

A Ñ O
2022

PERFIL DOCENTE

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

CENTRO DE DESARROLLO
E INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA
DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Claudia Orrego Lepe
Dirección General de Docencia

Mónica Kaechele Obreque
Directora Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia

Autores:

Ricardo García- Hormazábal
Gema Pascual H.
Ricardo Tighe N.
Jesus Torres H.

Corrección de estilo

Wilma Vidal Hernández.

Diseño y Diagramación

María Constanza Uribe Sandoval.

PERFIL DOCENTE UC TEMUCO

Antecedentes preliminares

El presente documento corresponde a la actualización del Perfil Docente 2022 y surge como una necesidad producto de las transformaciones que se han venido desarrollando progresivamente en la Universidad Católica de Temuco; conforme a la implementación y profundización de su Modelo Educativo, a más de diez años de su ejecución.

Durante el proceso de discusión, desarrollo e implementación del Modelo Educativo en la UC Temuco, en el año 2008, aparece también la necesidad de definir un perfil docente que de cuenta de un cuerpo académico de excelencia, y en el que las y los docentes sean plenamente conscientes de los lineamientos que sostendría el modelo, sus objetivos, estrategias y metas. Y que además en adelante, tengan dominio en competencias docentes que respondan a los requerimientos de formación del estudiante UC Temuco¹ (UC Temuco – DGD, 2008).

En primera instancia, el levantamiento del perfil docente se desarrolló por medio de esfuerzos institucionales y el Proyecto MECESUP UCT0805. Esta acción incluyó la recogida de información desde diferentes fuentes, revisión bibliográfica del estado del arte, entrevistas, encuestas y grupos focales a diversos miembros de la comunidad académica y a expertos reconocidos a nivel nacional, es decir, autoridades en el ámbito de la educación superior, y de la práctica docente universitaria en particular (UC Temuco, DGD, 2008). Una vez analizados los datos recopilados, se definieron doce posibles ámbitos de competencia que fueron presentados a académicos, directivos y estudiantes de las distintas facultades, a través de grupos focales y encuestas, con el objetivo de conocer su valoración y jerarquización. A partir de este proceso, se elaboró el Perfil Docente que conocemos hasta hoy, validado bajo Resolución de Vicerrectoría Académica 41/2016 y que estableció ocho competencias referidas a: 1) Dominio disciplinar, 2) Actuación ética y compromiso institucional, 3) Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, 4) Estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el estudiante, 5) Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, 6) Comunicación e interacción con los estudiantes, 7) Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y 8) Reflexión e investigación sobre la propia práctica docente.

¹

En octubre de 2008 se lleva a cabo un estudio acerca de la Percepción General sobre el Modelo Educativo a cargo de la Dirección de Análisis Institucional de la UC Temuco. Este estudio se focaliza en los aspectos destacables del proceso y de su puesta en marcha, y en los aspectos que no pueden dejar de tomarse en cuenta con vistas a la implementación del Modelo a partir del año 2009. Se llevan a cabo entrevistas, focus groups y contactos directos con todos los Comités Ejecutivos de Escuela, los académicos Pioneros y directivos de Escuelas. Este estudio finaliza con una Cumbre del Modelo Educativo (Noviembre 2008), en la cual se destacan las características positivas del proceso y del modelo y las características que más preocupan acerca del proceso y del propio modelo. Finalmente, con fecha 7 de noviembre de 2008, Rectoría firma un Decreto (41/08) por medio del cual se da pleno respaldo a la implementación del Modelo Educativo UC Temuco. De manera de profundizar en uno de los aspectos que se destacan del estudio y de la Cumbre, se lleva a cabo una sesión especial dentro del Claustro Universitario realizado en el mes de enero de 2009. En esta sesión se discuten y analizan las fortalezas y debilidades que existen en la institución respecto de la calidad y la excelencia docente.

Posterior a esta primera definición del Perfil Docente y conforme a los cambios que se han venido dando en la institución en el ámbito de la Docencia; particularmente, la re-estructuración de la Dirección General de Docencia (Memorandum DGD 23/19) que permitió la creación de la Dirección de Análisis y Calidad de la Docencia (DAC), la formalización del Modelo de Gestión de Calidad en Docencia (MGCD)², y la política de calidad 2022, junto a la creación de la Dirección de Tecnología Educativa, la re-organización de la Dirección de Formación Humanista Cristiana. Los procesos de desarrollo de estas dos últimas unidades, otorgaron la posibilidad de profundizar en la gestión y aseguramiento de calidad en los procesos docentes; así como en el desarrollo de las competencias con uso de tecnologías para el aprendizaje, formalizando el plan de formación de competencias digitales para estudiantes y docentes (Comité Académico, 2020) y los Principios para la educación digital en la UC Temuco (VRA, 2020). Ambas transformaciones permiten contribuir directamente al Decreto de Rectoría 104/2018 mediante el desarrollo de un marco que organiza los trayectos de la docencia (Modelo Integral de Desarrollo de la Docencia [MIDD], 2020)³, desde donde se torna necesario profundizar en las competencias del Perfil Docente en niveles de desarrollo.

Junto a lo anterior y a la experiencia acumulada de acuerdo a las evaluaciones del modelo educativo implementadas entre los años 2012 y 2018, los lineamientos de mejora surgidos de estas, la diversificación de servicios de apoyo al desarrollo docente, de ayudantes y jefes de carrera; así como el avance sustantivo en los últimos años respecto de iniciativas de desarrollo de competencias docentes asociadas a la investigación en la docencia universitaria, la gestión académica y la madurez progresiva de los equipos docentes, configuraron la necesidad de una actualización pertinente a los desafíos actuales de la docencia conforme a los sistemas de evaluación de ésta (Encuesta de Opinión del Desempeño Docente), sobre todo en el actual escenario donde ha surgido un interés progresivo por cualificar el profesorado universitario en diversas partes de mundo; tales como la experiencia en universidades holandesas (De Jong, et. al. 2013), el uso de criterios estandarizados en Australia (AUTCS, 2014) o en Universidades españolas mediante la Red Estatal de Docencia Universitaria (Paricio, et. al. 2019).

Ahora bien, para el diseño metodológico de este desafío de profundización del Perfil Docente, al igual que en la primera etapa, se conservó la ruta participativa con los/as docentes de la UC Temuco. Durante el año 2018 se establecieron equipos docentes especialistas mediante la técnica de grupo nominal (Olaz; 2013, 2016) y se trabajó con 24 académicos/as de la universidad, que debido a su desarrollo académico y docente en los últimos años, estuvieron abocados al desarrollo de una de las competencias del Perfil Docente. De esta forma, se organizaron grupos de tres

² Acceso al documento: <https://dac.uct.cl/lineamientos-generales-de-la-calidad-en-docencia-de-pregrado/>

³ Acceso al documento: <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/4190>

académicos/as más asesores del CeDID para generar grupos expertos para cada una de las ocho (8) competencias del Perfil Docente y que mediante una matriz de análisis, se discutieron ajustes, modificaciones y propuestas para las competencias docentes y sus niveles de desarrollo.

