	4	0	0	4
DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES		1		1		2				2				2					3			3		7			PRACTICA	2	5	3	10
CURRICULUM Y DIDACTICA GENERAL	2	1	2	1	1	7		1		3	1	1	2	8								0		15			ELECTIVO				
INGLÉS COMUNICACIONAL II. (FIP)				1	3	4								0								0		4							
TALLER DE PRACTICA: AREAS INTEGRADAS			2			2				2		3		5						3		3		10							
5° SEMESTRE	6	2	9	3	6	26	55,3	1	0	8	1	4	2	16	34,0	3	2	3	3	3	0	14	29,8	56		9,1					
	31,6	10,5	47,4	15,8	31,6	136,8		25,0	0,0	200,0	25,0	100,0	50,0	400,0		12,5	8,3	12,5	12,5	12,5	0,0	58,3		595,18							
COMPETENCIA LECTO LITERARIA	2				2	4								0		3						3		7			AE	18	3	12	33
ESTADISTICA ESCOLAR	1		1		3	5								0			3					3		8			AP	8	6	0	14
TECNOLOGIA Y SU DIDACTICA	2			1		3				1		2		3						3		3		9			AI	3	0	0	3
EDUCACIÓN FISICA Y SALUD Y SU DIDACTICA	2		2		2	6								0						3		3		9			PRACTICA	2	3	4	9
CURRICULUM Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDI	2	1	3	1	1	8			1	3		1	1	6								0		14			ELECTIVO				
INGLÉS COMUNICACIONAL III(FIP)					3	3								0								0		3							
TALLER DE PRACTICA: CIENCIAS NATURALES Y CIENCIAS SOCIA			1	1		2			1	1	1			3				2	2			4		9							
6° SEMESTRE	9	1	7	3	11	31	67,4	0	2	5	1	3	1	12	26,1	3	3	2	2	6	0	16	34,8	59		9,6					
	45,0	5,0	35,0	15,0	55,0	155,0		0,0	66,7	166,7	33,3	100,0	33,3	400,0		13,0	13,0	8,7	8,7	26,1	0,0	69,6		624,57							
COMPRENSION LECTORA Y PRODUCCION DE TEXTOS			1		1	2								0		3						3		5			AE	10	3	13	23
GEOMETRIA ESCOLAR	3					3								0			2					2		5			AP	9	17	0	28
ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES EDUCACION PA	2		3			5				2			1	3		2	2	2		2		8		16			AI	4	3	6	13
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		2	2			4		1		2	2		2	7								0		11			PRACTICA	3	4	2	9
ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y PSICOPEDAGOGICA		2	2	1		5		1	3	3	1	1	1	10								0		15			ELECTIVO				
INGLES COMUNICACIONAL IV (FIP)				1	3	4			1				2	3		2	2	2				6		13							
TALLER DE PRACTICA: EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD Y TECNOLO			2	1		3			1	2	1			4						2		2		9							
7° SEMESTRE	5	4	10	3	4	26	41,9	2	5	9	4	1	6	27	43,5	7	6	4	0	4	0	21	33,9	74		12,0					
	33,3	26,7	66,7	20,0	26,7	173,3		66,7	166,7	300,0	133,3	33,3	200,0	900,0		15,9	13,6	9,1	0,0	9,1	0,0	47,7		1121,1							
DIDACTICA DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	2				2	4				1				1		3						3		8			AE	10	4	9	23
DIDACTICA DE LA MATEMATICA	2					2				3				3			3					3		8			AP	15	15	0	30
FOLKLORE APLICADO A LA EDUCACIÓN	1	2			1	4								0						3		3		7			AI	6	0	4	10
GESTIÓN EDUCACIONAL	1	2	2	1	1	7		1		1	1	1	3	7								0		14			PRACTICA	5	1	5	11
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL I: FUNDAMENT	2	1	2	1	2	8		2	3		1	2		8								0		16			ELECTIVO				
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL EXTRAPROGR		3	3			6								0		2	2					4		10							
TALLER DE PRACTICA: NEE	2		3			5		1						1		2	3					5		11							
8° SEMESTRE	10	5	10	5	6	36	59,0	4	3	5	2	3	3	20	32,8	7	8	0	0	3	0	18	29,5	74		12,0					
	41,7	20,8	41,7	20,8	25,0	150,0		20,0	15,0	25,0	10,0	15,0	15,0	100,0		41,2	47,1	0,0	0,0	17,6	0,0	105,9		355,88							
INTERCULTURALIDAD Y LENGUAJE		1			1	2				1				1		2				1		3		6			AE	14	7	16	37
INNOVACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS PARA EL CON		3	2	3		8					1		2	3						3		3		14			AP	8	10	0	18
CURRICULO MULTIGRADO		2	2			4			1	2				3		2	2	2	2	2		10		17			AI	9	0	0	9
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL EXTRAPROGR			3	3		6								0								0		6			PRACTICA	4	3	6	13
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL EXTRAPROGRAMATICA					3	3								0								0		3			ELECTIVO				
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL II: PROCEDIMII	2	1	2	1	2	8			2	3	1	1	3	10								0		18							
TALLER DE PRACTICA: LENGUAJE Y COMUNICA	2			1	1	4					3			3		3	3					6		13							
9° SEMESTRE	4	7	9	8	7	35	41,7	2	4	7	2	3	2	20	23,8	7	5	2	2	6	0	22	26,2	77		12,5					
	17,4	30,4	39,1	34,8	30,4	152,2		7,7	15,4	26,9	7,7	11,5	7,7	76,9		20,0	14,3	5,7	5,7	17,1	0,0	62,9		291,95							
ACTIVIDAD DE TITULACIÓN I	1		2		1	4		2	2					4		2	2	2	2	2		10		18			AE	4	4	16	24
ELECTIVO.						0								0						3		3		3			AP				
ELECTIVO:						0								0					3			3		3			AI				
TALLER DE PRACTICA RURAL		1	2	1		4		1		1	1			3		2	1	2	2	1		8		15			PRACTICA	4	3	8	15
						0								0								0		0			ELECTIVO	0	0	6	6
						0								0								0		0							
						0								0								0		0							
10° SEMESTRE	1	1	4	1	1	8	14,0	3	2	1	1	0	0	7	12,3	4	3	4	7	6	0	24	42,1	39		6,3					
	8,3	8,3	33,3	8,3	8,3	66,7		25,0	16,7	8,3	8,3	0,0	0,0	58,3		12,1	9,1	12,1	21,2	18,2	0,0	72,7		197,73							
ACTIVIDAD DE TITULACIÓN II	1		2		1	4		1	2					3		2	2	2	2	2		10		17			AE	4	3	16	23
ELECTIVO						0								0			3					3		3			AP				0
ELECTIVO:						0								0				3				3		3			AI				0
PRÁCTICA PROFESIONAL II	2	2	2	2	2	10		3	3	3	3	3	3	18		3	3	3	3	3		15		43			PRACTICA	10	18	15	43
						0								0								0		0			ELECTIVO	0	0	6	6
						0								0								0		0							
						0								0								0		0							
	3	2	4	2	3	14	25,0	4	5	3	3	3	3	21	37,5	5	8	8	5	5	0	31	55,4	66		10,7					
	17,6	11,8	23,5	11,8	17,6	82,4		40,0	50,0	30,0	30,0	30,0	30,0	210,0		17,2	27,6	27,6	17,2	17,2	0,0	106,9		399,25							
	65	39	70	33	50	259		29	26	49	17	29	31	181		38	41	32	27	37	0	175		615		100,0					
RELACION CON TOTAL DEL AREA	25,1	20,6	37,0	17,5	26,5	42,11		16,0	14,4	27,1	9,4	16,0	17,1	29,43		21,7	23,4	18,3	15,4	21,1	0,0	28,46				100,00					
RELACION CON TOTAL DE TRIBUTACIONES	10,6	6,3	11,4	5,4	8,1	41,8		4,7	4,2	8,0	2,8	4,7	5,0	29,4		6,2	6,7	5,2	4,4	6,0	0,0	28,5									
TOTAL DE ASIGNATURAS	63	63	63	63	63			63	63	63	63	63	63			63	63	63	63	63											
ASIGNATURAS QUE TRIBUTAN	35	23	34	24	27			16	15	28	12	15	15			16	18	13	11	16	0										
PORCENTAJE	56%	37%	54%	38%	43%			25%	24%	44%	19%	24%	24%			25%	29%	21%	17%	25%	#######										
TRIBUTACIÓN EN **PRIMER NIVEL**	9	9	4	18	11			8	8	13	9	6	3			0	2	0	0	3	0										
PORCENTAJE	26%	39%	12%	75%	41%			50%	53%	46%	75%	40%	20%			0%	11%	0%	0%	19%	#######										
TRIBUTACIÓN EN **SEGUNDO NIVEL**	22	12	24	1	9			3	3	9	1	4	8			10	9	7	6	5	0										
PORCENTAJE	63%	52%	71%	4%	33%			19%	20%	32%	8%	27%	53%			63%	50%	54%	55%	31%	#######										
TRIBUTACIÓN EN **TERCER NIVEL**	4	2	6	5	7			5	4	6	2	5	4			5	7	6	5	8	0										
PORCENTAJE	11%	9%	18%	21%	26%			31%	27%	21%	17%	33%	27%			31%	39%	46%	45%	50%	#######										
	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	100%			94%	100%	100%	100%	100%	#######										

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 30 Tributación genérica en PGB

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Gral. Básica								
Competencia Genérica N° asignaturas de la carrera 63 % respecto al total de tributaciones: 42,8		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Disposición para el aprendizaje: Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.	25,1	10,6	35	4	1	1	1
2	Responsabilidad: Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.	20,6	6,3	23	2	1	1	8
3	Trabajo colaborativo: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actuar éticamente en su profesión. Trabajar de manera asociativa en la consecución de objetivos.	37,0	11,4	34	6	1	1	4
4	Capacidad de emprendimiento y liderazgo: Manifestar convicción para innovar en su área, tomar decisiones y asumir riesgos. Ejercer su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.	17,5	5,4	24	5	1	10	1
5	Capacidad para comunicarse: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y un nivel inicial en un segundo idioma.	26,5	8,1	27	7	1	2	1

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 31 Tributación licenciatura en PGB

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Gral. Básica								
Competencias pedagógicas-licenciatura N° asignaturas de la carrera 63 % respecto al total de tributaciones: 29,4		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Dominar los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo.	16,0	4,7	16	5	1	8	1
2	Comprender los fenómenos educativos, a partir de la investigación en diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar.	14,4	4,2	15	4	2	3	6
3	Diseñar procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales.	27,1	8,0	28	6	1	2	5
4	Diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.	9,4	2,8	12	2	2	6	2
5	Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendiendo su impacto en el ámbito educativo, social y cultural para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de conocimiento.	16,0	4,7	15	5	1	2	1
6	Analizar comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas.	17,1	5,0	15	4	1	1	1

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 32 Tributación licenciatura en PGB

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Educación Gral. Básica								
Competencias especialidad N° asignaturas de la carrera 63 % respecto al total de tributaciones: 28,5		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Demostrar dominio en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura, comunicación oral y gramática, en contextos diversos, urbanos y rurales, acorde con las orientaciones del currículum escolar, avances del conocimiento y características de sus estudiantes.	21,7	6,2	16	5	3	3	4
2	Evidenciar manejo en la enseñanza y aprendizaje de los números, geometría, algebra, y datos y azar, en contextos diversos, urbanos y rurales, acorde con las orientaciones del currículum escolar, avances del conocimiento y características de sus estudiantes y su vida cotidiana.	23,4	6,7	18	7	3	3	3
3	Demostrar dominio en la enseñanza y aprendizaje de la estructura y función de los seres vivos, la fuerza y movimiento, la materia y sus transformaciones, tierra y universo y las habilidades del pensamiento científico, acorde con las orientaciones del currículum escolar, avances del conocimiento y características de sus estudiantes y su vida cotidiana.	18,3	5,2	13	6	1	5	3
4	Evidenciar dominio del proceso de enseñanza- aprendizaje de la historia, geografía, formación ciudadana y habilidades de investigación en ciencias sociales, en el contexto local, nacional y mundial, acorde con las orientaciones del currículum escolar, el avance del conocimiento y las características de sus estudiantes.	15,4	4,4	11	5	1	3	1
5	Demostrar manejo del conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de los lenguajes artísticos, en el marco de la cultura local, nacional y universal, evidenciadas en expresiones creativas, innovadoras, sociomotoras e interpretativas, con reflexión apreciativa y crítica, que promuevan la identidad y la vida saludable.	21,1	6,0	16	8	3	6	3

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

PEDAGOGIA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

.

