



UNIVERSIDAD
SAN IGNACIO
DE LOYOLA

ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación con mención en Docencia en Educación Superior

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA
DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS
EN LOS DOCENTES DE COMPRENSIÓN Y
REDACCIÓN DE TEXTOS I DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención
en Docencia en Educación Superior**

JESSICA NOEMI RAMOS MEDINA

Asesor:

**Mg. Eduar Antonio Rodríguez Flores
(0000-0003-0807-6686)**

**Lima - Perú
2022**

Dedicatoria

A mis hijos, Hanna y Esteban, quienes son mi motor
y fuerza en este tiempo

A mi esposo, por su apoyo incondicional en todo
momento

A mis padres, quienes formaron en mí el deseo de
superación constante con responsabilidad,
compromiso y actitud de servicio

Agradecimiento

A Dios, por la salud, a mi familia, por acompañarme en todo este tiempo de retos
A mis maestros de la USIL, quienes con paciencia y excelencia académica contribuyeron en mi desarrollo profesional
A mi asesor de tesis, Mg. Eduar Rodríguez Flores, quien desde el inicio supo orientarme y guiarme en este proceso de la investigación, dando las retroalimentaciones oportunas con su amplia experiencia y profesionalismo
A mis colegas y amigos, quienes me ayudaron de diferentes maneras en el proceso y desarrollo de esta investigación

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTO	III
ÍNDICE	IV
LISTA DE TABLAS	X
LISTA DE FIGURAS	XI
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema	1
Descripción del problema.....	<i>1</i>
Formulación del problema	6
Pregunta científica general	6
Preguntas científicas específicas	6
Objetivos de investigación.....	6
Objetivo general	6
Objetivos específicos.....	6
Categorías y subcategorías.....	7
Justificación de la investigación.....	10
Teórica.....	10
Metodológica.....	11
Práctica	12

Paradigma, enfoque, tipo y diseño de investigación	12
Paradigma.....	12
Enfoque	13
Tipo de investigación.	13
Diseño de investigación	13
Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación	13
Método histórico-lógico	13
Método de análisis-síntesis.....	14
Método inductivo-deductivo	14
Método de la modelación	14
Métodos empíricos	15
Método matemático o estadístico.....	15
Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	15
<i>Población</i>	15
<i>Muestra y muestreo</i>	15
<i>Unidad de análisis</i>	16
Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo.....	16
CAPÍTULO I.....	19
MARCO TEÓRICO	19
Antecedentes de la investigación.....	19
<i>Antecedentes nacionales</i>	19
<i>Antecedentes internacionales</i>	21
<i>Desarrollo histórico de competencias didácticas</i>	24

Teorías fundamentales en torno a competencias didácticas	37
Cuatro saberes de la educación, según Delors	37
Psicología Cognitiva	39
La teoría de las inteligencias múltiples	39
Pedagogía dialógica.....	40
Enseñanza situada	40
Enfoque funcionalista.....	42
Enfoque conductual.....	42
Enfoque constructivista	43
Enfoque holístico o integrado	44
Enfoque socioformativo	44
Enfoque por competencias	45
Perspectivas de estudio en torno a competencias didácticas.....	46
Perspectiva lingüística.....	46
Perspectiva interconductual.....	47
Perspectiva laboral	47
Definición conceptual de competencias didácticas.....	47
Subcategorías de competencias didácticas.....	54
Subcategoría 1: Competencia planificadora.....	54
Subcategoría 2: Competencia del tratamiento de los contenidos.....	55
Subcategoría 3: Competencia metodológica	56
Subcategoría 4: Competencia comunicativa y relacional	58
Subcategoría 5: Competencia para direccionar la evaluación.....	61
Subcategoría 6: Competencia diferenciadora.....	63

Subcategoría 7: Competencia de recursos tecnológicos	64
Fundamentos teóricos sobre el programa de capacitación	65
Definiciones teóricas del programa de capacitación.....	65
Tipologías y clasificaciones del programa de capacitación	67
Pasos preliminares para realizar un programa de capacitación.....	67
Estrategias de ejecución del programa de capacitación	67
Etapas de la capacitación.....	68
Definición conceptual del programa de capacitación	68
Subcategorías del programa de capacitación	70
Subcategoría propuesta 1: Métodos de capacitación.....	70
Subcategoría 2: Tipos de capacitación.....	74
Subcategoría 3: Etapas y procesos de la capacitación.....	75
CAPÍTULO II	77
DIAGNÓSTICO O TRABAJO DE CAMPO.....	77
Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico.....	77
Procedimientos de recolección de datos	79
Análisis e interpretación de los resultados obtenidos por instrumentos.....	79
Resultados del cuestionario dirigido a estudiantes.....	79
Resultados del cuestionario dirigido a docentes	82
Resultados del instrumento guía de observación de la clase.....	85
Resultados de la guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes	95
Resultados de la guía de análisis documental del sílabo.....	106
Resultados de la guía de análisis documental de la guía de clases	108

Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados.....	111
Contrastación teórica de las categorías apriorísticas.....	113
Contrastación teórica de las categorías emergentes.....	124
Conclusiones aproximativas.....	126
CAPÍTULO III.....	130
MODELACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	130
Propósito	130
Justificación.....	132
Objetivos	134
Objetivo general.....	134
Objetivos específicos.....	134
Fundamentos teóricos científicos.....	135
Fundamento socioeducativo.....	135
Fundamento psicopedagógico.....	137
Fundamento administrativo.....	140
Fundamento curricular	141
Diseño de la propuesta.....	142
Esquema teórico funcional.....	142
Descripción de la propuesta	144
Estructura de la propuesta	158
Validación de la propuesta	168

Validación interna.....	169
Validación externa.....	170
Resultados de la valoración de los especialistas	171
Conclusiones aproximativas de los análisis y resultados de la propuesta, y su validación teórica o práctica.....	172
CONCLUSIONES.....	174
RECOMENDACIONES.....	177
REFERENCIAS.....	178
ANEXOS.....	195