Definición de perfil docente

Conforme al avance que desde diversos enfoques teóricos han abordado el desarrollo continuo de los docentes (Caena, 2014), el foco en el liderazgo universitario (Pedraja, et. al., 2018), los factores asociados a la evaluación de la docencia universitaria y la calidad (Suarez, Et. al., 2021) y los procesos progresivos para el desarrollo docente (Paricio, et. al., 2019), es que, en la UC Temuco, el Perfil Docente se define como un:

“conjunto de competencias integradas y progresivas que un/a académico/a moviliza al desempeñar su rol formativo bajo una docencia universitaria de calidad. De esta forma, su avance profesional será continuo y compartido para que en el desarrollo de sus competencias docentes y disciplinarias, logre de manera cada vez más eficiente y eficaz aprendizajes profundos, significativos y transformacionales en la formación integral y socioemocional de sus estudiantes. En ese sentido, un/a académico/a que cumpla con el perfil docente deberá movilizar sus recursos personales, institucionales y contextuales, para la práctica efectiva de su docencia”.

Descripción del perfil docente

El perfil docente se basa en tres ejes principales, que son: las competencias que permiten el desarrollo de una pedagogía de excelencia, el contexto en el cual se desarrollan las actividades de docencia, y los valores y principios que la institución ha definido como orientadores del quehacer docente. En cuanto a las competencias docentes, los académicos de la UC Temuco deben aspirar a un desempeño de excelencia en ocho competencias específicas - que se presentan a continuación - y que cubren los ámbitos del dominio disciplinar, de la actuación ética y el compromiso institucional, de la planificación, metodologías activas para el aprendizaje profundo de los/as estudiantes, del uso pedagógico de las tecnologías digitales, de la comunicación e interacción con los estudiantes, de la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes y, finalmente, de la investigación sobre la docencia universitaria.

Ello implica que las actividades académicas en el ámbito de la docencia se deben articular para el logro del aprendizaje de los estudiantes desde la planificación del curso, su implementación y cierre, siendo transversal durante este proceso la interacción efectiva con los estudiantes, el respeto por la diversidad y la actuación ética; en tanto valores trasnversales de la institución. En cuanto al contexto en que se realiza la actividad docente, la UC Temuco se ha caracterizado por recibir a estudiantes que provienen principalmente de la Región de la Araucanía (67,7%), en la que confluyen procesos de interacción entre distintas culturas y que está marcada por altos índices de vulnerabilidad socioeconómica (UC Temuco, 2014)⁴. Sin embargo, el contexto actual de la docencia universitaria; sobre todo respecto de los desafíos que se plantean acerca de la educación digital; así como los recursos derivados (Prats, et. al., 2020), los procesos de gestión de contenidos digitales; el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes, para los procesos de enseñanza y aprendizaje así como el empoderamiento sobre el autoaprendizaje (Piñeiro-Otero, 2011), otorgan un escenario abierto, flexible y sobre todo expansivo respecto de las modalidades (Muller & Mildenberg, 2021), la virtualidad (Marciniak y Gairín, 2018) y los estándares orientadores para estos desafíos (Redecker, 2020), otorgan un escenario que el perfil docente actual incluye transversalmente en las diversas manifestaciones del quehacer docente.

Respecto a los principios transversales institucionales y a cómo estos orientan el quehacer docente, la UC Temuco ha definido los siguientes: construir comunidad, cultivar el diálogo, vocación, servicio y equidad, respetar, proteger y mejorar la vida en todas sus formas y evangelización de la cultura. Estos principios suponen que la docencia se realiza en espacios de inclusión y equidad atendiendo las características del medio en el que se encuentra la universidad, esto es, diversidad cultural y vulnerabilidad socioeconómica. El docente UC Temuco debe –en su práctica didáctica– contribuir al desarrollo de una cultura del diálogo (Universidad Católica de Temuco - Vice Gran Cancillería, 2014). Para la institución “una docencia de calidad incorpora sustancialmente la capacidad de conducir a la comprensión de la propia profesión como vocación de servicio, en particular a los más desprotegidos de la sociedad, en contexto de una cultura de la solidaridad. Una docencia de calidad, desde la visión cristiana del ser humano, de la vida y de la sociedad, que busca la humanización integral, es decir, el desarrollo de competencias personales y profesionales que den cuenta de todas las dimensiones del ser persona” (UC Temuco, 2014)⁴. En relación a lo anterior, es importante destacar que la competencia docente “Actuación ética y compromiso institucional” responde de manera directa a la articulación del perfil docente con los principios de la Universidad.

El docente de la UC Temuco, en suma, se debe caracterizar por el dominio de su disciplina y por su actuar ético conforme

⁴ Ser y Quehacer de la universidad Católica de Temuco. Marco inspirador y principios orientadores. <https://www.uct.cl/content/uploads/ser-y-quehacer-uct.pdf>

a los valores fundados en la concepción cristiana de la persona humana, la responsabilidad social y el desarrollo sustentable que, en la docencia, se identifica entre otros aspectos fundamentales, por el respeto y la empatía con que el docente se relaciona con sus estudiantes y por el compromiso que manifiesta con su formación tanto profesional como personal, constituyéndose en un modelo para sus estudiantes. Debe ser un docente que conduce y facilita los procesos de enseñanza aprendizaje utilizando como base el conocimiento actualizado de su disciplina. Debe ser también una persona culta que promueve una comprensión crítica de la realidad en toda su complejidad, que cree y trabaja permanentemente en el desarrollo de la capacidad de aprender de sus estudiantes, que los respeta cuando se equivocan, que los entiende en su condición de personas y profesionales en formación, y que comprende sus características socioculturales en tanto constituyen una situación contextual más que un elemento condicionante de sus potencialidades. Debe, además, mantener un profundo compromiso con su labor educativa y contribuir a generar un buen ambiente universitario, pues comprende que los resultados de su actividad docente se verán reflejados en la calidad de los profesionales y las personas que son formadas en la institución.

Descripción de las competencias docentes

El Perfil docente al que todo(a) académico(a) de la Universidad Católica de Temuco debe adscribirse para un desempeño de excelencia, se estructura a partir de las siguientes ocho competencias:

1. Dominio disciplinar	2. Actuación ética y compromiso institucional	3. Diseño del proceso de enseñanza aprendizaje	4. Metodologías activas para el aprendizaje profundo de los/as estudiantes
5. Uso pedagógico de las tecnologías digitales	6. Comunicación e interacción con los estudiantes	7. Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes	8. Investigación sobre la docencia universitaria

01

**Dominio
DISCIPLINAR**

Demuestra en el proceso de enseñanza aprendizaje un dominio profundo y actualizado de los contenidos de su disciplina y su vínculo con el quehacer profesional.

El ejercicio docente conlleva dominio del saber disciplinar y un acabo compromiso por mantener los estándares profesionales y estar al corriente de los avances del conocimiento. Así es como todo docente de la educación superior debe conocer de manera pertinente y acabada lo que enseña, y necesariamente comprometerse con su quehacer docente. En este sentido, el dominio de la disciplina y la permanente actualización constituyen un pilar fundamental de las competencias docentes (Zabalza, 2007; Smith y Simpson, 1995, citados en Cecchia, 2009; Fielden, 2001; Rodríguez Espinar, 2003; Álvarez et al., 2009; García y Maquilón 2011; Ball y McDiarmid, 1990), lo cual es de responsabilidad directa del docente e indirecta de la unidad académica a la que está adscrito.