Cuadro Excel 6 Matriz PEP.

ASIGNATURA	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5			CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6			CE1	CE2	CE3	CE4	CE5							CG	CP	CE	TOTAL
FILOSOFIA EDUCACIONAL		2	2			4		3						3							0		7			AE	8	5	10	23
TECNOLOGIAS PARA EL APRENDIZAJE	2		2			4						3	2	5							0		9			AP	8	8	0	16
INTRODUCCION A LA EDUCACIÓN PARVULARIA	2					2							3	3		3					3		8			AI	7	0	0	7
EXPRESIÓN MUSICAL EL EL PÁRVULO	2				2	4								0			2			2	4		8			PRACTICA				
NEUROCIENCIAS Y APRENDIZAJE	2					2		2						2		3					3		7			ELECTIVO				
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (FIP)	1				3	4								0							0		4							
FORMACIÓN INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL	3					3								0							0		3							
2° SEMESTRE	12	2	4	0	5	23	46,9	5	0	0	0	3	5	13	26,5	6	2	0	0	2	0	10	20,4	46	93,878	9,0				
	48,0	8,0	16,0	0,0	20,0	92,0		71,4	0,0	0,0	0,0	42,9	71,4	185,7		24,0	8,0	0,0	0,0	8,0	0,0	40,0		317,71							
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL		2	3			5		3					3	6							0		11			AE	4	0	12	16
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	2		2		2	6		3				3		6							0		12			AP	11	12	0	23
EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EL PARVULO	2					2								0			2			3	5		7			AI	6	0	0	6
INTRODUCCION AL JUEGO Y DIDACTICA INFANTI	2					2								0		3	2			2	7		9			PRACTICA	4	2	2	8
PRÁCTICA PEDAGOGICA CONTEXTOS EDUCATIV	2	2				4							2	2		2					2		8			ELECTIVO				
FORMACION INTEGRAL EXTRAPROGRAMATICA		3				3								0							0		3							
FORMACIÓN INTEGRAL PROFESIONAL- PRIMEROS AUXILIOS			3			3								0							0		3							
3° SEMESTRE	8	7	8	0	2	25	55,6	6	0	0	3	0	5	14	31,1	5	4	0	0	5	0	14	31,1	53	117,78	10,4				
	26,7	23,3	26,7	0,0	6,7	83,3		46,2	0,0	0,0	23,1	0,0	38,5	107,7		23,8	19,0	0,0	0,0	23,8	0,0	66,7		257,69							
SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN		2				2		3				2	2	7							0		9			AE	6	5	10	21
CURRICULUM Y DIDACTICA GENERAL	2		2			4				3			2	5							0		9			AP	6	12	0	18
TIC EN EDUCACIÓN INFANTIL	2					2						3		3		2					2		7			AI	3	0	0	3
DESARROLLO DEL LENGUAJE	2					2		2						2		3					3		7			PRACTICA	2	2	5	9
DIDACTICA DE FORMACION PERSONAL Y SOCIA	2					2								0		2	3				5		7			ELECTIVO				
PRÁCTICA PEDAGOGICA CONOCIMIENTO DEL P.	2					2		2						2		2				3	5		9							
FORMACION INTEGRAL OFERTA INSTITUCIONAL			3			3								0							0		3							
4° SEMESTRE	10	2	5	0	0	17	35,4	7	0	3	0	5	4	19	39,6	9	3	0	0	3	0	15	31,3	51	106,25	10,0				
	32,3	6,5	16,1	0,0	0,0	54,8		100,0	0,0	42,9	0,0	71,4	57,1	271,4		25,7	8,6	0,0	0,0	8,6	0,0	42,9		369,12							
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		2	2			4				2	2		2	6							0		10			AE	4	2	6	12
CURRICULUM Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZ	2		2			4				3				3							0		7			AP	8	9	0	17
FORMACIÓN VALÓRICA EN EL PÁRVULO		2				2							2	2						3	3		7			AI	3	0	3	6
ESTILOS DE VIDA SALUDABLE	2					2								0		3					3		5			PRACTICA	2	4	3	9
PRÁCTICA PED INCLUSION EDUCATIVA		2				2				2			2	4		3					3		9			ELECTIVO				
DIDÁCTICA DE LA PSICOMOTRICIDAD INFANTIL	2					2								0			3				3		5							
FORMACIÓN INTEGRAL EXTRAPROGRAMATICA				3		3								0							0		3							
5° SEMESTRE	6	6	4	3	0	19	40,4	0	0	7	2	0	6	15	31,9	6	3	0	0	3	0	12	25,5	46		9,0				
	24,0	24,0	16,0	12,0	0,0	76,0		0,0	0,0	100,0	28,6	0,0	85,7	214,3		25,0	12,5	0,0	0,0	12,5	0,0	50,0		340,29							
ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y PSICOPEDAGOGICA		2	2			4			3	3				6							0		10			AE	10	10	9	29
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL I: FUNDAMENTI	2		2		2	6		2	3			2		7							0		13			AP	10	13	0	23
MODALIDADES CURRICULARES EN EDUCACIÓN	2					2				3				3		3					3		8			AI	8	0	0	8
DIDÁCTICA DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS	2					2								0			3			3	6		8			PRACTICA	2	0	6	8
PRÁCTICA PEDAGOGICA EXPRESIONES ARTÍSTIC	2					2								0			3			3	6		8			ELECTIVO				
INGLÉS COMUNICACIONAL I (FIP)	2		3		3	8								0							0		8							
						0								0							0		0							
6° SEMESTRE	10	2	7	0	5	24	52,2	2	6	6	0	2	0	16	34,8	3	6	0	0	6	0	15	32,6	55		10,7				
	34,5	6,9	24,1	0,0	17,2	82,8		18,2	54,5	54,5	0,0	18,2	0,0	145,5		7,0	14,0	0,0	0,0	14,0	0,0	34,9		263,1							
GESTIÓN EDUCACIONAL		2	2	2		6							3	3							0		9			AE	6	6	12	24
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL II: PROCEDIMIE	2		1		2	5		2	3			3		8							0		13			AP	11	11	0	22
CURRICULUM Y EVALUACIÓN I CICLO	2					2								0		3			3		6		8			AI	8	0	0	8
DIDÁCTICA DEL LENGUAJE I CICLO	2					2				3				3			3				3		8			PRACTICA	2	0	6	8
DIDÁCTICA EN MATEMATICA I CICLO	2					2				3				3			3				3		8			ELECTIVO				
PRÁCTICA PEDAGOGICA I CICLO	2					2								0			3			3	6		8							
INGLES COMUNICACIONAL II (FIP)	2		3		3	8								0							0		8							
7° SEMESTRE	12	2	6	2	5	27	43,5	2	3	6	0	3	3	17	27,4	3	9	0	3	3	0	18	29,0	62		12,1				
	40,0	6,7	20,0	6,7	16,7	90,0		11,8	17,6	35,3	0,0	17,6	17,6	100,0		9,1	27,3	0,0	9,1	9,1	0,0	54,5		244,55							
FAMILIA Y COMUNIDAD		2				2					3			3		2		3			5		10			AE	8	9	20	37
CURRICULUM Y EVALUACIÓN II CICLO	2					2								0		3		3	3		9		11			AP	0	0	0	0
DIDACTICA DEL LENGUAJE II CICLO	2					2				3				3			3				3		8			AI	8	0	0	8
DIDACTICA EN MATEMATICA II CICLO	2					2				3				3			3				3		8			PRACTICA	2	0	5	7
PRÁCTICA PEDAGOGICA II CICLO	2					2								0			2	3			5		7			ELECTIVO				
INGLES COMUNICACIONAL III (FIP)	2		3		3	8								0							0		8							
						0								0							0		0							
8° SEMESTRE	10	2	3	0	3	18	29,5	0	0	6	3	0	0	9	14,8	5	8	9	3	0	0	25	41,0	52		10,2				
	33,3	6,7	10,0	0,0	10,0	60,0		0,0	0,0	46,2	23,1	0,0	0,0	69,2		13,2	21,1	23,7	7,9	0,0	0,0	65,8		195,02							
ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES EDUCACIONALE	2		2			4				2				2		3		3			6		12			AE	12	8	12	32
DIDÁCTICA INFANTIL EN CIENCIAS NATURALES	2	2				4				3				3			3				3		10			AP	0	0	0	0
DIDÁCTICA INFANTIL EN CIENCIAS SOCIALES	2	2				4				3				3			3				3		10			AI	8	0	0	8
PRÁCTICA PEDAGOGICA DIDACTICAS INTEGRAC	2	2				4				2				2			3			3	6		12			PRACTICA	4	2	6	12
INGLÉS COMUNICACIONAL IV(FIP)	2		3		3	8								0							0		8			ELECTIVO				
						0								0							0		0							
						0								0							0		0							
9° SEMESTRE	10	6	5	0	3	24	28,6	0	0	10	0	0	0	10	11,9	3	9	3	0	3	0	18	21,4	52		10,2				
	24,4	14,6	12,2	0,0	7,3	58,5		0,0	0,0	37,0	0,0	0,0	0,0	37,0		9,4	28,1	9,4	0,0	9,4	0,0	56,3		151,82							
ACTIVIDAD DE TITULACIÓN I	2	3				5			3					3		3		3			6		14			AE	5	3	6	14
ELECTIVO. EXPRESIÓN CORPORAL E IMPOSICIÓN DE LA		2				2								0						3	3		5			AP				
ELECTIVO: TÍTERE COMO HERRAMIENTA SOCIOCULTUR		2				2								0		3				3	6		8			AI				
PRÁCTICA PROFESIONAL I	2	2				4								0			3		3	3	9		13			PRACTICA	4	0	9	13
						0								0							0		0			ELECTIVO	4	0	9	13
						0								0							0		0							
						0								0							0		0							
10° SEMESTRE	4	9	0	0	0	13	22,8	0	3	0	0	0	0	3	5,3	6	3	3	3	9	0	24	42,1	40		7,8				
	23,5	52,9	0,0	0,0	0,0	76,5		0,0	23,1	0,0	0,0	0,0	0,0	23,1		11,8	5,9	5,9	5,9	17,6	0,0	47,1		146,61							
ACTIVIDAD DE TITULACIÓN II	2	3				5			3					3		3		3			6		14			AE	5	3	6	14
ELECTIVO LIDERAZGO Y GESTIÓN EN JARDINES INFANTI		2				2							3	3		3					3		8			AP				
ELECTIVO: FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE INNOVAC		2		3		5			3					3				3			3		11			AI				
PRÁCTICA PROFESIONAL II	2	2				4			3				3	6		3	3	3	3		12		22			PRACTICA	4	6	12	22
						0								0							0		0			ELECTIVO	7	6	6	19
						0								0							0		0							
						0								0							0		0							
	4	9	0	3	0	16	28,6	0	9	0	0	0	6	15	26,8	9	3	9	3	0	0	24	42,9	55		10,7				
	23,5	52,9	0,0	17,6	0,0	94,1		0,0	69,2	0,0	0,0	0,0	46,2	115,4		17,0	5,7	17,0	5,7	0,0	0,0	45,3		254,79							
	86	47	42	8	23	206		22	21	38	8	13	29	131		55	50	24	12	34	0	175		512		100,0				
RELACION CON TOTAL DEL AREA	41,7	22,8	20,4	3,9	11,2	40,23		16,8	16,0	29,0	6,1	9,9	22,1	25,59		31,4	28,6	13,7	6,9	19,4	0,0	34,18				100,00				
RELACION CON TOTAL DE TRIBUTACIONES	16,8	9,2	8,2	1,6	4,5	40,2		4,3	4,1	7,4	1,6	2,5	5,7	25,6		10,7	9,8	4,7	2,3	6,6	0,0	34,2								
TOTAL DE ASIGNATURAS	60	60	60	60	60			60	60	60	60	60	60			60	60	60	60	60										
ASIGNATURAS QUE TRIBUTAN	43	22	18	3	9			9	7	14	3	5	12			20	18	8	4	12	0									
PORCENTAJE	72%	37%	30%	5%	15%			15%	12%	23%	5%	8%	20%			33%	30%	13%	7%	20%	#######									
TRIBUTACIÓN EN **PRIMER NIVEL**	1	0	1	0	0			0	0	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0									
PORCENTAJE	2%	0%	6%	0%	0%			0%	0%	0%	0%	0%	0%			0%	0%	0%	0%	0%	#######									
TRIBUTACIÓN EN **SEGUNDO NIVEL**	41	19	10	1	4			5	0	4	1	2	7			5	4	0	0	2	0									
PORCENTAJE	95%	86%	56%	33%	44%			56%	0%	29%	33%	40%	58%			25%	22%	0%	0%	17%	#######									
TRIBUTACIÓN EN **TERCER NIVEL**	1	3	7	2	5			4	7	10	2	3	5			15	14	8	4	10	0									
PORCENTAJE	2%	14%	39%	67%	56%			44%	100%	71%	67%	60%	42%			75%	78%	100%	100%	83%	#######									
	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%	#######									