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Categorías y subcategorías	10
Tabla 2. Cuestionarios estudiantes. Competencia de tratamiento de contenidos	80
Tabla 3. Cuestionarios estudiantes. Competencia metodológica	80
Tabla 4. Cuestionarios estudiantes. Competencia comunicativa y relacional	81
Tabla 5. Cuestionarios estudiantes. Competencia direccionar la evaluación.....	81
Tabla 6. Cuestionarios estudiantes. Competencia diferenciadora.....	81
Tabla 7. Cuestionarios estudiantes. Competencia de recursos tecnológicos	82
Tabla 8. Cuestionarios docentes. Competencia planificadora	82
Tabla 9. Cuestionarios docentes. Competencia de tratamiento de contenidos	83
Tabla 10. Cuestionarios docentes. Competencia metodológica	83
Tabla 11. Cuestionarios docentes. Competencia comunicativa y relacional	84
Tabla 12. Cuestionarios docentes. Competencia para direccionar la evaluación	84
Tabla 13. Cuestionarios docentes. Competencia diferenciadora	85
Tabla 14. Cuestionarios docentes. Competencia de recursos tecnológicos	85
Tabla 15. Selección de especialistas	168
Tabla 16. Validación interna de la propuesta	169
Tabla 17. Validación externa de la propuesta	170
Tabla 18. Escala de valoración	171
Tabla 19. Valoración interna y externa	171

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Diez nuevas competencias para enseñar	61
Figura 2. Tipos de capacitación según la temática	74
Figura 3. Guía de observación. Competencia planificadora	86
Figura 4. Guía de observación. Competencia tratamiento de contenidos	87
Figura 5. Guía de observación. Competencia metodológica	89
Figura 6. Guía de observación. Competencia comunicativa y relacional	90
Figura 7. Guía de observación. Competencia para direccionar la evaluación	92
Figura 8. Guía de observación. Competencia diferenciadora	94
Figura 9. Guía de observación. Competencia de recursos tecnológicos	95
Figura 10. Categorías apriorísticas y emergentes	112
Figura 11. Modelo integrado de etapas del programa de capacitación	132
Figura 12. Esquema teórico funcional	143
Figura 13. Temario por módulos del programa de capacitación	159

Resumen

La presente investigación plantea un programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas de los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima. La investigación realizada es de tipo aplicada educacional, la cual corresponde al paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y diseño no experimental. De igual manera, las técnicas para la recolección de datos son la observación, la encuesta, la entrevista y el análisis documental, cuyos instrumentos son, una guía de observación de clase estructurada, dos cuestionarios, una guía de entrevista semiestructurada y dos guías de análisis documental. El diagnóstico demuestra que las subcategorías menos desarrolladas de las competencias didácticas son la competencia metodológica, diferenciadora, curricular y tecnológica. Asimismo, existe la necesidad de repotenciar y mejorar la competencia evaluadora, a través de la evaluación formativa con retroalimentaciones pertinentes y la competencia planificadora, para realizar una programación contextualizada. Del mismo modo, es importante considerar dentro de la competencia comunicativa y relacional, los contratos didácticos, para afianzar y mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes. A partir del diagnóstico, se plantea una propuesta de programa de capacitación fundamentada en teorías educativas, tales como enfoque constructivista, enfoque holístico, enfoque por competencias, diseño instruccional, perspectiva laboral y modelo administrativo, así como fundamentos socioeducativos y curriculares. De igual manera, el programa de capacitación considera el entorno E-learning como medio eficaz para desarrollar el programa. Finalmente, el programa de capacitación representa un aporte práctico para la organización, ya que permite desarrollar las competencias didácticas de los docentes y con ello contribuir en la calidad educativa.

Palabras claves: Competencias didácticas, programa de capacitación, metodologías interactivas, enfoque por competencias, enseñanza diferenciada

Abstract

This research proposes a training program to develop didactic competence in reading and writing teachers from a private university in Lima. The research is educational applied type, which corresponds to the sociocritical paradigm, with a qualitative approach and a non-experimental design. Thus, the techniques for data collection are observation, survey, interview and document analysis, the instruments of which are a structured class observation guide, two questionnaires, a semi-structured interview guide and two document analysis guides. The diagnosis shows that the least developed subcategories of didactic competences are methodological, differentiating, curricular and technological competence. In addition, there is a need to strengthen and improve assessment competence, through formative evaluation with relevant feedback and planning competence, in order to carry out curricular planning. In the same way, it is important to consider, within the communicative and relational competence, the didactic contracts, to strengthen and improve the relationships between teachers and students. From the diagnosis, we propose a training program based on educational theories, such as constructivist approach holistic approach, competency-based approach, instructional design, work perspective and administrative model, as well as socio-educational and curricular approaches. Likewise, the training program considers the e-learning environment as an effective means to develop the program. Finally, the training program represents a practical contribution to the organization, because it allows the development of teaching skills of teachers and thereby contribute to educational quality.

Keywords: didactic competences, training program interactive methodologies, competences approach, differentiated teachin

Introducción

Planteamiento del problema

Descripción del problema

En la actualidad, el contexto mundial está determinado por la globalización, la cual tiene impacto sobre la tecnología, la comunicación, la economía, la educación y junto a ellas las nuevas exigencias del campo laboral. Sin embargo, también se necesita atender con urgencia aspectos relevantes como la salud a nivel mundial y la crisis sanitaria provocada por la Covid-19, ya que esta ha permitido la expansión acelerada de la educación virtual en el actual contexto de las clases en línea. Asimismo, las clases virtuales han permitido replantear nuevas formas de enseñanza y al mismo tiempo, remarcar las grandes brechas en educación.