El docente de la UC Temuco debe conocer una bibliografía amplia y actualizada de su disciplina, seleccionar de manera rigurosa los contenidos que serán abordados en su curso explicitados en los resultados de aprendizaje, utilizar información relevante de la literatura especializada en el proceso de enseñanza aprendizaje, conocer las aplicaciones que tienen los contenidos disciplinares en el mundo laboral, considerando para esto último el manejo de tecnologías, gestores bibliográficos y habilidades digitales.

Esta competencia busca integrar la actualización y dominio profundo de la disciplina con los procesos de enseñanza y lograr aprendizajes en el aula. Así, los niveles de dominio de esta competencia, criterios e indicadores de ejemplo, progresan de la siguiente manera, a fin de generar buenas prácticas docentes que incluyan algunos de los criterios e indicadores expresados seguidamente:

Descripción	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Nivel de Dominio</p> <p>Criterios/ indicadores</p>	<p>Evidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el vínculo de su disciplina con el quehacer profesional.</p>	<p>Demuestra en el proceso de enseñanza y aprendizaje un dominio profundo de los contenidos de su disciplina y su vínculo con el quehacer profesional.</p>	<p>Evidencia una actualización permanente respecto de los contenidos disciplinares, aplicaciones y desarrollo y los incorpora al quehacer profesional y docente.</p>
<p>Contenidos actualizados</p>			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Utiliza bibliografía actualizada en su curso.</p> <p>Propone actividades de búsqueda de nuevas metodologías profesionales.</p> <p>Estimula la búsqueda de nuevas metodologías y temas relevantes en su curso.</p>	<p>Profundiza en las situaciones problemáticas del quehacer profesional.</p> <p>Fundamenta constantemente la toma de decisiones profesionales.</p>	<p>Actualiza su guía de aprendizaje incorporando nuevos contenidos y metodologías acordes a la disciplina.</p> <p>Describe los cambios metodológicos de los temas tratados en el curso para evidenciar la actualización disciplinar.</p>
<p>Vínculo con el quehacer profesional</p>			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Explicita en sus clases la relación de su curso con el perfil profesional.</p> <p>Propone escenarios profesionales actualizados para el aprendizaje en sus cursos.</p> <p>Utiliza tecnologías digitales apropiadas a su disciplina.</p>	<p>Ejemplifica situaciones profesionales futuras demostrando el aporte de lo trabajado en el curso para resolver o analizar dichas situaciones.</p> <p>Estimula el pensamiento crítico para tomar decisiones profesionales fundadas</p> <p>Utiliza tecnologías digitales apropiadas a su disciplina y fomenta su uso con sus estudiantes.</p>	<p>Ejemplifica problemas actuales de la profesión que antes no eran resueltas.</p> <p>Reflexiona con sus estudiantes sobre las proyecciones de la profesión y eventuales alternativas.</p> <p>Utiliza tecnologías apropiadas a su disciplina e intenciona su uso con sus estudiantes para el desarrollo de la Competencia Digital disciplinarias.</p>

02 Actuación ética y COMPROMISO INSTITUCIONAL

Demuestra, en su práctica docente en entornos presenciales o digitales, compromiso con la formación personal y profesional de sus estudiantes, así como responsabilidad social y una actitud inclusiva conforme a los principios y valores promovidos por la institución.

La actuación ética está en el corazón de la práctica docente. Se refleja, entre otras cosas, en la sincera preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes y su bienestar, en el rigor académico con el que se ejerza la docencia y en el deber de mantenerse actualizado profesionalmente. Implica también asumir el rol de modelaje intrínseco a la función docente, es decir, que los estudiantes perciban a sus profesores como personas íntegras, coherentes y consecuentes en su quehacer como profesionales dentro y fuera de las horas lectivas.

El docente de la UC Temuco, entonces, se debe caracterizar por un desempeño profesional de acuerdo a los principios éticos de la institución, proyectando en sus estudiantes y en toda la comunidad universitaria actitudes positivas y valores como la justicia, el respeto del bien común y de la dignidad absoluta de la persona humana, la libertad, el pluralismo y la valoración de la diversidad.

Del mismo modo, se espera que todo académico posea un compromiso con la institución, que se debe manifestar en una actitud de respeto y aprecio por los valores institucionales, fundados en la concepción cristiana de la persona humana y la sociedad; específicamente por el respeto por la diversidad en el trabajo con los/as estudiantes. El compromiso también se expresa en su continua formación en competencias genéricas que le permiten intencionar actividades formativas en favor de su validación. Adicionalmente, este compromiso con la institución se logra mediante el trabajo en equipo, que supone proactividad y trabajo colaborativo para dar respuesta a las múltiples demandas que generan la visión y la misión institucional. Del mismo modo, generar instancias de desarrollo, evaluación e instancias reflexivas sobre la formación de las competencias genéricas en los/as estudiantes, constituyen ejemplos concretos de trabajo docente que articularía una formación integral en los/as estudiantes; así como el fortalecimiento de estas competencias en el docente para el trabajo formativo.

Esta competencia busca integrar los principios y valores institucionales con la actuación docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y, por cierto, en espacios más amplios a los propios de la formación y el uso de recursos tecnológicos que para tales fines utilice autorías y referencias digitales para la construcción de conocimiento. De esta forma, contribuir a impulsar una cultura y práctica institucional sobre integridad académica constituye el foco central (Tauginiené, et.al. 2019). Así, los niveles de dominio de esta competencia, criterios e indicadores de ejemplo, progresan de la siguiente manera, a fin de generar buenas prácticas docentes que incluyan algunos de los criterios e indicadores expresados seguidamente

Descripción	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Nivel de Dominio</p> <p>Crterios/ Indicadores</p>	<p>Demuestra en su desempeño docente compromiso con la formación del estudiante y con los valores institucionales, promoviendo la responsabilidad social, una actitud inclusiva y la coherencia personal respecto del actuar éticamente.</p>	<p>Demuestra en su quehacer académico y con diferentes actores del mundo universitario, compromiso con la formación integral del estudiante y con los valores institucionales, la responsabilidad social, una actitud inclusiva y de evidente coherencia personal.</p>	<p>Demuestra un compromiso destacado con la formación del estudiante y los valores institucionales, de responsabilidad social, actitud inclusiva y evidente coherencia personal, a partir de la sistematización e innovación de su trabajo académico, que integra lo disciplinar y genérico de un resultado de aprendizaje, siendo reconocido por la comunidad universitaria y social como un inspirador de prácticas que impactan y renuevan la vida universitaria.</p>
Universidad y docencia			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Demuestra una preocupación auténtica por la formación integral de sus estudiantes promoviendo las competencias genéricas y su validación.</p> <p>Promueve el diálogo como mecanismo de desarrollo de sus estudiantes en sus cursos.</p> <p>Apoya a sus estudiantes para que se desenvuelvan de manera segura e informada en los entornos digitales.</p>	<p>Recurre a diversas instancias de apoyo docente (formación en competencias genéricas u otros) o estudiantil para entregar soporte a su docencia.</p> <p>Genera propuestas pedagógicas que contribuyen al desarrollo de sus estudiantes</p> <p>Toma medidas para garantizar el bienestar físico, psicológico y social de los estudiantes al utilizar las tecnologías digitales.</p>	<p>Incorpora los valores institucionales en su práctica docente, en particular, el respeto a la dignidad de las personas, el diálogo como actitud permanente y la vocación de servicio.</p> <p>Desarrolla su docencia con rigor académico, a fin de mantenerse actualizado profesionalmente.</p> <p>Orienta y forma a sus los estudiantes para gestionar los riesgos y utilizar las tecnologías digitales de forma segura y responsable.</p> <p>Orienta oportunamente a sus estudiantes para el logro de las competencias genéricas.</p>
Ética y práctica docente			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Establece un vínculo cercano y respetuoso con sus estudiantes.</p> <p>Manifiesta una actitud permanente de escucha activa respecto de las necesidades de sus estudiantes.</p> <p>Utiliza responsablemente los recursos digitales disponibles y promueve su uso con respeto a las normas y derechos de autoría y propiedad intelectual.</p>	<p>Vincula su curso con necesidades regionales, nacionales o globales.</p> <p>Conoce los derechos propios y los de otros y aplica estrategias de protección de la información en ambiente digital. Fomenta el respeto a la autoría y promueve el conocimiento de las licencias educativas para el trabajo profesional.</p>	<p>Incorpora en su práctica docente los desafíos éticos del contexto regional, nacional e internacional.</p> <p>Practica la actividad docente de forma inclusiva, favoreciendo un aprendizaje integral.</p> <p>Identifica oportunidades y riesgos en ambiente digital y aplica estrategias de protección de la información personal y la de otros. Protege y gestiona su identidad digital académica en concordancia con los principios del saber y quehacer de la universidad y lo promueve con sus estudiantes.</p>