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 33 Tributación genérica PEP

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Educación Parvularia								
Competencia Genérica N° asignaturas de la carrera 62 % respecto al total de tributaciones: 40,23		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Disposición para el aprendizaje: Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.	41,7	16,8	43	1	1	1	1
2	Responsabilidad: Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.	23,8	9,2	22	3	1	1	2
3	Trabajo colaborativo: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actuar éticamente en su profesión. Trabajar de manera asociativa en la consecución de objetivos.	20,4	8,2	18	7	1	1	2
4	Capacidad de emprendimiento y liderazgo: Manifestar convicción para innovar en su área, tomar decisiones y asumir riesgos. Ejercer su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.	3,9	1,6	3	2	4	6	4
5	Capacidad para comunicarse: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y un nivel inicial en un segundo idioma.	11,2	4,5	9	5	1	1	1

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 34 Tributación licenciatura PEP

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Educación Parvularia								
Competencias pedagógicas-licenciatura N° asignaturas de la carrera 62 % respecto al total de tributaciones: 25,59		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Dominar los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo.	16,8	4,3	9	4	1	1	1
2	Comprender los fenómenos educativos, a partir de la investigación en diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar.	16,0	4,1	7	7	5	--	5
3	Diseñar procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales.	29,0	7,4	14	10	3	4	3
4	Diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.	6,1	1,6	3	2	2	4	3
5	Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprendiendo su impacto en el ámbito educativo, social y cultural para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de conocimiento.	9,9	9,9	5	3	1	3	1
6	Analizar comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas.	22,1	22,1	12	5	1	1	1

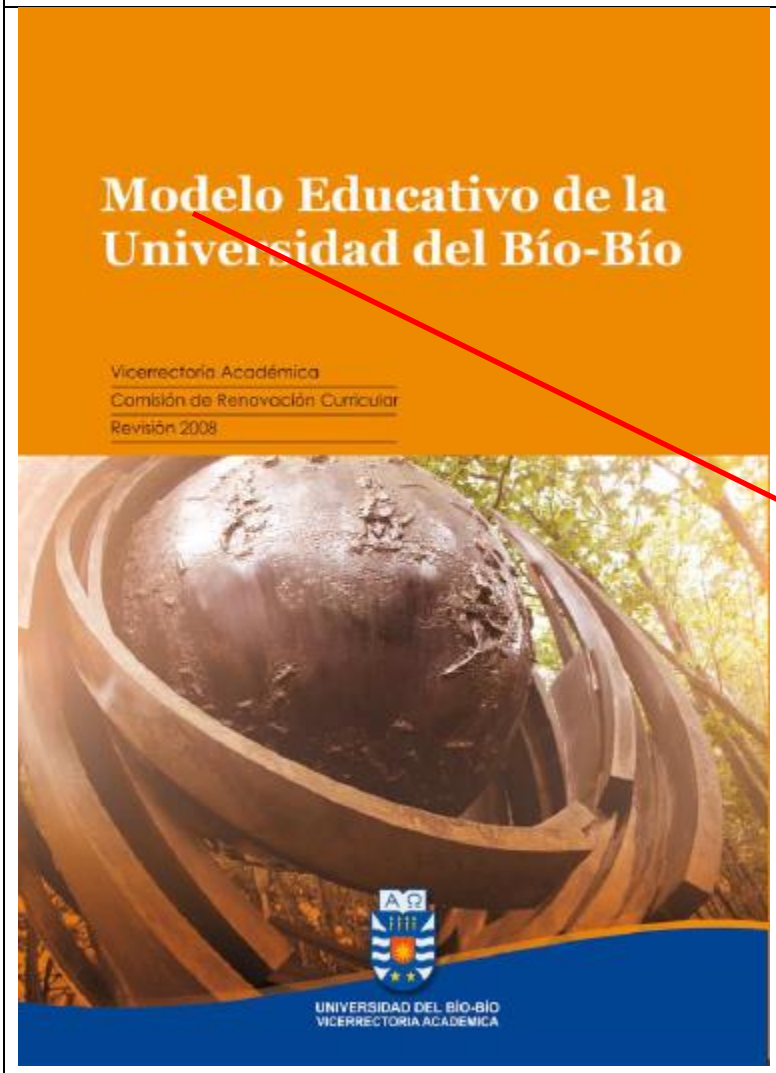
Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Tabla 35 Tributación especialidad PEP

Competencias del Perfil de Egreso								
Pedagogía en Educación Parvularia								
Competencias especialidad N° asignaturas de la carrera 62 % respecto al total de tributaciones: 34,18		% respecto al total del área	% respecto al total de la carrera	N° asignaturas que tributan	Asignaturas en nivel 3	Semestre en el que inicia tributación	Semestre en Nivel 2	Semestre en Nivel 3
1	Aplicar los aportes científicos actualizados, el Marco Curricular y Políticas Públicas vigentes de la Educación Parvularia, para su integración al quehacer profesional.	31,4	10,7	20	15	1	2	1
2	Aplicar el conocimiento de las didácticas específicas integrándolas al primer y segundo ciclo de la Educación Parvularia para una planificación y ejecución de prácticas Pedagógicas innovadoras.	28,6	9,8	18	14	1	1	3
3	Aplicar acciones Curriculares y Pedagógicas focalizadas en el trabajo interdisciplinario con niñas/os, Familia, Comunidad y profesionales de otras áreas afines para fortalecer el quehacer educativo e inclusivo.	13,7	4,7	8	8	7		7
4	Evaluar reflexiva y sistemáticamente la práctica docente y el aprendizaje de niñas y niños, respondiendo a los requerimientos del nivel de Educación Parvularia	6,9	2,3	4	4	6		7
5	Comunicar, a través de las diversas expresiones, sentimientos, ideas y emociones que favorezcan interacciones positivas y propositivas con niñas y niños.	19,4	6,6	12	10	1	1	2

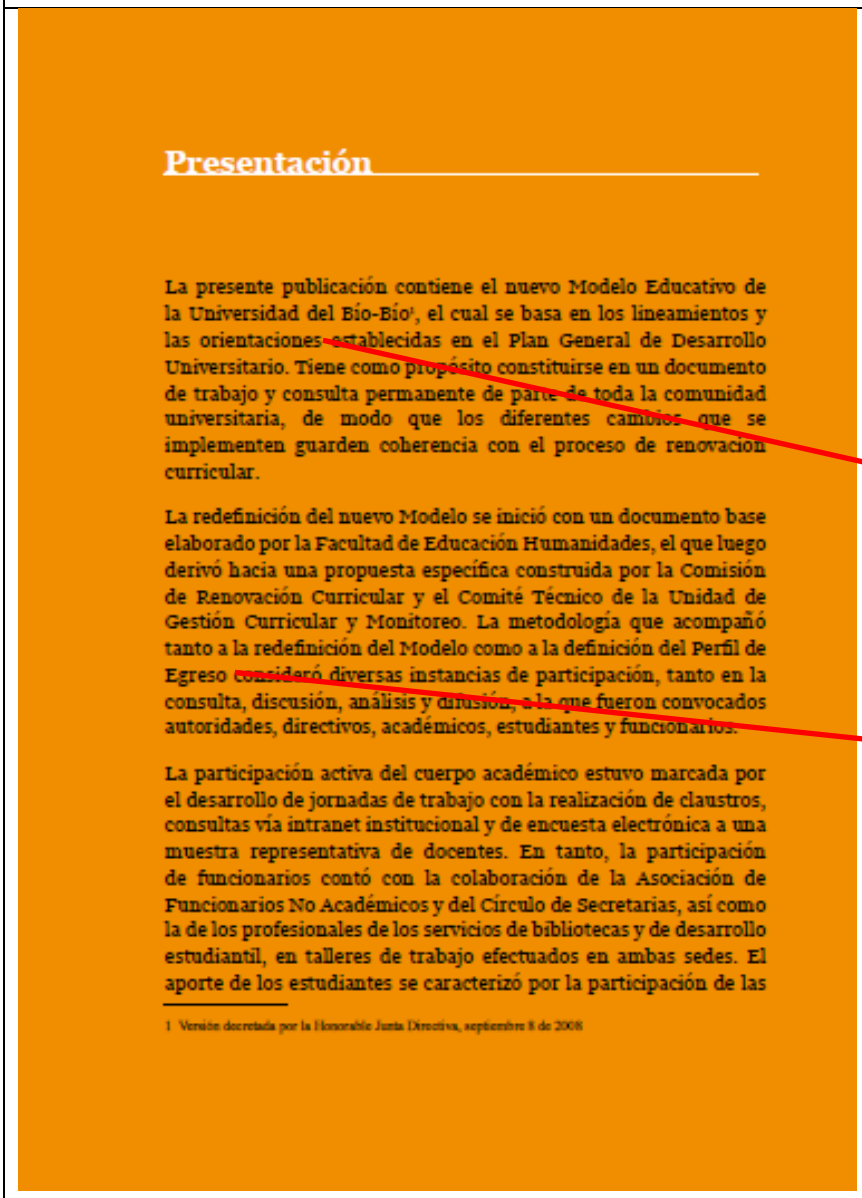
Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

ANEXO 3.
Análisis de manuales institucionales

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	**Data publicación**: 2008
	Páginas: 54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas:
	Palabras Claves:

Modelo

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	**Data publicación**: 2008
	Páginas: 54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas:
	Palabras Claves:

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2008
	Páginas: 2/54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: El Modelo Educativo es un marco y base conceptual para la docencia y diseño curricular
	Palabras Claves: Marco General

1 Resumen Ejecutivo

1.1 Presentación

El Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío es un marco general que establece una base conceptual global para la docencia de toda la universidad y contiene la representación del diseño, de la estructura, de los componentes curriculares esenciales del proceso formativo y de las relaciones entre éstos, que incorpora el sello institucional a través de los ejes temáticos[2]: *compromiso*, *diversidad* y *excelencia*.

Las orientaciones del modelo educativo guían la gestión curricular de la Universidad del Bío-Bío, considerando los siguientes aspectos contextuales:

i) *La sociedad actual*. La necesidad de integrar nuevos componentes al proceso de formación que den respuesta a recientes conocimientos, habilidades y actitudes que derivan del entorno regional, nacional y mundial, tales como: la internacionalización del país, la necesidad de mantenerse competitivos a través de la innovación y el emprendimiento, la transición hacia una sociedad del conocimiento y las exigencias de aseguramiento de la calidad en los procesos educativos

ii) *El estudiante*. El actual contexto sociocultural configura un sujeto con características, necesidades y expectativas de formación diferentes, lo que comporta el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes que le permiten una

2 Son lineamientos que permiten orientar el proceso permanente de implementación del Modelo Educativo, los cuales se desprenden de los fundamentos institucionales (Misión, Visión y Valores Compartidos). Sustentan el sello que asume la formación profesional en la Universidad del Bío-Bío, proporcionan conceptos comunes para toda la comunidad universitaria y facilitan la articulación curricular de los distintos programas de formación de las carreras con este Modelo.

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2008
	Páginas: 4/54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: La universidad formara profesionales que conjugan diferentes áreas profesionales, disciplinares y humanas
	Palabras Claves:

humano como son las habilidades comunicativas, reflexivas, la responsabilidad personal y social.

La dimensión disciplinaria tiene como propósito fundamental el desarrollo de conocimientos y habilidades que le permitan la integración socio-laboral.

En consecuencia, la Universidad del Bío-Bío formará un profesional competente y autónomo que conjugue en su desempeño laboral las dimensiones de formación humana y disciplinares, que satisfaga las necesidades de la sociedad y de un mercado profesional cambiante en un mundo globalizado.