De igual manera, resulta necesario conocer y analizar los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales que enfrenta cada nación, ya que ello permite comprender el escenario educativo, los fines, objetivos, demandas y exigencias de cada sociedad del siglo XXI. Ante ello, se vuelve imprescindible resaltar el modelo actual basado en el enfoque por competencias, justificado por el mundo laboral y con respaldo de los organismos socioeconómicos como el Banco Mundial, la OCDE, entre otros. En efecto, surge la necesidad de contar con profesionales competentes, que asuman los desafíos actuales e integren en su labor las competencias necesarias para enseñar, ya que el dominio de los conocimientos no es suficiente para enfrentarse a los nuevos retos y desafíos de la sociedad actual.

Asimismo, la educación como factor esencial busca enfocar y contribuir con la sociedad, comprender y afrontar el desarrollo global, con mirada humanista, basada en principios éticos universales para alcanzar el bienestar común y de calidad para todos (Mendoza et al., 2020). Se requiere de una educación que garantice e incorpore un currículo integral contextualizado o como en palabras de Morín que esté dispuesto a tomar consciencia

y comprender la complejidad del ser humano, pero al mismo tiempo sea capaz de transformar la realidad (Tobón, 2015). El problema con ello, es que en educación se ha implantado políticas educativas bajo una visión economicista y reduccionista, en la que impera el sistema capitalista y empresarial. Esta situación ha permitido que los sistemas educativos busquen homogeneizar sus enfoques, copiando modelos de otras sociedades, con estándares distintos a los escenarios que vive cada grupo social. Sin embargo, las demandas socioculturales exigen insertar el enfoque por competencias, debido a que este modelo busca garantizar la movilización de los recursos cognitivos, integrando los conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentarse a los desafíos del campo profesional y laboral (Perrenoud, 2004, como se cita en Villarroel y Bruna, 2017).

Del mismo modo, es importante resaltar que el enfoque por competencias propone una educación para la vida en el presente, al establecer vínculos entre la educación superior y el mercado laboral. Por lo tanto, como señala Bishop (2013) le corresponde al docente fortalecer sus competencias inherentes a su profesión, ya que se le considera un agente de cambio y una figura imprescindible, por su rol de guía en todos los procesos educativos, ya sea bajo la modalidad presencial o virtual (como se cita en Amaya et al., 2021). Frente a esta realidad, ¿cómo se pretende cambiar los paradigmas que rigen los actuales sistemas educativos con profesionales que no cuentan con las competencias necesarias para transformar la realidad?, ¿cómo se logrará un perfil profesional competente que contribuya a transformar la realidad local, nacional y mundial?

Ahora bien, si el panorama mundial no ofrece mayores aportes en cuanto a reformas educativas, el análisis de América Latina se muestra más crítico, ya que, al observar los sistemas educativos, se evidencia el énfasis en la visión mercantilista, liderada por grupos economicistas (Paz, 2018). Por un lado, en América Latina se acrecientan más las desventajas y diferencias socioeconómicas, culturales y sociales, que impiden cumplir con los estándares

propuestos a nivel mundial. Por otro lado, el sistema capitalista exige formar ciudadanos altamente competentes capaces de enfrentar los diversos desafíos de una sociedad moderna, por lo que se hace necesario que los docentes desarrollen competencias profesionales.

Frente a ello, los organismos internacionales dieron alerta a la gran necesidad de preocuparse por la calidad del profesorado, tal como sostiene Álvarez (2016) es necesario valorar y potenciar al docente en su labor académica y profesional a fin de lograr la calidad educativa (como se cita en Del Valle et al., 2018). En efecto, esta situación concierne directamente a los docentes, ya que son ellos los que deben enfrentarse día a día en las aulas a condiciones desfavorables y escenarios distintos a los que se muestran en los modelos y proyectos mundiales con altos estándares internacionales. Asimismo, Latinoamérica ha priorizado, dentro de sus políticas educativas, el fortalecimiento de la profesión docente para alcanzar la calidad educativa. No obstante, esta situación requiere, además, de voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social (Vaillant, 2016).

Por lo expuesto, ¿cómo enfrentamos los grandes desafíos propios de la globalización y el contexto actual con docentes que necesitan mejorar sus competencias para la enseñanza? Evidentemente, la línea trazada y los retos planteados en educación consisten en mejorar el sistema educativo para responder a las expectativas de la sociedad. En consecuencia, uno de los componentes que es afectado es la competencia didáctica del docente, por lo que es necesario poner énfasis en la labor de enseñanza. Al respecto, la OCDE (2016) como se cita en Del Valle et al. (2018) refiere que los sistemas educativos deben garantizar que los profesionales cuenten con las competencias requeridas por el mercado laboral. Por eso, la OCDE (2016) ha centrado algunas de sus políticas educativas en el docente, cuyas prácticas innovadoras y exitosas del futuro le permiten ser la columna vertebral del sistema educativo, enfocado en el contexto social, diverso y cambiante. En definitiva, esta situación provoca

mayores demandas en el profesorado del siglo XXI y se hace necesario que las instituciones de educación superior enfoquen su trabajo y fortalezcan las competencias didácticas del docente para asegurar la calidad del aprendizaje (Del Valle et al., 2018).

Por tanto, si un docente no cuenta con las competencias, destrezas, capacidades y metodologías de enseñanza para desempeñar su profesión, tampoco está capacitado para desarrollar en sus estudiantes universitarios las competencias que se requieren, de acuerdo a sus perfiles profesionales. Esta situación conlleva a que los estudiantes no puedan desenvolverse en sus campos laborales como profesionales eficientes, capaces de afrontar los retos de la sociedad. Asimismo, es importante mencionar que la falta de atención a este problema del docente terminará afectando a su desarrollo profesional y laboral. Por ello, tal como refieren Villaroel y Bruna (2017) es fundamental que el docente pueda autoevaluarse y reflexionar sobre su metodología y forma de enseñanza con el compromiso de renovar su labor docente.