03

Diseño del proceso DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Diseña y planifica integradamente el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la elaboración de los resultados de aprendizaje esperados, el uso de metodologías activas y procesos de evaluación y retroalimentación permanente conforme a los lineamientos del Modelo Educativo de la UC Temuco.

El diseño para el aprendizaje, implica la planificación; es decir la organización y la gestión del tiempo tanto de las actividades que se realizarán en horas presenciales como de aquellas que se harán en horas mixtas y autónomas o en modalidad elearning, b-learning o hyflex en las que el estudiante tendrá un rol fundamental, sobre todo en base a planificaciones de tipo desing thinking. Ello implica la capacidad para dar una secuencia determinada al desarrollo de actividades consistentes con los contenidos, prestando atención al orden en que se presentan, pero en particular a la interrelación que se debe producir entre ellos y los desempeños que se esperan de los/as estudiantes. La planificación se centra no solo en el qué y el cómo se llevará a cabo una actividad, sino también en el por qué y el para qué, pues es fundamental que las actividades estén alineadas con los resultados de aprendizaje que se trabajan en el curso y, en ese sentido, que se presenten didácticamente, es decir, que ayuden a los estudiantes a aprender (Dee, 2008).

El diseño es una competencia donde resulta clave la reflexión y la toma de decisiones, procesos en los cuales interactúan las concepciones pedagógicas de cada docente, los conocimientos disciplinares y profesionales que maneja, su experiencia didáctica, su conocimiento de los estudiantes y del contexto, y su manejo del perfil de egreso y del currículum (Álvarez, 2006).

Esta competencia busca integrar la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje conforme a los elementos claves para el desarrollo de un curso independiente de su modalidad. De esta forma, la triangulación de los resultados de aprendizaje, con la implementación de estrategias activas y la evaluación y retroalimentación, constituyen los elementos centrales de cara a la consistencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los lineamientos del modelo educativo. Así, los niveles de dominio de esta competencia, criterios e indicadores de ejemplo, progresan de la siguiente manera, a fin de generar buenas prácticas docentes que incluyan algunos de los criterios e indicadores expresados seguidamente:

Descripción	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Nivel de Dominio</p> <p>Criterios/ indicadores</p>	<p>Diseña el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la elaboración de la guía de aprendizaje respectiva, evidenciando comprensión general de aspectos formales que orientan su diseño conforme a los lineamientos del modelo educativo.</p>	<p>Diseña el proceso de enseñanza aprendizaje mediante una adecuada elaboración de la guía de aprendizaje, incorporando claramente los ejes claves del Modelo Educativo en la UC Temuco.</p>	<p>Diseña el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la elaboración destacada de su guía de aprendizaje, incorporando claramente los ejes claves del Modelo educativo con foco en su contribución directa al perfil de egreso de sus estudiantes.</p>
Diseño de la enseñanza y el aprendizaje			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Socializa su guía de aprendizaje en el curso.</p> <p>Analiza la consistencia de su guía de aprendizaje con el programa del curso.</p> <p>Analiza periódicamente los elementos que la conforman centrándose en las evidencias que logran sus estudiantes.</p>	<p>Incorpora metodologías activas en el desarrollo de su Guía de Aprendizaje.</p> <p>Promueve en su guía de Aprendizaje la evaluación consistente con los resultados de aprendizaje.</p>	<p>Explicita en el detalle de sus clases las actividades de sus estudiantes.</p> <p>Explicita en el detalle de sus clases las actividades del docente; específicamente la retroalimentación y las evaluaciones.</p> <p>Su planificación integra saberes de cursos anteriores y siguientes a fin de generar consistencia en líneas curriculares en la formación inicial.</p>
Mejora de los procesos de planificación			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Actualiza su guía de aprendizaje y del programa del curso informando a las jefaturas y colegas involucrados.</p> <p>Utiliza la EODD para tomar decisiones sobre los aspectos a mejorar de su guía de Aprendizaje.</p>	<p>Comparte su guía de aprendizaje con sus colegas, a fin de recibir feedback y mejorarla.</p> <p>Pregunta a sus estudiantes sobre las mejoras que requiere su curso.</p>	<p>Intenciona procesos de transformación de sus cursos para promover aprendizajes profundos en sus estudiantes.</p> <p>Utiliza mecanismos institucionales para recibir feedback de su guía de aprendizaje y generar una mejora continua.</p> <p>Experimenta con nuevos formatos y métodos pedagógicos para la enseñanza y desarrollarlos.</p>

04 Metodologías activas PARA EL APRENDIZAJE profundo de los/as estudiantes

Implementa metodologías activas para generar aprendizajes profundos en sus estudiantes, conforme a las especificidades propias de las competencias específicas y genéricas, sus niveles y resultados de aprendizaje; así como las características psico-socio-culturales de los estudiantes.

El diseño y la implementación de una determinada estrategia pedagógica para una actividad curricular planificada en la Guía de Aprendizaje debe ser producto de un proceso reflexivo por parte del docente, en el que se plantee cómo será la experiencia de enseñanza, la experiencia de aprendizaje y la situación en que esto se generará (Biggs, 2006). Para ello, es necesario considerar aspectos tales como el conocimiento de la disciplina, el conocimiento pedagógico del contenido a enseñar, competencias genéricas involucradas, los desempeños esperados, las condiciones socioculturales, los conocimientos previos, las estructuras de acogida de los estudiantes y las modalidades presenciales, e-learning, b-learning o hyflex en la que estos procesos se desarrollen.

Desde la perspectiva del docente, el uso de metodologías activas para el aprendizaje implica un proceso de toma de decisiones para que los/as docentes puedan diversificar las herramientas, metodologías y recursos utilizados, y así el estudiante desarrolle aprendizajes complejos o profundos. De esta forma, la relación entre las metodologías activas y los enfoques profundos del aprendizaje en los estudiantes, son los principales aportes a la formación universitaria actual (Trigwell, 2011; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007; Jiménez, González y Tornel, 2020).