1.3 Desarrollo

El Modelo Educativo se operacionaliza a partir del diseño curricular, que proporciona los componentes claves para una construcción sistémica, flexible y diversa, de acuerdo a la naturaleza de las carreras. Considera como punto de partida el perfil genérico del egresado de la Universidad del Bío-Bío, que contiene las competencias genéricas, los perfiles de egreso específicos por carrera, las áreas de formación, logros de aprendizaje, los planes de estudio, las mallas curriculares, programas de asignaturas, propuesta de desarrollo didáctico y la evaluación de los aprendizajes.

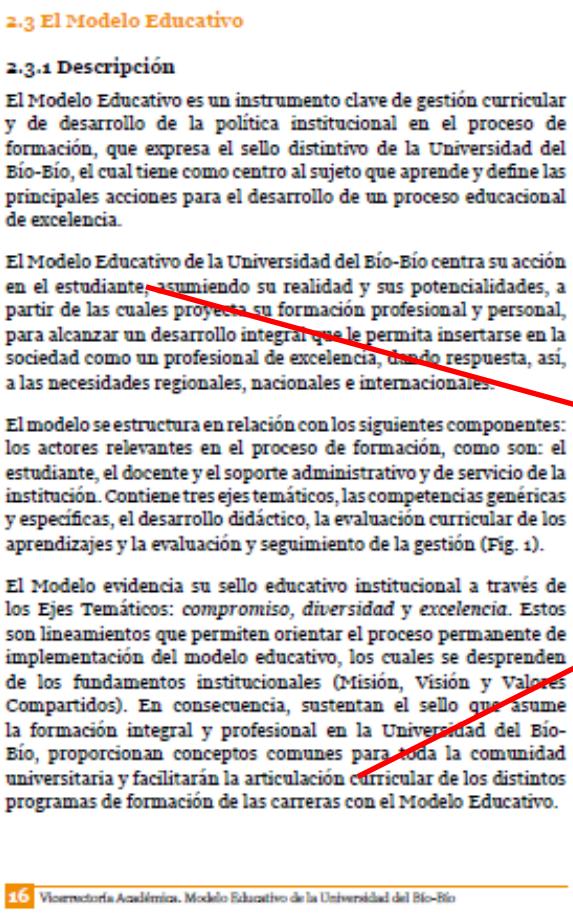
El Modelo Educativo se inserta en la estructura y cultura organizacional de la Universidad, articulando su diseño, implementación y consolidación en correspondencia directa con las facultades y escuelas, de acuerdo con las políticas institucionales y normativas vigentes.

Operacionaliza

Articula

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2008
	Páginas: 16/54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: La universidad centra su modelo en el estudiante con ejes temáticos: competencias genéricas y especificas
	Palabras Claves:



2.3 El Modelo Educativo

2.3.1 Descripción

El Modelo Educativo es un instrumento clave de gestión curricular y de desarrollo de la política institucional en el proceso de formación, que expresa el sello distintivo de la Universidad del Bío-Bío, el cual tiene como centro al sujeto que aprende y define las principales acciones para el desarrollo de un proceso educacional de excelencia.

El Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío centra su acción en el estudiante, asumiendo su realidad y sus potencialidades, a partir de las cuales proyecta su formación profesional y personal, para alcanzar un desarrollo integral que le permita insertarse en la sociedad como un profesional de excelencia, dando respuesta, así, a las necesidades regionales, nacionales e internacionales.

El modelo se estructura en relación con los siguientes componentes: los actores relevantes en el proceso de formación, como son: el estudiante, el docente y el soporte administrativo y de servicio de la institución. Contiene tres ejes temáticos, las competencias genéricas y específicas, el desarrollo didáctico, la evaluación curricular de los aprendizajes y la evaluación y seguimiento de la gestión (Fig. 1).

El Modelo evidencia su sello educativo institucional a través de los Ejes Temáticos: *compromiso, diversidad* y *excelencia*. Estos son lineamientos que permiten orientar el proceso permanente de implementación del modelo educativo, los cuales se desprenden de los fundamentos institucionales (Misión, Visión y Valores Compartidos). En consecuencia, sustentan el sello que asume la formación integral y profesional en la Universidad del Bío-Bío, proporcionan conceptos comunes para toda la comunidad universitaria y facilitarán la articulación curricular de los distintos programas de formación de las carreras con el Modelo Educativo.

16 Vicerrectoría Académica. Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío

Profesional de excelencia

Articulación

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2008
	Páginas: 17/54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: El modelo educativo permite desarrollar procesos de seguimiento
	Palabras Claves: Operativo Articulación

Este Modelo contempla un plan operativo con actividades, que permite verificadores de gestión, que a través de la evaluación y seguimiento permitirá la retroalimentación de los procesos, admitiendo su perfeccionamiento de forma permanente.

2.3.2 Componentes del Modelo Educativo

Los componentes del Modelo son los actores, los conceptos y dispositivos que se interrelacionan entre sí en virtud de una construcción dinámica y articulada del proceso de formación en la Universidad del Bío-Bío.

Figura N° 1 Modelo Educativo UBB

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2008
	Páginas: 29/54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: El perfil de egreso se constituye de las competencias específicas y las competencias genéricas La estructura curricular permite evidenciar el perfil
	Palabras Claves:

Competencias Específicas

Son las competencias propias de la profesión, las cuales se establecen de acuerdo al perfil de la carrera en particular y, a la vez, le proporcionan un sello distintivo a ésta en relación con otras instituciones formadoras.

2.5.3 Vinculación ejes temáticos y perfil de egreso

Los ejes temáticos: *Compromiso*, *Diversidad* y *Excelencia* son referentes constitutivos y organizativos de la definición de competencias genéricas del perfil de egreso institucional. A su vez, estas competencias serán la base para la configuración del área de formación integral del currículum de las carreras en la Universidad. De este proceso, emanará una estructura curricularmente renovada y estrategias pedagógicas, que permitirán evidenciar en el desarrollo del currículum lo declarado en los ejes y en los logros de aprendizaje para su permanente evaluación.

2.5.4 Vinculación ejes con dimensiones

Los ejes temáticos se vinculan con los ámbitos de aprendizaje, como son los conocimientos, las habilidades y las actitudes en virtud de los contenidos que proporcionan el sello al proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad del Bío-Bío.

Logros de aprendizaje

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2008
	Páginas: 32/54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: El perfil de egreso es coherente con la misión, visión y valores institucionales
	Palabras Claves:

2.6 Perfil de Egreso

2.6.1 Antecedentes

El perfil genérico del egresado de la Universidad del Bío-Bío[5] tiene como referentes axiológicos la Misión, Visión y Valores Compartidos, definidos en el Plan General de Desarrollo de la Universidad y en el marco general del Modelo Educativo, que establece una base conceptual para toda la Institución.

La Universidad del Bío-Bío, de acuerdo con el contexto histórico-social en que se inserta la educación superior en la actualidad, considera necesario formar personas que se posicionen en el mundo laboral y social como sujetos competentes con un fuerte sello ciudadano de compromiso con la región y el país. Con conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar en el mundo globalizado.

El Perfil del Egresado de la Universidad del Bío-Bío considera aquellas competencias genéricas contenidas en el sello institucional, estructurado en los ejes temáticos: compromiso, diversidad y excelencia, que debe poseer el profesional UBB, definidos en el Modelo Educativo Institucional. Asimismo, proporciona conceptos afines para toda la comunidad universitaria que facilitan la articulación curricular de los distintos programas de formación de las carreras.

2.6.2 Perfil Genérico del Egresado UBB

"El egresado de la Universidad del Bío-Bío se distingue por el compromiso permanente con su aprendizaje y por la responsabilidad social con que asume su quehacer profesional y ciudadano. Respeta la diversidad, favoreciendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Potencia sus capacidades de manera integral para servir a la sociedad con innovación y excelencia".

5 Decretado por la Honorable Junta Directiva, octubre 20 de 2008

Referente axiológico

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2008
	Páginas: 36/54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: El logro de aprendizaje permite certificar las competencias logradas
	Palabras Claves:

con independencia de su carrera, expresados en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional, las que pueden serle demandadas legítimamente por la sociedad como profesional titulado en esta institución.

Perfil específico por carrera y/o facultad

Expresa lo deseable de cada carrera y/o facultad en relación con la formación de los profesionales que de ella egresan. El perfil de las carreras se elabora a partir de los lineamientos generales consignados en el perfil institucional de la Universidad, incorpora lo propio de cada especialidad a través de una metodología que permita la validación académica y del medio laboral.

Áreas de formación

Es el conjunto de contenidos y actividades curriculares orientadas a desarrollar competencias genéricas y específicas de los profesionales en formación.

Las áreas de formación se determinan en el diseño del plan de estudio de cada carrera. No obstante ello, la Universidad considera un área de Formación Integral para todas sus carreras.

Logros de aprendizaje

Es un enunciado en el cual lo sustancial es indicar clara y lo más inequívocamente posible, el nivel de logro y desempeño requerido para poder certificar las habilidades, capacidades y competencias logradas por los estudiantes.

Se vinculan con las expectativas y nivel de logro que deben alcanzar los futuros profesionales en formación, de acuerdo con los estándares definidos para su desempeño.

Plan de Estudio

Estándares

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2008
	Páginas: 37/54
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: Establece productos relacionados en el diseño curricular y su secuencia
	Palabras Claves:

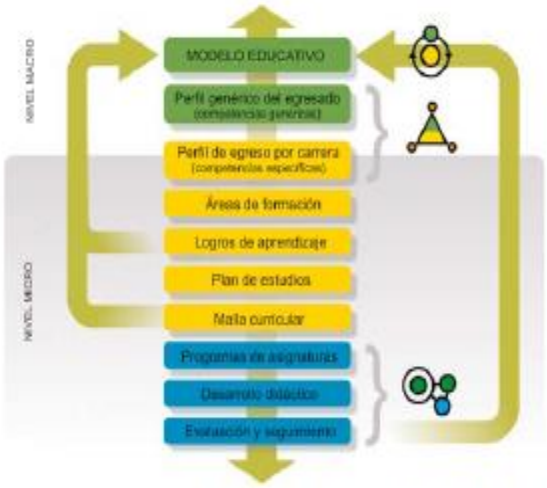


Figura N°4. Niveles de concreción del Modelo Educativo

Es la organización de las asignaturas, seminarios, talleres y prácticas profesionales, que permitan desarrollar la trayectoria para el logro o cumplimiento del perfil profesional de egreso, en el que se consigna pre y co-requisitos, créditos y horas.

El plan de estudios se articula sobre la base de principios de secuencia vertical, continuidad, integración y coherencia horizontal. Además, éste se estructura, teniendo en consideración el perfil institucional y los perfiles de egreso definidos por cada carrera.

Malla Curricular

Trayectoria

Coherencia

Perfil de egreso

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento
Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío

El Modelo Educativo se inserta en la estructura y cultura organizacional de la Universidad, articulando su diseño, implementación y consolidación en una relación directa con las facultades y escuelas, de acuerdo con las políticas institucionales y normativas vigentes. No obstante, dada la transformación que conlleva el proceso de renovación curricular, en el cual se fija el Modelo Educativo, será necesario determinar en cada fase los requerimientos que permitan la materialización gradual de los cambios para consolidación del proceso.

Implementación del Modelo Educativo

a. Creación de Comité de Coordinación para el Apoyo Pedagógico y Tecnológico a los docentes por cada facultad. Este Comité tendrá como propósito coordinar e informar las necesidades de capacitación y acompañamiento al académico en su quehacer docente al Área de Desarrollo Pedagógico y Tecnológico, dependiente de la Vicerrectoría Académica.

b. Producción de pautas para el diseño curricular de carreras y guías didácticas para la elaboración de programas de asignaturas.

c. Fortalecimiento de las capacidades de gestión del currículum de los directores de escuela o jefes de carreras, a través de un proceso de capacitación continúo y de implementación de un sistema de información y monitoreo para la gestión académica.

Publicado: Universidad del Bío Bío

Data publicación: 2008

Páginas: 37/54

Superestructura: Documento normativo instruccional

Macro Reglas: Establece productores relacionados en el diseño curricular y su secuencia

Palabras Claves:

Trayectoria

Coherencia

Perfil de egreso

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento
Modelo Educativo de la Universidad del Bío Bío

El Modelo Educativo se inserta en la estructura y cultura organizacional de la Universidad, articulando su diseño, implementación y consolidación en una relación directa con las facultades y escuelas, de acuerdo con las políticas institucionales y normativas vigentes. No obstante, dada la transformación que conlleva el proceso de renovación curricular, en el cual se fija el Modelo Educativo, será necesario determinar en cada fase los requerimientos que permitan la materialización gradual de los cambios para consolidación del proceso.