En Perú, es notable y marcada la brecha entre políticas educativas y calidad educativa, precisamente, porque no se fortalecen las competencias didácticas del docente para mejorar dicha calidad. Sumado a ello, en educación superior existen docentes universitarios con escasa formación en didáctica y metodología de enseñanza, debido a que cuentan con otras profesiones o especialidades y no han tenido la preparación pedagógica, lo cual demuestra el énfasis en los conocimientos y no en la didáctica para enseñar. Ahora bien, en el caso de las instituciones de educación superior, es necesario que el docente promueva en los estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo, creativo, el aprendizaje autogestionado, la resolución de problemas, la adaptabilidad, las habilidades de comunicación, interpersonales y de trabajo en equipo. Además, se espera que el docente como guía, promueva metodologías interactivas para desarrollar estas acciones en sus estudiantes (Almerich et al., 2020).

De igual modo, la situación actual de muchas universidades privadas peruanas es

alarmante, debido a que los mayores esfuerzos en la educación superior han sido enfocados en los conocimientos y no en el desarrollo de las competencias. Incluso las evaluaciones no resultan ser pertinentes, puesto que aún se evalúan los contenidos y no competencias. Tal como refiere el proyecto Tuning (2007) como se cita en Montes (2016), las universidades latinoamericanas no están preparadas para enseñar bajo el enfoque por competencias.

En efecto, los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I carecen de la competencia didáctica para enseñar. Ello se refleja en que los docentes, a pesar, de tener dominio sobre su área y especialidad, no tienen dominio metodológico y curricular.

Asimismo, las prácticas pedagógicas no reflejan el logro de aprendizajes, no se evidencia la planificación adecuada de contenidos, no se realiza una evaluación pertinente y diferenciada. Por el contrario, en la institución existe una inadecuada organización para la elaboración de sílabos, poca pertinencia de planificación de las sesiones de clases, falta de adecuación de logros de aprendizaje, irrelevancia de tareas significativas, ausencia de metodologías interactivas, incoherencia para seleccionar los instrumentos de evaluación y la incomprensión de la evaluación formativa. Precisamente, la ausencia de la competencia didáctica en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I afecta el proceso de enseñanza aprendizaje e impide alcanzar las competencias que se requieren formar en los profesionales.

Es por ello, que se vuelve imprescindible que el docente sea capacitado con urgencia para desempeñar de forma pertinente y eficiente su labor de enseñanza, que le permita mejorar sus competencias didácticas y garantizar la calidad educativa. En ese sentido, es importante diseñar una propuesta de mejora que atienda y desarrolle las competencias didácticas del docente, en el que pueda ser guiado bajo un programa de capacitación, con monitoreo y acompañamiento pedagógico para mejorar su desempeño profesional. De esta manera, se puede evitar que los docentes se vean perjudicados en su desarrollo profesional y finalmente afecte el proceso de enseñanza aprendizaje.

Formulación del problema

Pregunta científica general

¿Cómo desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima?

Preguntas científicas específicas

¿Cuáles son las perspectivas teóricas que orientan el programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima?

¿Cuál es la situación actual de las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima?

¿Qué criterios teóricos, metodológicos y prácticos se deben tomar en cuenta en la modelación del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima?

¿Cuál será el potencial de validez del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Diseñar una propuesta de un programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Objetivos específicos

Sistematizar las perspectivas teóricas que orientan el programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Diagnosticar la situación actual de las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Determinar los criterios teóricos, metodológicos y prácticos que se deben tomar en cuenta en la modelación del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Validar las potencialidades del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Categorías y subcategorías

Uno de los elementos importantes a considerar en esta investigación es la construcción de tópicos que se recogen durante la investigación. En ese sentido es importante la inclusión de categorías y subcategorías. Para Cisterna (2005) las categorías son los tópicos que surgen de la misma investigación, a partir de los objetivos generales y específicos, mientras que la subcategoría viene a ser el mismo tópico desglosado en micro aspectos. Asimismo, las categorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso de recopilación de la información o pueden ser emergentes, que surgen desde el levantamiento de la información en la investigación. De igual manera, Eliot (1990) como se cita en Cisterna (2005), denomina a las categorías apriorísticas como conceptos objetivadores y a las categorías emergentes como conceptos sensibilizadores.

Para esta investigación se consideró dos categorías apriorísticas, la categoría problema competencias didácticas y la categoría propuesta solución programa de capacitación. En relación a la categoría apriorística problema, competencias didácticas, esta comprende siete subcategorías, las cuales son, competencia planificadora, competencia del tratamiento de contenidos, competencia metodológica, competencia comunicativa y

relacional, competencia para direccionar la evaluación, competencia diferenciadora y competencia de recursos tecnológicos. De igual manera, la categoría apriorística solución, programa de capacitación comprende tres subcategorías, métodos de capacitación, tipos de programas de capacitación, y las etapas y procesos de la capacitación. A continuación, en la tabla 1 se presenta la definición de cada una de ellas.