Desde la perspectiva del estudiante y del proceso de aprendizaje, es posible observar que el uso de metodologías activas, permite disminuir las brechas de rendimiento o de logro de aprendizajes en un curso, en la medida en que se utilicen estas metodologías como instancias de inclusión y prácticas intencionadas en el proceso de aprendizaje en áreas diversas (Theobald, et. al., 2020). Tal como señala el marco para la competencia digital docente, las tecnologías digitales pueden fortalecer y mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de muchas formas diferentes. Sin embargo, sea cual sea la estrategia o enfoque pedagógico que se elija, la competencia digital específica del

Considerando estas evidencias, es crucial que el docente conozca e implemente diversas metodologías graduadas en complejidad, profundidad y autenticidad, comprendiendo las condiciones que deben darse para su aplicación efectiva, en particular en el contexto de su carrera y de los estudiantes con que le corresponde trabajar, movilizandolos recursos necesarios para su correcto desarrollo y articulando dichas metodologías con las características de los estudiantes, generando evaluaciones atingentes, integradoras de competencias genéricas y específicas; así como actividades funcionales, de participación y de colectividad para el desarrollo del curso. Así, los niveles de esta competencia progresan de la siguiente manera, a fin de generar buenas prácticas docentes que incluyan algunos de los criterios e indicadores expresados seguidamente:

Descripción	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Nivel de Dominio</p> <p>Crterios/ indicadores</p>	<p>Implementa estrategias de enseñanza para el logro de los Resultados de Aprendizaje considerando las características psico-socio-culturales de los estudiantes en espacios de participación.</p>	<p>Implementa estrategias de enseñanza para el logro de los resultados de aprendizaje innovando en función de las características psico-socio-culturales, generando cada vez mayores espacios de autonomía para el aprendizaje.</p>	<p>Implementa estrategias de enseñanza para el logro de los resultados de aprendizaje transformando los procesos formativos en función de las características psico-socio-culturales de los estudiantes, promoviendo mayores niveles de autonomía, responsabilidad y participación en el propio aprendizaje.</p>
<p>Uso de estrategias diferenciadas</p>			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Utiliza metodologías activas en su curso y registra evidencias de sus aportes al proceso de aprendizaje y satisfacción de sus estudiantes.</p> <p>Mejora diversas metodologías activas en su curso a fin de cautelar el logro de los RA.</p>	<p>Implementa metodologías activas en los estudiantes que combinan actividades autónomas y seguimiento para su adecuado desarrollo.</p> <p>Promueve metodologías de aprendizaje activas que combinan actividades individuales y colectivas centradas en el diálogo y la retroalimentación.</p> <p>Gestiona y coordina adecuadamente las intervenciones didácticas digitales.</p>	<p>Consolida metodologías activas pertinentes a su curso, producto de implementaciones sucesivas y optimización, con foco en el aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>Modifica o complementa sus metodologías activas, conforme a procesos de reflexión docente o análisis de evidencias en implementaciones anteriores.</p> <p>Orienta a sus estudiantes para utilizar las tecnologías digitales como parte de las tareas de colaboración, como un medio para mejorar la comunicación, la cooperación y la creación conjunta de conocimiento.</p>
<p>Estrategias y difusión</p>			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Incorpora mejoras a su estrategia para ajustarla al logro de los aprendizajes de sus estudiantes y las comparte con sus pares de la comunidad académica.</p>	<p>Utiliza canales institucionales de apoyo (proyectos, fondos, etc.) disponibles para ahondar en la implementación de metodologías activas.</p>	<p>Comparte o difunde con sus colegas, metodologías activas a fin de generar impactos mayores en cursos diversos en la formación inicial.</p> <p>Difunde interna o externamente las experiencias exitosas y las dificultades de su experiencia en el uso de metodologías activas.</p>

05 Uso pedagógico de LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Utiliza las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza aprendizaje para contribuir a la calidad e innovación del proceso formativo de su ámbito disciplinar.

Los escenarios en educación superior se han diversificado, lo que vuelve imperioso que el desarrollo de la competencia digital se entienda como un eje articulador que permite la formación integral que entrega la Universidad en los diferentes espacios diseñados para ello. Así los docentes podrán crear nuevos espacios de información e interacción, orientando a sus estudiantes en el acceso y uso de tecnologías que fortalezcan la construcción de conocimiento, tanto en las distintas disciplinas como en el ejercicio de la ciudadanía digital. Asimismo, para la creación de comunidades de aprendizaje docente que puedan guiar estos procesos de desarrollo conjunto en comunidades de académicos/as.

Las tecnologías digitales ofrecen un enorme potencial de mejora para los procesos de enseñanza aprendizaje en diversos ámbitos, más aún en los diferentes espacios virtuales de aprendizaje (LMS) y modalidades e-learning¹ por lo que se busca integrarlas a todas las actividades curriculares elaboradas bajo el enfoque de las competencias. Para implementar esto se requiere de un docente que pueda utilizar adecuadamente herramientas digitales en su quehacer, al diseñar materiales y recursos que fomenten el aprendizaje profundo del estudiante, involucrándose en la aplicación de metodologías activas que promueven la autonomía del mismo, atendiendo a las necesidades y las características de cada contexto.

Los niveles de progresión incorporan dos elementos para el modelo de uso de tecnologías digitales desde el punto de vista pedagógico, el Modelo TPACK² y el Modelo SAMR³ de apropiación de la tecnología. Ambos se conjugan para determinar la progresión de niveles. Junto con ello se adaptan aspectos del marco de competencias digitales para la educación desde el marco DigCOMeD (2017).

⁵ Ver Glosarios en página: <https://dte.uct.cl/documentos/glosario/>

⁶ TPACK: Koehler, M., & Mishra, P. (2008).

⁷ SAMR: Puentedura, Rubén. (2006).

El uso pedagógico de las tecnologías digitales implica: Usar recursos tecnológicos y resolver problemas para desarrollar su actividad de enseñanza, selección de recursos digitales, creación y modificación de recursos digitales, protección, gestión e intercambio de contenidos digitales.

Descripción	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Nivel de Dominio</p> <p>Crterios/ indicadores</p>	<p>Utiliza recursos tecnológicos adecuados para el aprendizaje de su disciplina, que favorecen experiencias que aumentan las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes.</p>	<p>Utiliza sistemáticamente recursos tecnológicos y digitales adecuados para el aprendizaje de su disciplina que favorecen el desarrollo de experiencias significativas para el logro de los aprendizajes fortaleciendo la participación y autonomía de los y las estudiantes.</p>	<p>Implementa metodologías innovadoras usando recursos tecnológicos y digitales que permiten aplicar copyright e incorporar el co-diseño de recursos con estudiantes o pares, en tanto criterios de calidad que permitan difundir buenas prácticas.</p>
Tecnologías digitales y aprendizaje disciplinario			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Utiliza tecnologías como sustitutos/ reemplazo de otras herramientas con pequeños cambios funcionales en algunos casos.</p> <p>Identificar, evaluar y crear recursos para el desarrollo profesional de sus estudiantes.</p> <p>Utiliza tecnologías acordes a los requerimientos de su disciplina.</p>	<p>Elige las herramientas o tecnologías digitales para el aprendizaje disciplinar más adecuadas.</p> <p>Promueve uso de tecnologías que implican interactividad entre pares.</p> <p>Localiza, evalúa y selecciona recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Considera, de forma específica, el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico y el grupo de estudiantes al seleccionar los recursos digitales y programar su uso.</p>	<p>Aplica los principios legales y éticos asociados al uso de recursos tecnológicos y digitales promoviendo su cumplimiento por parte de los estudiantes.</p> <p>Usa los medios de comunicación que ofrecen las TIC (correo electrónico, plataforma virtual, redes sociales, videoconferencia, etc.) para la comunicación, orientación, tutoría y retroalimentación de sus estudiantes.</p> <p>Organiza los contenidos digitales y los pone a disposición de los estudiantes y otros docentes.</p>
Promoción de las competencias digitales en sus estudiantes			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Construye la práctica y el saber profesional guiando a los estudiantes a colaborar a través de las tecnologías digitales.</p>	<p>Promueve instancias de trabajo colaborativo con sus estudiantes utilizando tecnologías que facilitan el trabajo conjunto.</p>	<p>Plantea soluciones para resolver problemas complejos del ámbito disciplinar integrando nuevos contenidos al saber existente para crear otro original.</p> <p>Promueve el uso de copyright en el trabajo de sus estudiantes.</p>