Implementación del Modelo Educativo

a. Creación de Comité de Coordinación para el Apoyo Pedagógico y Tecnológico a los docentes por cada facultad. Este Comité tendrá como propósito coordinar e informar las necesidades de capacitación y acompañamiento al académico en su quehacer docente al Área de Desarrollo Pedagógico y Tecnológico, dependiente de la Vicerrectoría Académica.

b. Producción de pautas para el diseño curricular de carreras y guías didácticas para la elaboración de programas de asignaturas.

c. Fortalecimiento de las capacidades de gestión del currículum de los directores de escuela o jefes de carreras, a través de un proceso de capacitación continúo y de implementación de un sistema de información y monitoreo para la gestión académica.

Publicado: Universidad del Bío Bío

Data publicación: 2008

Páginas: 37/54

Superestructura: Documento normativo instruccional

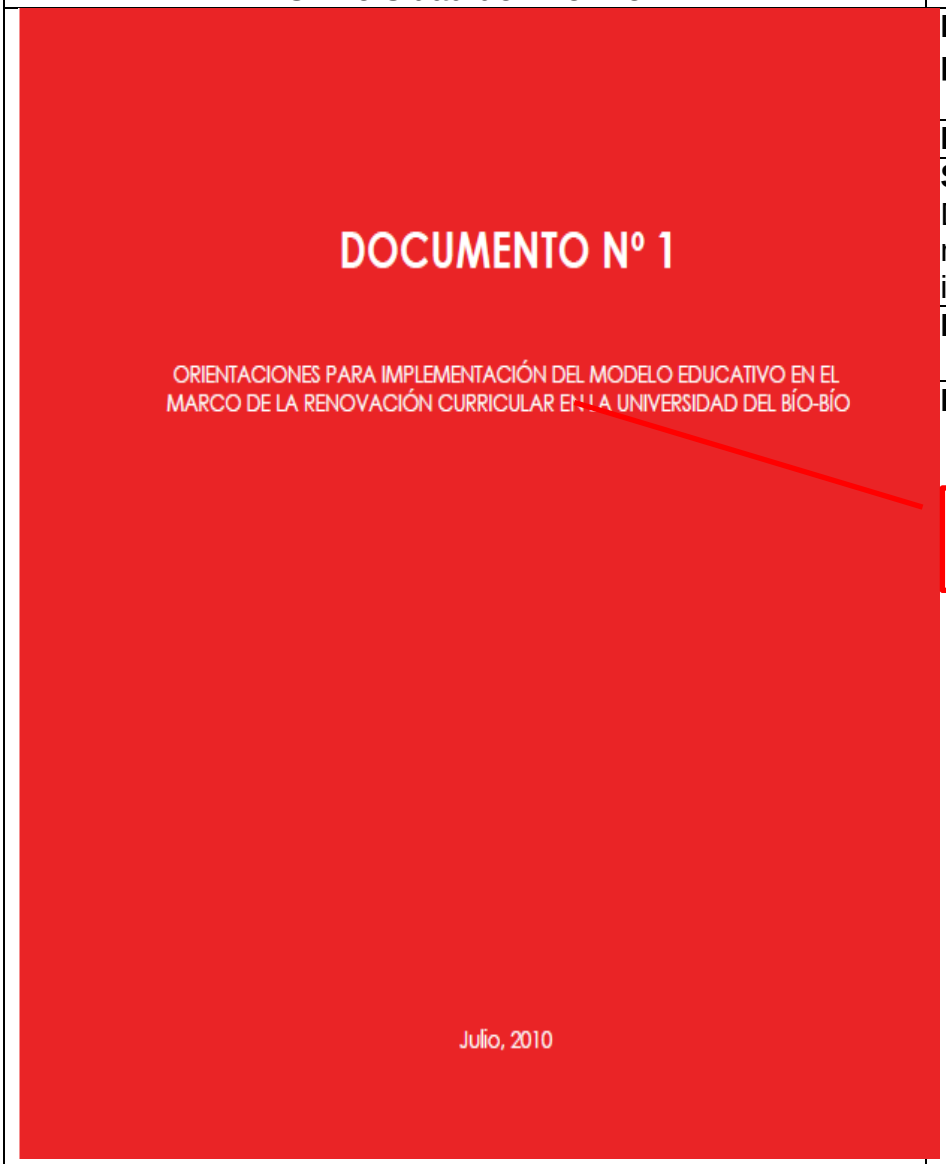
Macro Reglas: El modelo educativo determina fases y estructuras para materializar el proceso de renovación
Se designan estructuras responsables del proceso

Palabras Claves:

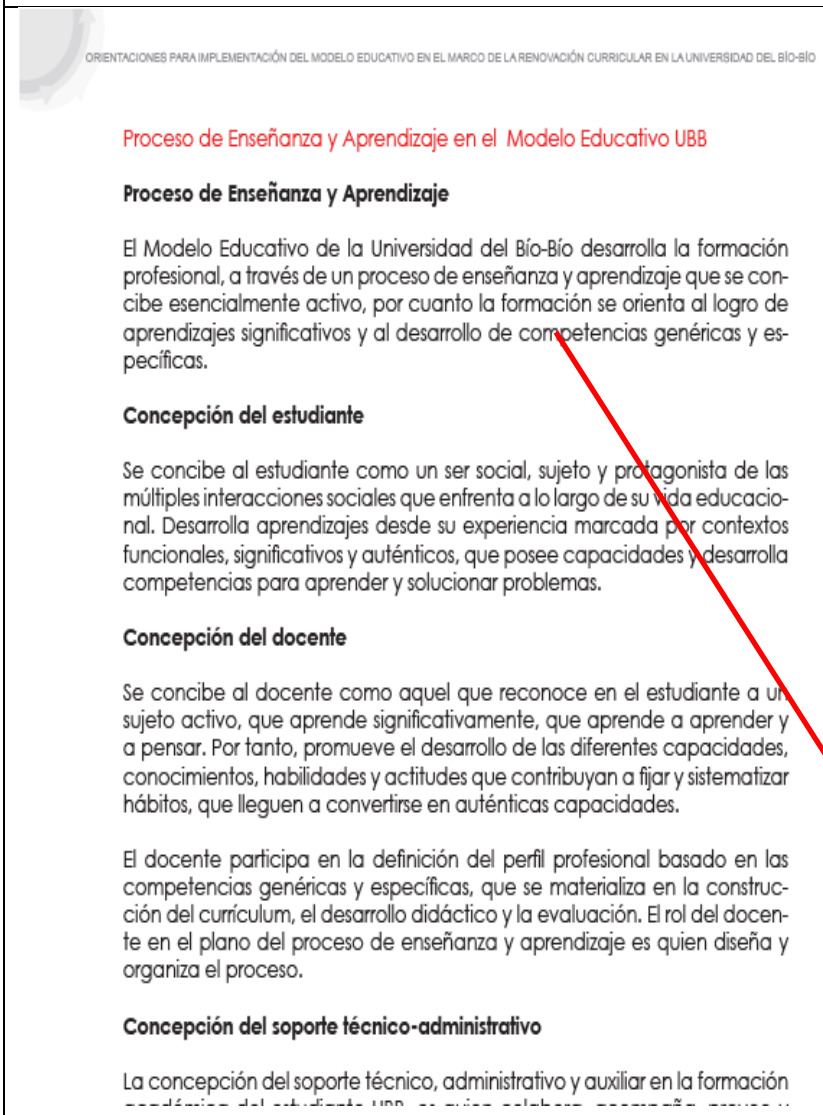
Coordinación

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento 1. Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio (2010)

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	**Data publicación**: Julio 2010
	Páginas:47
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas:
	Palabras Claves: Orientación

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	**Data publicación**: Julio 2010 **Páginas**:6/47 **Superestructura**: Documento normativo instruccional **Macro Reglas**: El Modelo Educativo define conceptualmente el proceso del cual forman parte diversos estamentos Teniendo como esencia el aprendizaje de los estudiantes **Palabras Claves**: Orientación

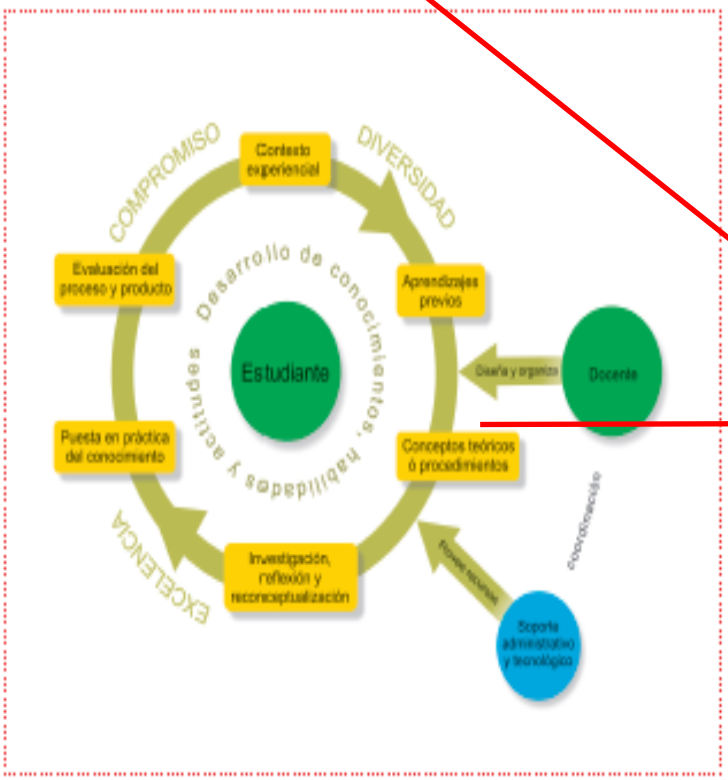
Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: Julio 2010
	Páginas:7/47
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: El Modelo Educativo determina los componentes del proceso principalmente conceptos teóricos orientadores
	Palabras Claves:

Componentes del Proceso

Los componentes claves de esta nueva forma de aprender, consideran el contexto experiencial de los sujetos, los aprendizajes previos, los conceptos teóricos y procedimentales, la investigación, la reflexión y la reconceptualización, la puesta en práctica del conocimiento y la evaluación del proceso y producto como una acción continua. Este proceso se articula en virtud de las orientaciones que proporcionan los ejes temáticos, que favorecen el desarrollo integral del individuo.

Figura



Orientación

Conceptos teóricos educativos

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
pleta del plan del estudio de la carrera, que dice relacion con haber cursado la totalidad de las asignaturas, las actividades prácticas y aprobado la actividad de titulación establecida. El título, se obtiene luego de haber desarrollado de manera íntegra las competencias declaradas en el Perfil Profesional, tanto de carácter genéricas como específicas. Excepcionalmente y, de acuerdo a los planes de estudio establecidos en los proyectos de carrera se considera, también: **Bachillerato:** Es un programa de formación académica de dos años de duración, conducente al grado de Bachiller, permitiendo continuidad de estudios. **Salidas intermedias:** Corresponden a un proceso de flexibilización considerada en la organización curricular de las carreras, que de acuerdo con su plan de estudios puede permitir otra habilitación profesional, a parte del título final. Excepcionalmente, puede ser un título de Técnico de Nivel Superior. En cualquiera de las dos situaciones anteriores, debe cumplir con los requisitos establecidos como necesarios para dicha obtención. **I.2. Áreas de formación** Es el conjunto de contenidos y actividades curriculares orientadas a desarrollar competencias genéricas y específicas de los profesionales en formación. Las áreas de formación se determinan en el diseño del plan de estudio de cada carrera. No obstante ello, la Universidad considera dos grandes áreas: **Área específica o disciplinaria:** Tiene como propósito fundamental el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes sustentada, especialmente, en el desarrollo de la disciplina, que le permitan al estudiante su integración socio-laboral efectiva. 10 | DOCUMENTO Nº 1	**Data publicación**: Julio 2010 **Páginas**:10/47 **Superestructura**: Documento normativo instruccional **Macro Reglas**: Los contenidos y actividades curriculares se diseñan en base a las competencias genéricas y especificas **Palabras Claves**: Orientación

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: Julio 2010
	Páginas:10/47
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: Las competencias específicas brindan un sello distintivo
	Palabras Claves:

Área integral o genérica: Tiene como finalidad el perfeccionamiento de capacidades, que permitan el crecimiento de la dimensión global del ser humano, como son las habilidades comunicativas, reflexivas, la responsabilidad personal y social, para asumir las necesidades de la sociedad y de un mercado profesional en un mundo globalizado.