Tabla 1

Categorías y subcategorías apriorísticas de la investigación

Categorías	Subcategorías
<p>Categoría apriorística problema</p> <p>Competencias didácticas</p> <p>Se denomina competencia didáctica al conjunto de estrategias, destrezas, capacidades y actitudes que tiene el docente para replantear, mejorar, animar y dirigir las secuencias didácticas, desde la planificación, organización de los procesos de enseñanza aprendizaje, selección adecuada de los contenidos, dominio metodológico, uso pertinente de los recursos tecnológicos, brindar una enseñanza diferenciada, que atienda a la diversidad en el aula, que fomente un trato ameno con los estudiantes, estimule una comunicación fluida, promueva espacios para el trabajo colaborativo, así como capacidad y habilidad para direccionar la evaluación (Blas, 2007; Perrenoud, 2007; Moreno, 2011 y Pimienta, 2012, como se cita en Torres et al., 2014).</p>	<p>Competencia planificadora</p> <p>Consiste en la planeación del diseño del programa, la organización y selección de estrategias de enseñanza, la elección de tareas auténticas, la planificación de objetivos y metas, la evaluación pertinente que atienda las necesidades de los estudiantes para alcanzar las competencias necesarias que respondan a su perfil profesional (Zabalza, 2003, como se cita en Zabalza, 2007).</p> <p>Competencia del tratamiento de los contenidos</p> <p>Consiste en la apropiada y justa selección de los contenidos que corresponden a una disciplina, es decir, el docente tiene la capacidad de saber secuenciar, estructurar y organizar didácticamente los temas que forman parte de una unidad de aprendizaje e integran la planificación curricular (Zabalza, 2012; Moreno et al., 2010, como se cita en Alcocer y Álvarez, 2019).</p> <p>Competencia metodológica</p> <p>Son las acciones sistemáticas que el docente realiza en el aula orientadas a gestionar las actividades, organización de espacios y ambientes de aprendizaje, así como las actividades que promueven la participación activa y autónoma de los estudiantes en el aula, a través de seminarios, talleres, laboratorios, estudio de casos, proyectos, para promover la capacidad del estudiante y trasladar el conocimiento del saber al entorno real o laboral. Zabalza (2012) y Fortea (2019)</p> <p>Competencia comunicativa y relacional</p> <p>Consiste en la capacidad de transmitir los mensajes de manera efectiva a los estudiantes, enfoca el trato y relación entre el docente y estudiante, ya que permite crear un clima agradable de participación, respeto y confianza en el aula. Con esta competencia el docente es capaz de establecer contratos didácticos o acuerdos con los estudiantes (Zabalza, 2004 y</p>

Hamer, 2015, como se cita en Sánchez et al, 2019).

Competencia para direccionar la evaluación

Permite enfocar el cómo debe realizarse la evaluación de los aprendizajes, teniendo en cuenta el contexto real, sociocultural y laboral de los estudiantes. Para ello, es necesario determinar qué criterios e indicadores de evaluación son pertinentes para alcanzar las competencias, de acuerdo al perfil profesional del estudiante (CIFE y Perrenoud, 2004, como se cita en Tobón, 2013).

Didáctica diferenciadora

Esta competencia consiste en ser capaz de crear y diseñar estrategias de aprendizaje considerando la diversidad de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Esta competencia permite hacer frente a la heterogeneidad de la clase, ampliar la gestión de la clase a un espacio más amplio, trabajar la integralidad, trabajar con alumnos con grandes dificultades (Perrenoud, 2004, como se cita en Perrenoud, 2019).

Competencia de recursos tecnológicos

Esta competencia dirige y conduce la enseñanza bajo una cultura tecnológica, de acuerdo al contexto actual, lo cual le permite al docente aprovechar los nuevos recursos tecnológicos, las plataformas y herramientas digitales, como medios para fomentar su propia participación y la de sus estudiantes en los diferentes foros, seminarios y conferencias virtuales, así como retroalimentar en línea y utilizar recursos tecnológicos durante la enseñanza (Perrenoud, 2004; Cacheiro et al., 2016).

Categoría apriorística solución

Programa de capacitación

Es un conjunto o proyecto ordenado de actividades sistémicas, o repertorio de temas planeados y continuos con el propósito de preparar, entrenar, y desarrollar las habilidades del personal de una institución para que pueda desempeñarse de manera efectiva en su área laboral. El programa de capacitación trae beneficios laborales, personales y profesionales contemplados en los objetivos de corto y largo plazo, que dan lugar a una planificación y ejecución de los métodos, tipos y etapas de capacitación (Valdés et al., 2011 y Chiavenato, 2019).

Métodos de capacitación

Se comprende las formas en las que se realiza la capacitación, a través de métodos tradicionales o tecnológicos. También tiene que ver con la forma cómo se ejecuta el programa, con participación activa o pasiva, con el estilo y características del proceso de enseñanza a cargo del instructor, así como recomendaciones para ejecutar el programa. Los métodos de capacitación incluyen aprendizajes vivenciales, fomento de actividades y de la autonomía, uso de recursos y herramientas tecnológicas (Valdés et al., 2011 y Chiavenato, 2019).

Tipos de programas de capacitación

Comprende la clasificación de los programas de capacitación. Según la temática, se programan los contenidos esenciales para la formación disciplinar, en la que se evidencian las destrezas interpersonales, técnicas, la gestión del desempeño y gestión personal. Según la duración, se considera las capacitaciones de corta y larga duración, donde se

planifica y se centra las experiencias y actividades de la capacitación (Valdés et al., 2011 y Chiavenato, 2019).

Etapas y procesos de capacitación

Son las diferentes fases que comprenden los procesos del programa de capacitación. Las etapas de la capacitación comprenden la detección de necesidades de capacitación, el diseño del programa de la capacitación, la ejecución del programa de capacitación y la evaluación de los resultados del entrenamiento (Valdés et al., 2011 y Chiavenato, 2019).

Justificación de la investigación

Teórica

La presente investigación se realiza con el fin de contribuir al desarrollo de la competencia didáctica en los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima. De ahí, que a través de la sistematización teórica de las categorías apriorísticas, la competencia didáctica y su implicancia en el proceso enseñanza aprendizaje se ha podido ampliar la concepción científica del problema sobre la base del enfoque por competencias, la perspectiva interconductual y laboral, perspectivas tratadas por referentes como Delors (1996); Mertens (1996); Perrenoud (2004); Zabalza (2007); Diaz (2010); Tejeda y Sánchez (2012); Tobón (2013); Ortiz et al. (2016); Quijje (2017), entre otros, quienes sostienen la necesidad de fortalecer y desarrollar las competencias didácticas en los docentes, a fin de mejorar y obtener resultados óptimos en el proceso enseñanza aprendizaje.

Por tanto, el aporte teórico de esta investigación es contribuir y ampliar la literatura científica dentro del campo educativo, aplicado a los docentes universitarios con una propuesta que busca mejorar su desempeño actual, debido a que no realizan una planificación contextualizada, no integran la evaluación como un proceso formativo con retroalimentaciones y oportunidades de mejora, no se fomenta los procesos metacognitivos, ni se generan evaluaciones auténticas.