06 Comunicación E INTERACCIÓN CON LOS/AS ESTUDIANTES

Se comunica, interactúa y relaciona de manera eficaz con los estudiantes en distintos contextos formativos, a través de la escucha empática, respetuosa y que demuestra genuino interés por ellos, logrando su atención y motivación para el aprendizaje.

Es de vital que todo buen docente cuente con competencias comunicativas que conlleve un uso correcto y eficaz de las estrategias de comunicación verbal, no verbal y prosódica que estimulen al estudiante en distintos contextos formativos presenciales, online, b-learning o hyflex, fomentando su motivación, propicien y generen un clima positivo frente al aprendizaje. Ello implica la producción comunicativa, la transformación de ideas y conceptos en un mensaje claro, organizado y comprensible, que a la vez tenga una connotación afectiva que contribuya a generar curiosidad intelectual y motivación en el estudiantado fomentando su deseo de aprender, sobre todo en plataformas o recursos digitales para el aprendizaje.

Dado que todo proceso de aprendizaje es dialógico, esta competencia considera no sólo la producción comunicativa sino también la capacidad de escuchar e interactuar. En ese sentido, los docentes deben tratar con respeto a sus estudiantes, ser empáticos y promover su autonomía. Ello implica comprender cómo las características socioculturales del estudiantado pueden incidir en su aprendizaje y en su relación con la vida universitaria y su formación como personas, ciudadanos y profesionales (Cuadrado y Fernández, 2011).

Esta competencia tiene también un importante componente asociado al liderazgo y entusiasmo que comunica el docente a sus estudiantes en sus interacciones, generando en ellos un mayor compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta competencia busca diversificar los mecanismos comunicativos de los y las docentes en el aula a fin de generar instancias recurrentes de comunicación interactiva, co-constructiva y favorecedora del respeto y el diálogo para promover el interés por el aprendizaje, la indagación y el deseo por aprender, incluyendo espacios de interactividad mediados por las tecnologías y plataformas disponibles. Así, los niveles de esta competencia progresan de la siguiente manera, a fin de generar buenas prácticas docentes que incluyan algunos de los criterios e indicadores expresados seguidamente:

Descripción	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Nivel de Dominio</p> <p>Criterios/ indicadores</p>	<p>Se comunica de manera eficaz y respetuosa con los estudiantes evidenciando un adecuado equilibrio entre las exigencias del proceso de formación y su relación con los estudiantes en distintos contextos formativos.</p>	<p>Se comunica e interactúa de manera eficaz y respetuosa con los estudiantes mediante estrategias comunicativas diversas y pertinentes acordes a los distintos contextos formativos, que motiven el aprendizaje.</p>	<p>Lidera espacios comunicativo- participativos con sus estudiantes y colegas para contribuir a la discusión y reflexión que proyecte los aprendizajes hacia los distintos ámbitos del conocimiento y de la profesión, conservando una relación respetuosa y dialogante.</p>
Comunicación y roles			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Establece y mantiene un trato respetuoso y cordial con los estudiantes, evidenciando un adecuado equilibrio entre las exigencias docentes y la cercanía con sus estudiantes.</p> <p>Propicia la participación y el desarrollo personal de todos sus estudiantes.</p>	<p>Promueve instancias de comunicación en pequeños y grandes grupos a fin de dinamizar la docencia mediante el diálogo permanente.</p> <p>Clarifica modalidades de comunicación dependiendo de los escenarios profesionales potenciales.</p>	<p>Organiza instancias de conversación profesional con los y las estudiantes como instancias formales de aprendizaje.</p> <p>Integra las repercusiones territoriales, informales o cotidianas de la comunicación y sus desafíos para la comprensión de usuarios, beneficiarios o personas con las que se desempeñará profesionalmente.</p>
Comunicación en el proceso formativo			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Genera y mantiene un clima de diálogo con los estudiantes y atiende adecuadamente sus preguntas.</p> <p>Motiva y entrega soportes para quienes tienen dificultades comunicativas, puedan avanzar en expresar sus ideas</p>	<p>Utiliza el intercambio de pares como mecanismo para construir aprendizajes conjuntos.</p> <p>Genera instancias de retroalimentación claras y diversas respecto de los productos y desempeños que demuestran.</p>	<p>Favorece aprendizajes que potencian la comunicación rigurosa desde la disciplina.</p> <p>Promueve el desarrollo de instancias de comunicación formal en proyectos, investigaciones o áreas específicas.</p>

07 Evaluación y RETROALIMENTACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Implementa un plan de evaluación del aprendizaje integrando competencias genéricas y específicas de los estudiantes que contempla retroalimentación y comprobación del nivel de logro de los resultados esperados para favorecer en ellos la autoevaluación y la mejora continua.

Para promover el desarrollo de la competencia de evaluación de y para los aprendizajes, integrando competencias genéricas y específicas, y retroalimentar a los y las estudiantes, el docente debe ser capaz de valorar el desarrollo de los resultados de aprendizaje del curso, para lo cual debe diseñar y utilizar diversas estrategias e instrumentos de evaluación que le permitan retroalimentar a los estudiantes permanentemente y comprobar el nivel de logro de los resultados esperados en procesos formativos en modalidades presenciales, e-learning, b-learning o en hyflex.

Lo anterior implica propiciar el carácter formativo de la evaluación al incluir la retroalimentación como una práctica fundamental en esta actividad, así como tipos de evaluaciones, autenticidad y momentos en los que se implementa en el curso (Tejada y Ruiz, 2016). Para ello, el docente debe asegurarse de que los estudiantes conozcan con antelación los criterios con que serán evaluados y, con posterioridad a la evaluación, su nivel de logro de los resultados de aprendizaje esperados, donde los aprendizajes logrados y las brechas existentes deben orientar la retroalimentación a fin de permitir claridad en el trayecto formativo. La competencia de Evaluación de los aprendizajes tiene también dos componentes; un componente ético, en tanto es un desafío permanente para todo docente evitar los sesgos, buscar la equidad y ser justo en sus valoraciones y calificaciones, unificando criterios con otros cursos y docentes cuando sea pertinente (Leclercq y Cabrera, 2013); así como un componente metodológico; referido a la evaluación al interior del aula desde un enfoque de validez, confiabilidad y objetividad (Föster y Rojas, 2008); entendiendo el aula como un espacio mayor al contexto físico y en donde los espacios virtuales o entornos de aprendizaje mediados por tecnologías, requieren de aspectos metodológicos más específicos y ajustados.