I.3. Competencias: Genéricas UBB y Específicas

a. Competencias Genéricas UBB: Son aquéllas denominadas fundamentales o transversales que debe poseer un graduado universitario y hacen referencia a aspectos genéricos de conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para posesionarse en el contexto laboral y para la vida como ciudadano responsable.

b. Competencias Específicas: Son las competencias propias de la profesión las cuales se establecen de acuerdo al perfil de la carrera en particular y, a la vez, le proporcionan un sello distintivo a ésta en relación con otras instituciones formadoras.

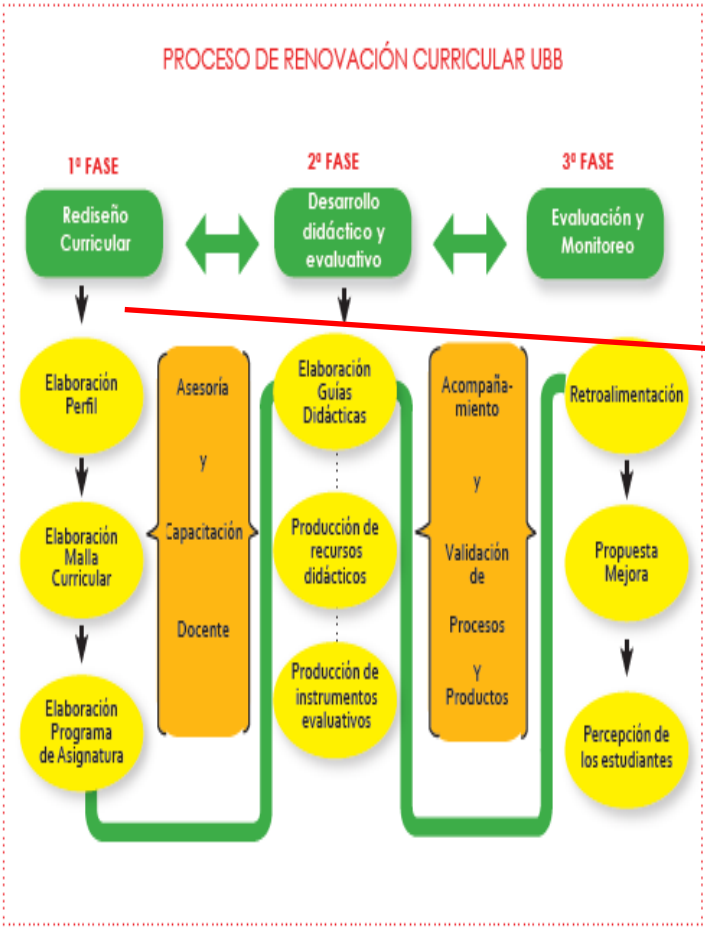
Sello distintivo

Competencias Genéricas del Perfil UBB

Compromiso	Disposición para el aprendizaje.	1. Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.
	Responsabilidad social.	2. Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.
Diversidad	Trabajo Colaborativo	3. Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
La renovación curricular es el proceso que pone en sintonía el currículum de formación profesional en la universidad con el avance científico de las disciplinas y las nuevas demandas del contexto laboral y social. Ello conlleva la revisión y reformulación sistemática del diseño curricular en todas sus expresiones. El presente esquema busca ilustrar la trayectoria, que en esta etapa se visualiza, deben recorrer las carreras para llevar a cabo su reforma curricular:	**Data publicación**: Julio 2010
	Páginas:14/47
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: El modelo define la trayectoria del proceso de renovación
	Palabras Claves:



Fuente elaboración propia, basada en Plan Operativo del Modelo Educativo.

Perfil, malla, programa de asignatura

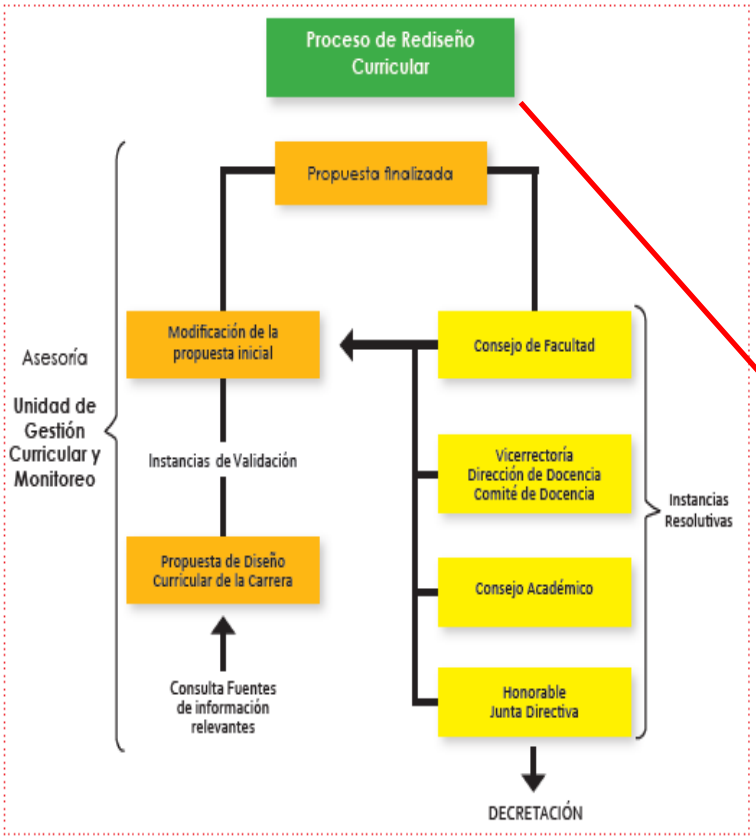
No se menciona la matriz de tributación

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
## II.3. Rediseño curricular de los planes de estudio de las carreras Conlleva una serie de acciones vinculadas a establecer una ruta de trabajo que convoque y comprometa a los académicos, estudiantes y empleadores quienes aportan al perfil profesional. La participación debe garantizar la reflexión colegiada sobre la reforma que se desea realizar y la distribución de las tareas en instancias y equipos de trabajo. Se sugiere al respecto establecer: 1. **Diseño:** Para la elaboración se requerirá contar con un equipo de número reducido de participantes, que haga una primera propuesta de diseño, de acuerdo a las fases que se explican más adelante, en este mismo documento. 2. **Consultas y procesos de validación:** Consultar a aquellas instancias que tenga la posibilidad de intervención en las diferentes fases del proyecto para proponer cambios, sugerencias y aprobar el avance del equipo encargado del diseño curricular de la carrera. Se puede considerar el Consejo de Escuela, Consejo de Departamento u otras 3. **Asesoría:** Principalmente estará radicada en la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, que es la instancia técnica encargada de asesorar y apoyar el proceso de renovación curricular. Asimismo, velar por el cumplimiento de la estructura y desarrollo curricular de acuerdo a las orientaciones dadas en el Modelo Educativo. *. *En un proyecto que contenga los aspectos esenciales del proceso* DOCUMENTO Nº 1 | 15	**Data publicación**: Julio 2010 **Páginas**:15/47 **Superestructura**: Documento normativo instruccional **Macro Reglas**: La ruta de trabajo debe garantizar la participación de diversos estamentos **Palabras Claves**: Diseño: equipo de participantes

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
y el compromiso de los docentes, principalmente, para la implementación de los cambios que demanda la nueva malla. Al mismo tiempo, ello permite lograr compromiso con las transformaciones que se están realizando a nivel curricular.	**Data publicación**: Julio 2010
	Páginas:15/47
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: Se definen instancias de validación y decretación
	Palabras Claves:



Fuente: Elaboración propia.

Proceso de rediseño

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento
Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio

Publicado: Universidad del Bío Bío

Data publicación: Julio 2010

Páginas:20/47

Superestructura: Documento normativo instruccional

Macro Reglas: El perfil de egreso se constituye a través de las competencias genéricas y especificas

Palabras Claves:

Presentación

La reforma curricular[3] en la Universidad del Bío-Bío, como ya se ha señalado, tiene como referente al Modelo Educativo, decretado el 8 de septiembre del 2008, donde se establecen los componentes que considera el diseño curricular.

A: PERFIL DE EGRESO

A.1. Antecedentes

La elaboración del perfil de egreso de las distintas carreras debe considerar como información fundamental El Modelo Educativo UBB, que consigna entre otros, formación por competencias y el Perfil Genérico del Egresado UBB. (Página 36)

A.2. Fuentes para la construcción del perfil de Egreso

Para la construcción del perfil de egreso, se requiere contar con una serie de fuentes de información relevantes y pertinentes. Ello implica relevar los requerimientos y necesidades profesionales de nuestra región y país, inserto en un mundo vertiginoso y globalizado. Las fuentes son diversas y transversales, tales como, el avance científico de la disciplina, los requerimientos del contexto laboral, demanda de empleo, entre otros.

Operativamente se consideran las siguientes:

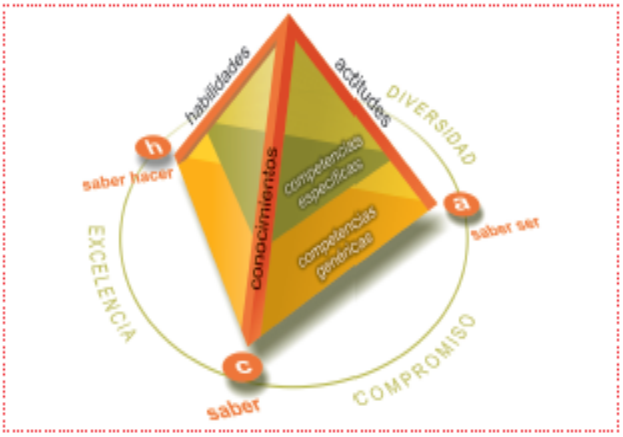
Operativamente

- **Academia:**
  En este aspecto se requerirá revisar los contenidos de la disciplina y áreas complementarias (ciencias básicas, formación pedagógica u otra), con el fin de generar una suerte de sintonía con los avances cada vez más dinámicos de las diversas áreas del conocimiento.

  Pregunta orientadora:
  ¿Qué evoluciones disciplinarias y complementarias se han generado en los últimos años, que sean pertinentes para esta carrera?

- **Empleadores: Dinámica laboral actual y desafíos profesionales:**
  En este sentido, se requiere establecer hacia dónde evoluciona la

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
 A.3. Toma de decisiones sobre el perfil de egreso y definición de competencias El perfil de egreso, a nivel del diseño curricular[5], es una toma de decisiones frente a todas las fuentes mencionadas anteriormente; que considera, además, los elementos distintivos de la universidad, la facultad y la carrera, frente al análisis de la acción profesional y su proceso formativo. El que constituye la apuesta profesional para ese entorno laboral, profesional y académico. Para ello se necesita realizar: • El análisis prospectivo de las fuentes curriculares[6] para tomar decisiones informadas sobre el perfil de egreso • En la elaboración del perfil del egresado se debe integrar las competencias específicas y las competencias genéricas UBB. • Las competencias se redactan bajo la estructura: verbo infinitivo +objeto+condición. *Ejemplo:* *Aplicar técnicas de expresión oral y escrita con el objeto de interactuar de forma eficiente en el ámbito de la vida cotidiana, académico y profesional.* • La validación del perfil se realiza por medio de informantes claves[7] a nivel disciplinario y metodológico.  *5. Es el conjunto de intenciones formativas que se expresan en la estructura del currículo profesional de cada carrera y que permiten guiar las acciones docentes.* *6. Son aquellas que proveen al currículo de formación de los antecedentes sobre el desarrollo de la disciplina (academia), dinámica laboral (empleadores) y social.* *7. Son aquellos profesionales y usuarios que proveen de información sobre las fuentes y expresan la realidad del ámbito profesional y laboral.* 	**Data publicación**: Julio 2010 **Páginas**:23/47 **Superestructura**: Documento normativo instruccional **Macro Reglas**: El perfil de egreso es una toma de decisiones integrada por diversas fuentes e instancias **Palabras Claves**:

Integrar

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
 B: MALLA CURRICULAR B.1. Subcompetencias[8]. Las competencias establecidas, por su naturaleza, son densas y complejas. Para efectos del diseño curricular, es adecuado disgregar estas competencias en unidades más pequeñas, posibles de ser consideradas en las asignaturas. Se redactan igual que las competencias, es decir verbo en infinitivo+objeto+condición. *Ejemplo de competencias:* Escuela de Trabajo Social Universidad del Bio-Bío. *Competencia:* Intervenir en situaciones sociales de distintos niveles de complejidad, promoviendo el desarrollo humano integral y valorando al ser humano en su individualidad y en su carácter de sujeto colectivo. *Subcompetencias* 1. Formular propuestas de intervención situadas y fundamentadas teórica, técnica y políticamente. 2. Aplicar los procedimientos metodológicos del Trabajo Social desde una perspectiva ética de responsabilidad, compromiso y respeto a la diversidad sociocultural. 3. Evaluar los procesos y resultados de las intervenciones sociales realizadas. 4. Valorar, promover y fortalecer a través de la intervención social los principios y valores de la democracia y los derechos humanos. B.2. Matriz de Tributación: La matriz de tributación es una tabla de doble entrada entre las asignaturas de la malla curricular y las subcompetencias o descriptores de competencias del perfil de egreso. El cruce entre ambas establece una tributación, que podría ser en niveles, en vista a mejorar la exactitud de la misma. 8. También denominados elementos de competencias. 	**Data publicación**: Julio 2010 **Páginas**:24/47 **Superestructura**: Documento normativo instruccional **Macro Reglas**: Establece la designación de competencias como elemento de diseño que se refleja en la matriz de tributación **Palabras Claves**: Matriz de tributación

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento
Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio

A7	(1)	(1)	(1)	(0)	(2)	(3)	(2)
A8	(0)	(3)	(0)	(0)	(3)	(0)	(1)
A9	(3)	(1)	(1)	(0)	(2)	(1)	(0)
A10	(2)	(1)	(2)	(0)	(3)	(0)	(0)

B.3. Niveles de Tributación:

El establecimiento de los niveles de tributación permite visualizar la función relativa de la asignatura y la cobertura de cada competencia del perfil de egreso respecto de todo el plan de estudio. Asimismo, sirve como insumo inicial (no el único) para redactar los Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación.