Asimismo, la presente investigación busca ampliar la concepción de las competencias didácticas, para establecer en primer lugar la diferencia entre la didáctica general, cuya disciplina tiene más años de existencia y su función consiste en realzar el saber didáctico como un conjunto de estrategias de enseñanza, debidamente organizada y estructurada. Mientras que, la competencia didáctica permite mejorar la práctica formativa, a partir de la reflexión constante. En suma, la competencia didáctica integra el componente de investigación teórica y la actuación del docente.

De igual manera, el desarrollo de la propuesta, tratado por diferentes especialistas como Mejía (1990); Robbins (2005); Siliceo (2006); Chiavenato (2019) y Alderete (2017) contribuyó en esta investigación para dar sustento a la necesidad de incorporar un programa de capacitación dirigido a desarrollar las competencias didácticas de los docentes. Por tanto, la finalidad del programa de capacitación se sustenta en mejorar el desempeño de los trabajadores, a través del enfoque educacional planteado en esta investigación, a partir de la sensibilización y el acompañamiento pedagógico. Finalmente, el programa de capacitación busca mejorar la comunicación y el compromiso de los colaboradores, así como lograr la comprensión e integración entre directivos y trabajadores.

Metodológica

El presente trabajo de investigación se justifica desde el punto de vista metodológico, ya que permite integrar las características de un estudio de naturaleza sociocrítico y de tipo aplicada educacional. Esta metodología permite la incorporación de una propuesta de mejora, fundamentada en el diagnóstico previo de la situación real, así como aplicar en la modelación un conjunto de estrategias y componentes implementados, a fin de dar solución al problema planteado.

Asimismo, esta investigación resulta novedosa desde el punto de vista metodológico, ya que incluye la modelación de una propuesta pedagógica, planteada como programa de

capacitación. Es por ello, que, de acuerdo a su naturaleza educacional, esta propuesta puede adaptarse a otras realidades, especialidades y organizaciones que requieran potenciar las competencias didácticas de los docentes universitarios, previo diagnóstico y detección de necesidades a capacitar.

Práctica

La investigación se justifica en la práctica, debido a que está orientada a resolver el problema actual por la falta de desarrollo de competencias didácticas en los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I, quienes cuentan con distintas especialidades, dominio de los contenidos y experticia en su área profesional. Sin embargo, carecen de las competencias didácticas para enseñar y lograr resultados óptimos de aprendizajes en sus estudiantes. Es por ello, que el diseño de un programa que incluya la capacitación en competencias específicas, con acompañamiento y monitoreo continuo resulta eficaz para garantizar los aprendizajes. Asimismo, esta propuesta servirá para mejorar la metodología de los docentes del curso mencionado en la institución en la cual se realizó esta investigación. En efecto, se espera que esta investigación contribuya a mejorar la calidad educativa y la imagen institucional, así como la adaptación y aplicación de la propuesta a otras áreas curriculares para beneficio institucional.

Paradigma, enfoque, tipo y diseño de investigación

Paradigma

Para el desarrollo de esta investigación se adoptó el paradigma sociocrítico que, según Cisterna (2007), permite analizar y comprender la realidad, pero con el objetivo de transformarla. De igual manera, Lanuez et al. (2008) sostiene que este paradigma busca solucionar los problemas educativos con propuestas novedosas que mejoren la situación actual.

La intención del presente trabajo de investigación toma como referencia la teoría

crítica de Adorno y Horkheimer (2003), la cual pretende superar todo reduccionismo y conservadurismo de la sociedad. Este paradigma propone la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica, ni únicamente interpretativa.

Enfoque

Se entiende por enfoque la elección de ciertos procedimientos, técnicas e instrumentos para observar los hechos y recolectar datos para tratarlos de forma particular. Esta investigación tiene enfoque cualitativo y está orientada a la comprensión de lo que es único y particular, y no en lo generalizable, a la vez pretende desarrollar descripciones diferenciadoras, en el que acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística (Sosa, 2003, como se cita en Pinto, 2018)

Tipo de investigación.

La investigación realizada es de tipo aplicada educacional, la cual se caracteriza por tratar el problema científico, en la que se adopta una postura crítico-social y se complementa con los métodos cuantitativos y cualitativos. Según Vargas (2009) la investigación aplicada consiste en un proceso investigativo científico, serio y riguroso, necesario y óptimo para conocer las realidades desde la evidencia misma. Es por ello, que a partir de esta investigación se busca contribuir y mejorar las competencias didácticas de los docentes.

Diseño de investigación

En esta investigación se aplica el diseño no experimental, ya que este permite observar y analizar los fenómenos en su contexto natural. Tal como sostiene Hernández et al. (2014), en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación

Método histórico-lógico

El método histórico- lógico, según Cerezal y Fiallo (2016), permite realizar un estudio de la trayectoria real de los acontecimientos en una etapa, mientras que lo lógico se ocupa de analizar las leyes de funcionamiento, es decir, ambos métodos se complementan tanto en el análisis de cómo sucedieron los hechos y lo lógico interpreta lo histórico para llegar a conclusiones. Este método se empleó para recopilar información, analizar la evolución histórica y desarrollo de la categoría apriorística competencias didácticas de los docentes universitarios.

Método de análisis-síntesis

El método de análisis y síntesis se trabajó de manera conjunta y relacionada, ya que por un lado el análisis permitió comprender cada una de las partes que integran la investigación relacionada con la categoría apriorística, además de poder contrastar y relacionarla para poder realizar la síntesis de la información. Este método, según Cerezal y Fiallo (2016), permitió el diseño orientado a desarrollar las competencias didácticas de los docentes universitarios.