Por último, esta competencia busca desarrollar niveles crecientes de autenticidad, mediante el desarrollo de un plan de evaluación (CeDID, 2020) que, junto a etapas progresivas de transformación y ajuste de las evaluaciones, fomente instancias de retroalimentación más que aisladas, integradas (competencias genéricas y específicas) y permanentes durante el transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Panadero & Lipnevich, 2022). Así, los niveles de esta competencia progresan de la siguiente manera, a fin de generar buenas prácticas docentes que incluyan algunos de los criterios e indicadores expresados seguidamente:

Descripción		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Nivel de Dominio		Implementa procedimientos evaluativos que respondan a lo establecido en el Programa de curso, con criterios, características de aplicación y procesos de calificación transparentes y socializados con los estudiantes.	Implementa procedimientos evaluativos alineados a los Resultados de Aprendizaje de un curso que sean socializados, válidos e incorporen procesos de retroalimentación.	Implementa un plan de evaluación en el curso que integre criterios de diversidad, comunicación oportuna, retroalimentación y validez a fin de generar evidencias sistematizadas del logro de los Resultados de Aprendizaje, integrando competencias genéricas y específicas.
Indicadores de ejemplo				
Diseño de evaluaciones				
Indicadores de ejemplo	<p>Elabora instrumentos para el plan de evaluación y retroalimentación en coherencia y pertinencia con los resultados de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje del curso, aplicando criterios de rigor para su validación.</p> <p>Diseña instancias de difusión claras respecto de los momentos y tipos de evaluaciones y retroalimentación en la guía de aprendizaje.</p>	<p>Diseña un plan de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes estableciendo diversos procedimientos e instrumentos para llevarlo a cabo, mostrando coherencia entre competencias (tanto específicas como genéricas), resultados de aprendizaje, indicadores, criterios, procedimientos e instrumentos.</p>	<p>Formaliza su plan de evaluación para validar o socializar con pares y unidades de apoyo.</p> <p>Desarrolla proyectos que permitan establecer metodologías, fases u orientaciones para el diseño de evaluación y retroalimentación en otras instancias formativas.</p>	
Implementación y ajuste de evaluaciones				
Indicadores de ejemplo	<p>Implementa el plan de evaluación incluyendo la correcta aplicación de los instrumentos, con finalidad tanto formativa como sumativa.</p> <p>Utiliza criterios técnicos de corrección y calificación en sus evaluaciones.</p> <p>Utiliza evaluaciones auténticas o de desempeño en sus cursos.</p>	<p>Aplica procedimientos de retroalimentación y seguimiento de resultados.</p> <p>Utiliza evaluaciones de proceso que promueven la autorregulación.</p> <p>Utiliza evaluaciones que plantean desafíos profesionales a los/as estudiantes.</p>	<p>Incorpora mejoras en sus prácticas evaluativas a partir del análisis de los resultados de la implementación del plan de evaluación, fundamentándose en criterios de calidad y autenticidad.</p> <p>Sistematiza hallazgos en sus evaluaciones que contribuyen a ser replicadas en otros cursos o actividades formativas.</p>	

08 Investigación sobre LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Investiga sobre la docencia universitaria o su práctica docente, utilizando diseños metodológicos pertinentes, para generar evidencias que impacten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, y que sean difundidas en la comunidad académica.

La investigación sobre la docencia o sobre la propia práctica implica un proceso reflexivo y metodológico creciente y en espiral. Esto, debido a que la investigación sobre la docencia implica asumir un enfoque interdisciplinario sobre aspectos diversos que condicionan los aprendizajes o desempeños en entornos diversos; tales como procesos formativos, prácticas profesionales, instancias de formación básica o incluso avance curricular de los y las estudiantes. Este enfoque, por tanto, asume que investigar sobre la docencia permite amplificar la perspectiva desde la cual se observan, analizan y proponen ajustes a los procesos de enseñanza y aprendizaje; tomando como foco central, el logro de los desafíos educativos y su optimización.

Junto a lo anterior, investigar sobre la propia práctica docente implica reflexionar sobre la propia práctica docente (Richmond, et. al., 2016; Medina y Jarauta, 2020) para extraer conclusiones sobre su actuación y estar dispuesto a innovar y mejorar. De este modo, la rigurosidad de ese proceso reflexivo y la capacidad de sistematizar sus resultados añade el componente investigativo a esta competencia. En este sentido, la literatura especializada (Elliott, 1993; Schön, 1992, entre otros) destaca la necesidad de que los docentes reflexionen e investiguen sobre su propia práctica docente, estableciendo así la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico.

Esta competencia supone entonces generar un proceso sistemático de recogida de evidencias y de un posterior análisis riguroso de su significado en términos de mejora de la enseñanza. Así, los niveles de esta competencia progresan de la siguiente manera, a fin de generar buenas prácticas docentes que incluyan algunos de los criterios e indicadores expresados seguidamente:

Descripción	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Nivel de Dominio</p> <p>Criterios/ indicadores</p>	<p>Investiga sobre la práctica docente, utilizando diseños metodológicos pertinentes y mecanismos sistemáticos de acompañamiento, para la mejora de los procesos de formación y la difusión de sus hallazgos.</p>	<p>Investiga sobre docencia universitaria mediante diseños metodológicos pertinentes y haciendo uso eficiente de los soportes institucionales, para la mejora de los procesos de formación, la reflexión de la práctica y la difusión de sus hallazgos.</p>	<p>Investiga sobre docencia universitaria en redes interdisciplinarias, contribuyendo con la difusión de buenas prácticas docentes mediante la publicación académica de sus resultados</p>
Diseño de la investigación en docencia			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Optimiza los mecanismos de investigación a fin de precisar los resultados obtenidos y que le permitan tomar decisiones para mejorar la docencia.</p> <p>Diagnostica su práctica docente a partir de la obtención de datos de diversas fuentes, analizándola críticamente e identificando sus fortalezas y áreas de mejora.</p>	<p>Diseña progresivamente instancias de investigación sobre la docencia o respecto de su docencia a fin de analizar los elementos que condicionan los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Utiliza diseños metodológicos progresivamente más atingentes al fenómeno educativo</p>	<p>Elabora, a partir de la reflexión e investigación de su práctica docente, un plan de mejora y su correspondiente evaluación a partir de la identificación y evaluación de diversas alternativas para abordar los problemas y necesidades detectados.</p> <p>Indaga complementariedad teórica y disciplinar para investigar sobre su docencia</p>
Investigación en docencia y difusión académica			
<p>Indicadores de ejemplo</p>	<p>Sistematiza, comparte y difunde los aprendizajes y hallazgos de su reflexión e investigación en relación a su práctica docente para la mejora de los procesos de formación en educación superior.</p>	<p>Participa en diversas instancias de difusión científica de sus hallazgos, mediante congresos, artículos, publicaciones diversas poniendo énfasis en la discusión. Académica de la enseñanza y el aprendizaje y la replicabilidad de los mismos.</p>	<p>Postula a proyectos diversos que vinculan aspectos disciplinarios y pedagógicos, a fin de avanzar en la investigación de la docencia universitaria.</p>