Alta (3): Es alta cuando la asignatura tributa directamente a la competencia. Se refleja en fondo y forma.

Media (2): La tributación es media cuando la asignatura sirve de medio o fundamento o relación próxima (cercana) a esa competencia.

Baja (1): La tributación es baja cuando la asignatura da cuenta de alguna parte de la competencia o sirve de fundamento remoto o disciplinario de la competencia.

Sin tributación (0): El cruce entre la asignatura y competencias del perfil de egreso no tributa a ninguno de los niveles anteriores.

9. Dependiendo del análisis que se realice para conocer como tributan las distintas asignaturas del plan de estudio al perfil de egreso, se registrará en la matriz la competencia o la sub-competencia.

Publicado: Universidad del Bío Bío

Data publicación: Julio 2010

Páginas:25/47

Superestructura: Documento normativo instruccional

Macro Reglas: La tributación a las competencias en la matriz permite visualizar la funcionalización de las mismas y es un insumo inicial para la redacción de resultados de aprendizaje

Palabras Claves:

Niveles de tributación

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento
Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio

Publicado: Universidad del Bío Bío

Data publicación: Julio 2010

Páginas:26/47

Superestructura: Documento normativo instruccional

Macro Reglas: Existe una secuencia que se inicia con el perfil, la matriz, el plan de estudio y posteriormente los programas de asignatura

Palabras Claves:

Análisis de tributación

B.4. Organización del currículum (Áreas de Formación)

Se realiza luego del análisis de tributación y considera las áreas de formación. En el Modelo Educativo de la UBB se establecen dos: ***formación integral y formación específica***. En relación con esta última, se pueden incorporar otras según las necesidades de la carrera.

B.5. Logros de aprendizaje

De acuerdo al Modelo Educativo, es un enunciado en el cual lo sustancial es indicar clara y lo más inequívocamente posible el nivel de logro y desempeño requerido de las competencias del Programa de Asignatura[10].

Ejemplo:

Nivel de logro	Descripción del nivel	Ejemplo
Nivel mínimo aceptable (Competente)	Describe de forma cualitativa y cuantitativa el nivel de logro que debe demostrar el estudiante para ser considerado competente.	El estudiante debe: * Describir todas las propiedades y demostrar la veracidad de al menos tres de ellas. * Aplicar las propiedades en la resolución de ecuaciones con enteros, con algunos errores (30%). * Corregir los errores contrastándolos y consultando con sus compañeros y apuntes.
Nivel óptimo esperado (Destacado)	Describe de forma cualitativa y cuantitativa el nivel de logro que debe demostrar el estudiante para ser considerado destacado.	El estudiante debe: * Describir todas las propiedades de la igualdad y demostrar la veracidad de todas ellas * Aplicar las propiedades de la igualdad en la resolución de ecuaciones con enteros con un mínimo de errores. (10%) * Corregir los errores contrastándolos y consultando con sus compañeros y apuntes. * Apoyar a sus compañeros en la búsqueda de soluciones.

B.6. Estructura curricular (Plan de Estudio)

Corresponde a la definición y diseño del conjunto de las asignaturas por niveles, que componen el plan de estudios y tributan al desarrollo de las competencias declaradas en el perfil. Inicialmente será una propuesta, que luego en el desarrollo de las asignaturas posiblemente sufrirá ajustes.

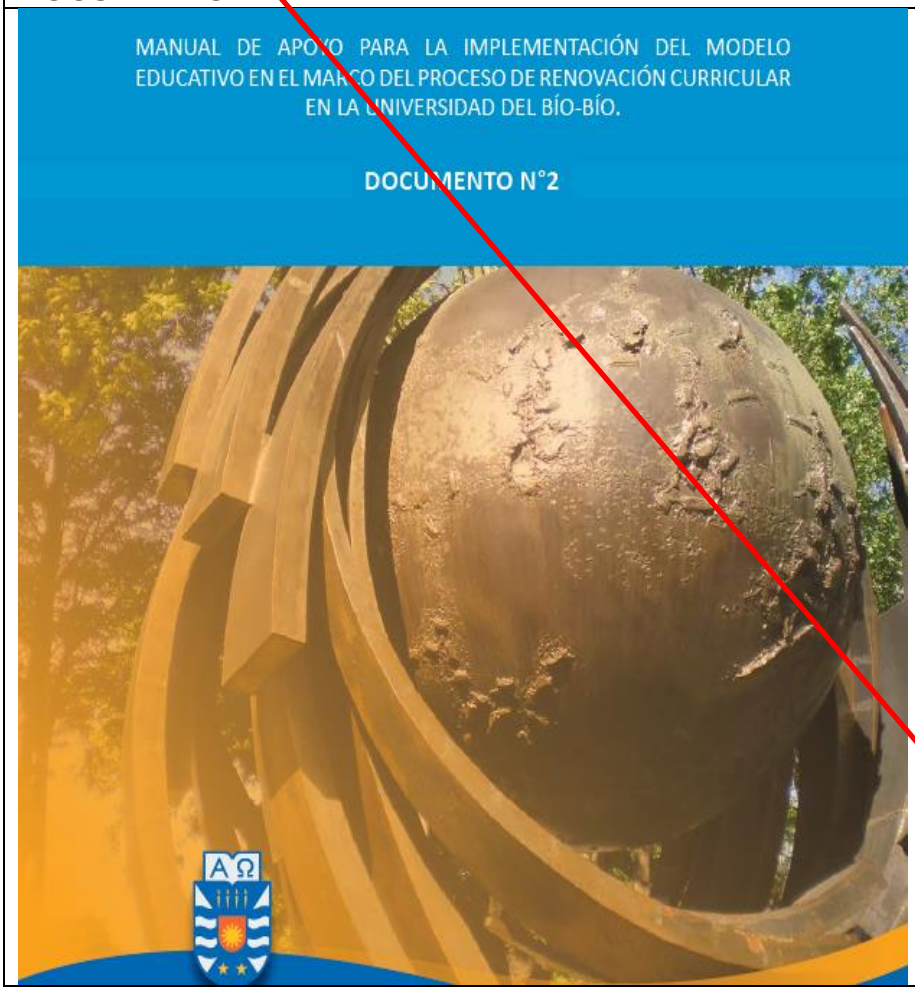
10. Este análisis es opcional y de acuerdo con la naturaleza, estructura y continuidad de la asignatura (ej. Cálculo I y Cálculo II)

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

Documento **Orientaciones para la implementación del Modelo Educativo en el Marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bio Bio**	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
C: PROGRAMAS DE ASIGNATURAS De acuerdo al modelo de formación por competencias que declara el Modelo Educativo, se han ajustado los programas de asignaturas a nuevos formatos, que consignan los siguientes componentes que dan origen a la nueva estructura. C.1. Identificación Se consigna el nombre de la asignatura, el código, tipo de curso; así como también información referida al número de crédito SCT y el total de horas presenciales y de trabajo autónomo del alumno. Además se incluye la información acerca del período de vigencia de dos años del programa, dado que los cambios en relación al desarrollo del conocimiento son muy acelerados se hace necesario revisar y actualizar los aspectos que así lo requieran. C.2. Descripción de la Asignatura: **C.2.1. Presentación:** Se debe redactar la justificación de la asignatura dentro del plan de estudios de la carrera, describiendo su contribución al perfil de egreso de la especialidad y, si corresponde, al perfil genérico de la Universidad. Esto es señalar la(s) competencia(s) con que se relaciona la asignatura, según mapa de tributación. **C.2.2. Redacción del descriptor de competencias: (Metas de la asignatura)** Se debe redactar como la gran meta de aprendizaje que se logrará dentro de la asignatura, que integra el conjunto de capacidades y actitudes que el estudiante debe desarrollar en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje. La que posteriormente se descompone en resultados de aprendizaje. En consecuencia, las metas de aprendizaje deben expresar capacidades evidenciables que el estudiante alcanzará al término de la asignatura. Su estructura considera: Verbo en Infinitivo, Objeto, Condición:	**Data publicación**: Julio 2010 **Páginas**:26/47 **Superestructura**: Documento normativo instruccional **Macro Reglas**: Las asignaturas requieren de un análisis previo de la tributación **Palabras Claves**: Modelo de formación por competencias

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MANUAL ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ASIGNATURA
MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.
DOCUMENTO N°2

MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. DOCUMENTO N°2	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	**Data publicación**: 2013
	Páginas:41
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas:
	Palabras Claves: Manual

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. DOCUMENTO N°2

Publicado: Universidad del Bío Bío

Data publicación: 2013

Páginas:9/41

Superestructura: Documento normativo instruccional

Macro Reglas: El manual es guía y acompaña el rediseño curricular

Palabras Claves:

Perfil de egreso
Malla curricular
Plan de estudio
Matriz de tributación
Programa de asignatura

Modelo Educativo en el marco de la Renovación Curricular en la Universidad del Bío-Bío" (VRA, 2010) con el propósito de entregar lineamientos para ejecutar el proceso en sus diferentes Fases (Ver Figura 1). En él, se describen sus principales componentes, definiciones institucionales vinculadas con la incorporación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT) y Formación Integral, entre otros.

El Documento N° 2 "Manual Elaboración de Programas de Asignatura" se concibe como un instrumento para guiar y acompañar a los docentes en la etapa final de la primera fase del rediseño curricular.