Método inductivo-deductivo

El método inductivo-deductivo se sostiene en la lógica y se basa en sucesos particulares (Bernal, 2010, como se cita en Carhuancho et al., 2019). Para esta investigación se utilizó el método inductivo, que permite ir de lo específico a lo general y el método deductivo, que implica partir de lo general a lo específico. Es por ello, que esta investigación aplicó ambos métodos para poder establecer relaciones inferenciales y deducciones teóricas tanto de las categorías como de las subcategorías.

Método de la modelación

Para Cerezal y Fiallo (2016) la modelación es el proceso por el cual se crea una representación con el fin de investigar la realidad, reconocer características y relaciones del objeto de estudio que generen respuestas y sirvan de guía para generar hipótesis. Por tanto, en

esta investigación, se emplea este método para el diseño de una propuesta de un programa de capacitación orientada a desarrollar las competencias didácticas en los docentes universitarios.

Métodos empíricos

Esta investigación se realizó bajo el método empírico, sustentado por Cerezal y Fiallo (2016), pues se pudo recolectar experiencias y se analizó los casos a través de la observación, encuestas, entrevistas, análisis documental y juicio de expertos.

Método matemático o estadístico

Este método, según Cerezal y Fiallo (2016), refuerza a los métodos empíricos y teóricos, sobre todo cuando se realizan estudios poblacionales. En ese sentido, el método matemático se empleó para la descripción de los datos porcentuales después de la aplicación de los instrumentos del diagnóstico, mientras que el método estadístico se aplicó para realizar el procesamiento de la información, mediante la estadística descriptiva, la cual permite realizar los análisis correspondientes.

Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

Población

Lepkowski (2008) como se cita en Hernández et al. (2014) define la población como el conjunto de todos los casos, los cuales mantienen una serie de peculiaridades, es decir, la población de estudio está conformada por el conjunto de individuos con características particulares y rasgos comunes que pueden ser medibles.

La población objeto de estudio de esta investigación está conformada principalmente por 56 docentes y 240 estudiantes del curso Comprensión y Redacción de textos I de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Lima.

Muestra y muestreo

La muestra, según Hernández et al. (2014) es un subgrupo elegido de la población

para recolectar información, la cual debe definirse y delimitarse con precisión. Asimismo, para esta investigación se aplicó el muestreo no probabilístico, el cual permite elegir unidades de manera imprevista, de acuerdo a las circunstancias y con ciertas instrucciones, sin que sea el azar quien determine la conformación final de la muestra (Pimienta, 2000, como se cita en Carhuacho et al., 2019).

Por lo tanto, para esta investigación se determinó que la muestra esté conformada por docentes y estudiantes del curso Comprensión y Redacción de textos I. Por un lado, para el procesamiento de datos cuantitativos, la muestra estuvo conformada por 20 docentes y 40 estudiantes encuestados, así como cinco docentes observados del curso mencionado. Por otro lado, para el procesamiento de datos cualitativos la muestra estuvo conformada por cinco docentes entrevistados.

Unidad de análisis

El objeto de estudio está constituido por tres unidades de análisis, conformado por docentes y estudiantes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de la Facultad de Humanidades, y como tercera unidad de análisis se empleó el análisis documental de documentos pedagógicos. La primera unidad de análisis estuvo conformada por 20 docentes encuestados, cinco docentes entrevistados y cinco docentes observados. La segunda unidad de análisis, estuvo conformada por 40 estudiantes encuestados. Por último, la tercera unidad de análisis estuvo compuesta por los documentos pedagógicos institucionales como el sílabo y la guía de sesión de clases.

Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo

Las técnicas, según Valderrama (2013) como se cita en Carhuacho et al. (2019), son procedimientos sistemáticos usados con la finalidad de aproximarse a los hechos y acceder a la información que estos contienen, para lo cual se apoya de instrumentos que recogen e

integran la información. Para esta investigación se consideró las técnicas como la observación, la encuesta, la entrevista y el análisis documental.

En primer lugar, la técnica de la observación tiene como objetivo recolectar información acerca del desempeño del docente y su forma de enseñar el curso Comprensión y Redacción de Textos I, para dicha técnica el instrumento empleado fue la guía de observación estructurada de la clase realizada a cinco docentes.

En segundo lugar, se empleó la técnica de la encuesta. La encuesta es una técnica o procedimiento que permite recopilar información veraz por parte del encuestado, estos datos pueden ser tabulados y analizados estadísticamente con el fin de obtener resultados objetivos en una investigación descriptiva. Asimismo, se define la encuesta como una técnica donde la información debe ser obtenida a través de preguntas a otras personas (Hurtado, 2000, como se cita en Carhuacho et al., 2019). Esta investigación tuvo la finalidad de conocer con qué competencias didácticas cuenta el docente universitario, para lo cual se aplicó como instrumento dos cuestionarios, uno dirigido a docentes y otro, a estudiantes del curso Comprensión y Redacción de Textos I.

En tercer lugar, se empleó la técnica de la entrevista. Para Hurtado (2000) como se cita en Carhuacho et al. (2019), la entrevista es una técnica que consiste en la recolección de datos de forma oral a través de un diálogo programado. La finalidad de esta técnica fue conocer a profundidad sobre las competencias didácticas del docente para desarrollar sus clases. Para ello, se aplicó el instrumento guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes universitarios.

Finalmente, se consideró la técnica del análisis documental, para Monge (2011), como se cita en Carhuacho et al. (2019), este método consiste en clasificar y codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías, con el fin de descubrir la significación de un mensaje. Asimismo, la guía de análisis documental tiene por finalidad registrar información sobre

documentos o procesos que realiza. (Bernal, 2006, como se cita en Carhuacho et al., 2019).

El propósito del análisis documental fue indagar y comprobar si las competencias didácticas están plasmadas en los documentos pedagógicos como el sílabo y la guía de sesión de clase del curso Comprensión y Redacción de textos I.