Referencias

- Álvarez, Y. (2006) Planificar desde competencias para promover el aprendizaje, Cuadernos Monográficos del ICE, núm.12, Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, Bilbao España. En Armanet, P. (2005). Formación Universitaria para el siglo XXI. En Foco, Expansiva, Chile.
- Álvarez et al. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. RELIEVE, 15 (1), 1-18.
- AUTCS (Australian University Teaching Criteria and Standards Project). (2014). Australian university Teaching Criteria and Standar. Recuperado de <https://uniteachingcriteria.edu.au/framework/career-promotions/indicative-standards-promotional-level/>
- Ball, D.L., & McDiarmid, G.W. (1990). The subject matter preparation of teachers. En W.R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.) Handbook of research on teacher education (pp. 437-449). New York: Macmillan.
- Biggs, J.B. (2006). Calidad del Aprendizaje Universitario. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe. European Journal of Education, Vol. 49, Núm. 3, pp. 3111-331. Descarga: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26609223>
- CeDID (2020). Lineamientos para la evlauación de aprendizajes en la UC Temuco. Dirección General de Docencia, Vicerrecotría Académica. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/4191>
- CINDA – Universia (2011). Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011. Santiago de Chile: CINDA – Universia.
- Checchia, B. (2009). Las Competencias Del Docente Universitario. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). (2014). Anuario Estadístico 2013.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH] (2014). Anuario Estadístico 2013.
- Cuadrado, I., y Fernández, I. (2011). La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC. Wolkers Kluwer. España.
- Dee, F. (2008) Una guía auto-dirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo, Programa de Desarrollo Instruccional, Universidad de Oklahoma. En: www.deefinkandassociates.com
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P. & Van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching Qualification System in Higher Education

- in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, Vol. 11 (3), 23-40.
- DigCOMeEdu (2017). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores. Traducción INTEF. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageViewServlet?img=E-24685.jpg>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación Acción*. Morata: Madrid.
- Espinoza, O., y González, L. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 45-57.
- Figueroa, A. E., Gilio, M. C., y Gutiérrez, V. E. (2008). La función docente en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico “Formación centrada en competencias.”
- Filden, J. (2001) Higher Education Staff Development: A continuing Mission. En *Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education*, UNESCO, 2001.
- Föster, C. y Rojas, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 43, pp.285-305.
- García Sanz, Mari Paz, Maquilón Sánchez, Javier J. (2010): “El futuro de la formación del profesorado universitario”. *REIFOP*, 14 (1), 17-26.
- González, L. (2006). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: UNESCO.
- Jiménez, D., González, J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Revista Curriculum y formación del profesorado*. Vol. 24, nº1.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2008). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*.
- Leclercq & Cabrera (2013), IDEAS: Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la educación Superior. Cap. 8 ETICPRAD Criterios de validez de un Dispositivo de Evaluación de Aprendizaje. Santiago de Chile. Ediciones de la UCH.
- Marciniak, R. y Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED*, Vol. 28, nº1. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>

- Marco Europeo de competencias digitales para los ciudadanos (2014). DIGCOMP. A user guide to the European Digital Competence Framework.
- Medina, J.L. y Jarauta, B. (2020). Investigar sobre la propia práctica para mejorarla. Capítulo 17, En Manual de Docencia Universitaria. Educación Universitaria, Universidad de Barcelona, Editorial Octaedro, Barcelona.
- Müller, C. & Mildenberg, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394.
- OCDE (2013). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE y Banco Mundial (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile. Paris: OCDE y Banco Mundial.
- Olaz, A. (2013). La técnica de grupo nominal como herramienta de innovación docente. *RASE Revista de Sociología de la Educación*, Vol. 6, Núm. 1, Valencia, España.
- Olaz, A. (2016). La técnica de grupo nominal en el espacio europeo de educación superior. *Revista de Ciencias Sociales Aposta*. N° 68, pp.107-125.
- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (2019). Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación. Narcea Ediciones, Madrid, España.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Panadero, E. & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: toward an integrative model feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Pedraja, L., Araneda, C., Bernasconi, A. y Viancos, P. (2018). Liderazgo, cultura académica y calidad de las universidades: aproximación conceptual y relaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, Vol. Esp., N°1.
- Piñeiro-Otero, T. (2011). Nuevas estrategias docentes. La potenciación de destrezas digitales a través del autoaprendizaje. *Revista Comunicación Vivat Academia*, n°117E, pp. 327- 336.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education.

- Teaching and Teacher Education, 23(5), 557-571. DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.013
- Prats, M., Neus, S. & Oró, A. (2020). Evaluar para aprender con el apoyo de herramientas y recursos digitales. *Aloma*, 38 (2).
- Puentedura, Rubén. (2006). Transformation, technology and education. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: UNESCO.
- Ramírez, S., y Silva, M. (2009) Gestión de la docencia de pregrado en la universidad. Interrogantes y respuestas desde la práctica. En Arata, A., & Ponce, E. R. (Eds.). (2009). Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Eds. Comisión Nacional de Acreditación.
- Redecker, C. (2020) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).
- Richmond, A., Gurung, R., & Boysen, G. (2016). An evidence-based guide to college and university teaching: Developing the model teacher. Routledge
- Rodriguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. y Cáceres, M. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Revista Formación Universitaria*, Vol 14(3), pp. 37-46.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.
- Tauginien , L, Ojsteršek, M, Foltýnek, T, Marino, F, Cosentino, M, Gaižauskait , I, Glendinning, I, Sivasubramaniam, S, Razi, S, Ribeiro, L, Odi eca, T, Trevisiol, O. (2019). General Guidelines for Academic Integrity. ENAI Report 3A.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en la educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, Vol.19, nº1. 17-37, UNED, España.
- Theobald, E., Hill, M., Agrawal, S., Arroyo, E., Behling, S., and others (2020). Active learning narrows achievement gaps for

- underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. PNAS. Psychological and cognitive sciences. Princeton University. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>
- Trigwell, K. (2011). Scholarship of teaching and teachers' understanding of subject matter. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1). DOI: [org/10.20429/ijsofl.2011.050101](https://doi.org/10.20429/ijsofl.2011.050101)
- UC Temuco (2014). Ser y quehacer de la Universidad Católica de Temuco. Marco inspirador y principios orientadores. Comisión Institucional para el Sello Identitario, Vice Gran Cancillería.
- Verde (2011). Asistencia Técnica N°2 MECESUP UCT0805. Informe Final.
- Villa, A. (2008). La Excelencia Docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- Universidad Católica de Temuco (2009a). Modelo Educativo UC Temuco: Principios y Lineamientos. Temuco.
- Universidad Católica de Temuco (2009b). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020.
- Universidad Católica de Temuco (2014). Informe de Evaluación Interna 2015. Proceso de Acreditación Institucional.
- Universidad Católica de Temuco – Dirección General de Docencia (UC Temuco – DGD) (2008). Diseño e implementación de un sistema de medición de competencias docentes y de apoyo a su perfeccionamiento, a partir de la definición de un Perfil de excelencia docente, en el marco de los Modelos Educativos UCT y UCSC. Programa MECESUP 2.
- Universidad Católica de Temuco – Vice Gran Cancillería (2014). Ser y Quehacer de la Universidad Católica.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: NARCEA, 2da Edición.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



**CENTRO DE DESARROLLO
E INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA**
DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Inscripción ISBN

ISBN: 978-956-9489-98-3



9 789569 489983