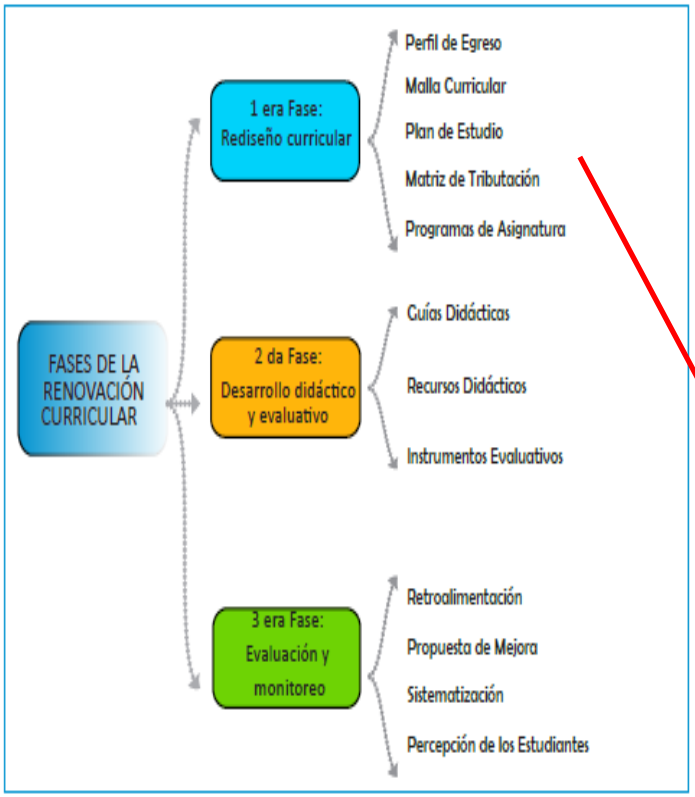
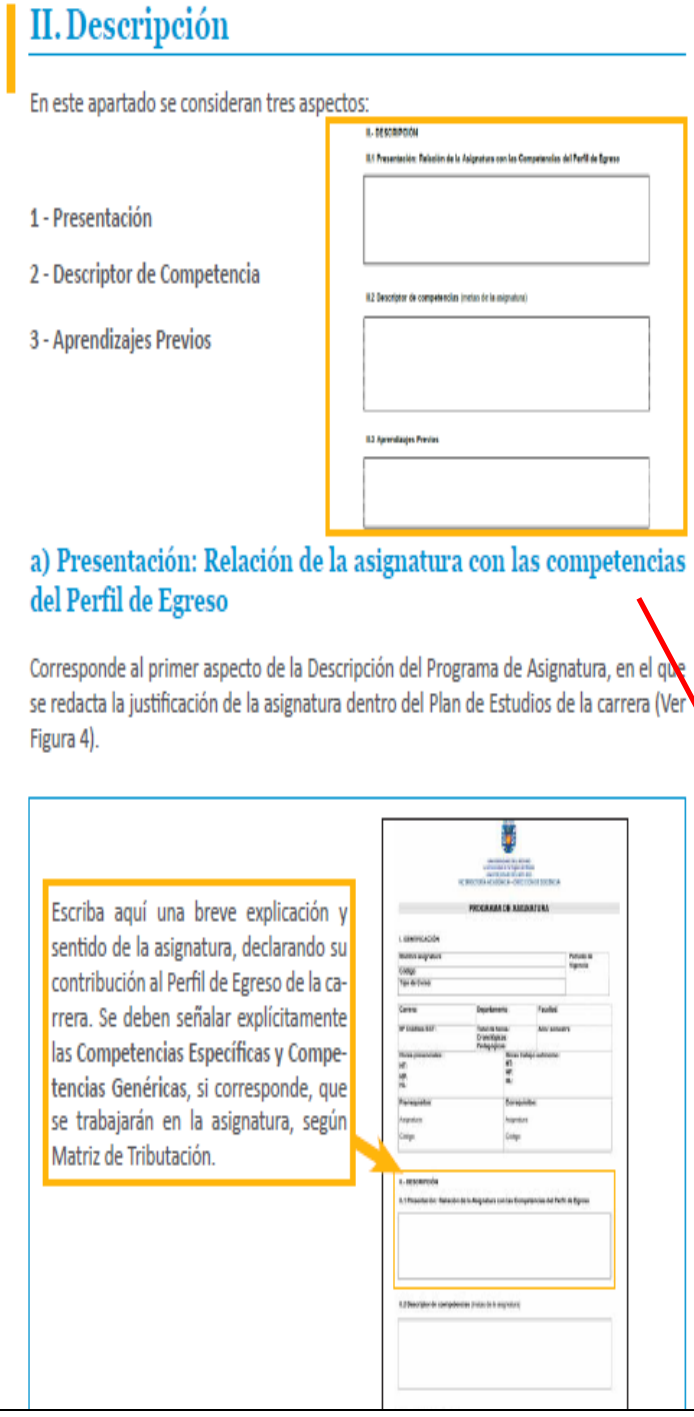
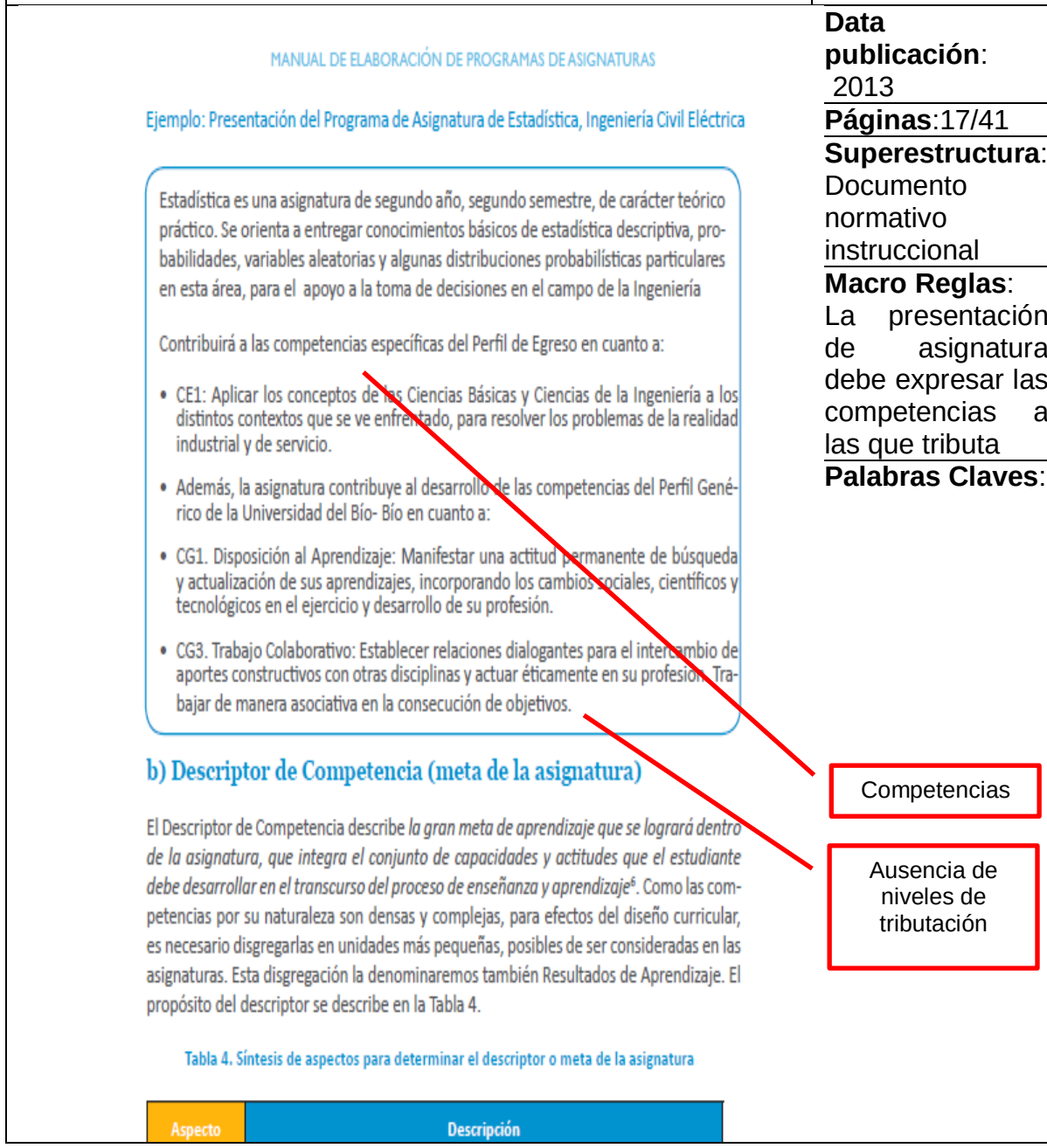


Figura 1. Fases de la Renovación Curricular

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. DOCUMENTO N°2	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	**Data publicación**: 2013 **Páginas**:16/41 **Superestructura**: Documento normativo instruccional **Macro Reglas**: La descripción de la asignatura implica expresar la relación de este con la tributación en la matriz **Palabras Claves**: Perfil de egreso Malla curricular Plan de estudio Matriz de tributación Programa de asignatura

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. DOCUMENTO N°2	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	**Data publicación**: 2013 **Páginas**:17/41 **Superestructura**: Documento normativo instruccional **Macro Reglas**: La presentación de asignatura debe expresar las competencias a las que tributa **Palabras Claves**:

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. DOCUMENTO N°2	**Publicado**: Universidad del Bío Bío
	Data publicación: 2013
	Páginas:21/41
	Superestructura: Documento normativo instruccional
	Macro Reglas: Se establece los procedimientos para el establecimiento de los resultados de aprendizaje
	Palabras Claves:

Tabla 6. Síntesis de aspectos para determinar los Resultados de Aprendizaje

Aspecto	Descripción
Propósito	Operacionalizar la meta de la asignatura, al inferir y desglosar los contenidos y criterios de evaluación que sean coherentes y suficientes para su desempeño, cautelando que sean alcanzables y evaluables en el tiempo establecido.
Preguntas Orientadoras	¿Qué debe "saber hacer" o evidenciar el estudiante al finalizar esta asignatura? ¿Bajo qué condiciones o criterios debe movilizar los saberes? ¿El estudiante será capaz de....?
Procedimiento	Plantear los Resultados de Aprendizaje que se desprenden de la meta de la asignatura, contexto de realización y sentido del desempeño. Establecer la condición y finalidad en que se ejecuta la acción. Se recomienda ordenarlos del más simple al más complejo, cumpliendo este último, un rol más integrador.
Producto	Un conjunto de Resultados de Aprendizajes, se sugiere un mínimo de 2 y un máximo de 5.

La condición en los Resultados de Aprendizaje establece el sentido, finalidad, propósito, alcances e implicancias del objeto y el verbo. Existen tres tipos de "condiciones": de entorno, finalidad y disciplinarios (Ver Anexo 3 y 4, pág. 36 y 37). Cada una de ellas responde a la necesidad de dar el "para qué" de la enseñanza desde distintas formas y especifica-

Procedimiento

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. DOCUMENTO N°2

Publicado: Universidad del Bío Bío

Data publicación: 2013

Páginas:30/41

Superestructura: Documento normativo instruccional

Macro Reglas: Se establece una lista de cotejo para cotejar procedimientos de diseño curricular

Palabras Claves:

Indicadores de calidad

Figura 11. Modelo KYAA

Indicadores de calidad sobre el diseño del Programa de Asignatura

Se presenta un listado de indicadores para revisar y ajustar el producto final que es el Programa de Asignatura mediante presencia o ausencia de cada indicador.

Tabla 13. Indicadores de calidad

Indicadores	Valoración	
A. Relación de la Asignatura con el Perfil de Egreso	Presencia	Ausencia
A1. ¿Se establecen las relaciones entre la asignatura y la Matriz de Tributación considerando sus niveles?		
A2. ¿Se señalan las Competencias Específicas que se trabajarán en la asignatura?		
A3. ¿Se señalan, si corresponde, las Competencias Genéricas que se trabajarán en la asignatura?		

Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile

MANUAL DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DEL PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. DOCUMENTO N°2

Publicado: Universidad del Bío Bío

B4. ¿La meta enuncia lo que el estudiante debe realizar utilizando niveles taxonómicos superiores del aprendizaje?		
B5. ¿La meta establece el desglose de los resultados de aprendizaje, a nivel de Verbo en 3 era persona y objeto?		
B6. ¿Se presenta un conjunto de aprendizajes previos necesarios para desarrollar los nuevos conocimientos, cumpliendo con la forma Verbo 3era persona singular y objeto?		
C. Sobre el Resultado de Aprendizaje/tipos de contenidos	Presencia	Ausencia
C1. ¿Los verbos utilizados en el RA son coherentes con la meta en nivel y significado?		
C2. ¿Los RA se vinculan a la disciplina y aportan al logro de la meta?		
C3. ¿Los RA en su conjunto cubren a la meta en su totalidad?		
C4. ¿Existe secuencia lógica en la redacción de los RA en función de la progresión del aprendizaje?		
C5. ¿El RA por sí solo puede generar una evidencia de aprendizaje?		
C6. ¿Los RA cumplen en forma: Verbo 3era persona singular + objeto+condición+ finalidad?		
C7. ¿Los RA son posibles de ser alcanzados por TODOS los estudiantes?		
C8. ¿La formulación del RA utiliza un nivel taxonómico acorde con el nivel de desarrollo cognitivo expresado en la meta?		
C9. ¿La Metodología orienta la propuesta de actividades formativas en el conjunto de los RA?		

Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, Vicerrectoría Académica, Universidad del Bío-Bío 31

Data publicación: 2013

Páginas:31/41

Superestructura: Documento normativo instruccional

Macro Reglas: Se establece una lista de cotejo para cotejar procedimientos de diseño curricular

Palabras Claves:

Indicadores de calidad