Capítulo I

Marco teórico

Antecedentes de la investigación

Antecedentes nacionales

En relación a los estudios nacionales, Cabanillas (2019) desarrolló una investigación con el objetivo de establecer la relación que existe entre la didáctica del docente con las competencias genéricas de un curso de la carrera de arquitectura en una universidad privada de Lima, el año 2019. La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo e integró el método analítico-hermenéutico, con diseño fenomenológico. Asimismo, se aplicó como técnica la entrevista y como instrumento se utilizó una guía de entrevista semiestructurada. De igual modo, la muestra estuvo conformada por siete docentes. El trabajo de campo permitió concluir que la didáctica del docente contribuye en el fomento de las competencias genéricas del curso, en el desarrollo de estrategias, contenidos, recursos, ambientes de aprendizaje de la institución y en la actuación del profesor, lo cual contribuye a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente, la aplicación de los métodos planificados, tanto a nivel teórico como práctico, concluyó en la importancia que los docentes dominen las estrategias de enseñanza para fomentar las competencias generales en sus estudiantes.

De igual manera, Morales (2019) realizó una investigación con el objetivo de encontrar relaciones entre las competencias didácticas y el desempeño pedagógico de los docentes en una institución educativa pública de nivel superior, en el 2019. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico, no experimental, aplicando los métodos hipotético-deductivo. Asimismo, se aplicó como técnica la encuesta, cuyo respectivo instrumento fue el cuestionario. De igual modo, la muestra estuvo conformada por treinta docentes de la institución pública del nivel superior. El trabajo de campo demostró el

nivel predominante entre las variables competencias didácticas y desempeño pedagógico. Frente a ello, los métodos aplicados, mostraron que existe una correlación entre las variables competencias didácticas y desempeño pedagógico de los docentes de la institución mencionada.

En la misma línea, Soto (2019) desarrolló una investigación con el objetivo de encontrar la relación entre las competencias didácticas y la evaluación formativa en los docentes de instituciones educativas públicas de Urubamba. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo- relacional. Asimismo, se aplicó la técnica de la encuesta y como instrumento se utilizó los cuestionarios. De igual modo, la muestra estuvo conformada por 146 docentes de las instituciones públicas de Urubamba. En relación con el trabajo de campo, este evidenció que solo existe un 36,3 % de docentes con un nivel alto en cuanto a los conocimientos de competencias didácticas y un 66,4 % de docentes que tienen un nivel alto con respecto a la variable de evaluación formativa. Por último, la aplicación de los métodos planificados, dio como resultado la relación significativa entre las variables.

Del mismo modo, Sánchez (2019) realizó una investigación para analizar cómo influye el método sociocrítico en las competencias didácticas de los docentes de una institución privada de Chiclayo, en el 2016. Esta investigación se realizó con instrumentos pedagógicos pre establecidos para identificar en qué nivel se encuentran los docentes en relación a las competencias didácticas. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, para lo cual se utilizaron los métodos lógico inductivo, histórico, hipotético deductivo, con diseño experimental y crítico propositivo. Asimismo, se aplicó la técnica del fichaje y el test de evaluación, cuyos instrumentos fueron las pruebas realizadas tanto al docente como al estudiante. De igual modo, la muestra estuvo conformada por 16 docentes y 58 estudiantes de la institución en mención. En relación con el trabajo de campo, este evidenció que los docentes presentan carencias en cuanto a su dimensión

pedagógica, destacando que los docentes no diseñan ni utilizan estrategias o métodos en la construcción de nuevos saberes. Finalmente, se concluyó que las competencias didácticas de los docentes de la institución mencionada tienden a mejorar significativamente, lo cual sirve de evidencia para plantear una propuesta de mejora en esta competencia.

Asimismo, Yarango (2018), desarrolló una investigación con el objetivo de demostrar la relación existente entre el desempeño laboral del personal con la implementación de un programa de capacitación en un instituto público de Oxapampa. La investigación se ejecutó bajo el enfoque cuantitativo, de tipo relacional con diseño no experimental. Además, se aplicó la técnica de recolección de datos y encuestas, cuyos instrumentos fueron los cuestionarios y pruebas escritas. De igual modo, la muestra estuvo conformada por 50 administrativos de la institución mencionada. En relación con el trabajo de campo, los resultados del presente estudio permitieron verificar empíricamente la relación entre la implementación un programa de capacitación con la mejora del desempeño laboral de los trabajadores de la institución educativa el año 2016. Por último, la aplicación de los métodos planificados, mostraron que sí existe relación directa y significativa entre el programa de capacitación y la mejora del desempeño laboral de los trabajadores de la institución mencionada.

Antecedentes internacionales

De acuerdo con las investigaciones internacionales, Montoya (2020) realizó un estudio con el objetivo de determinar la relación que existe entre el currículo por competencias y las estrategias didácticas para los estudiantes de una universidad estatal en Quevedo, el año 2020. Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, con diseño no experimental, descriptivo-correlacional, Asimismo, se aplicó la técnica de encuesta, cuyo instrumento fue el cuestionario. De igual modo, la muestra estuvo conformada por 32 estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales. En relación con el

trabajo de campo, los resultados evidenciaron que existe relación significativa entre el currículo por competencia y las estrategias didácticas en los estudiantes de la institución mencionada. Sumado a ello, otro resultado importante es la relación existente entre las estrategias didácticas y las competencias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas. Además, la aplicación de los métodos planificados demostró que el currículo por competencias, las competencias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas, sí se relaciona de manera significativa con las estrategias didácticas utilizadas para los estudiantes de la universidad en mención. Este resultado evidencia que un mejor uso de los procedimientos y recursos didácticos por parte del docente, promueve más el cumplimiento de objetivos institucionales y garantiza el desarrollo del currículo por competencias.

De igual manera, Benavides (2019) desarrolló una investigación con la finalidad de analizar la influencia y correspondencia entre las competencias pedagógicas y los procesos de enseñanza en los profesores de la Escuela Nacional de la Policía Nacional de Colombia, el año 2015. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con diseño no experimental, correlacional. Asimismo, se aplicó la técnica de recolección de datos, cuyos instrumentos fueron la encuesta y el cuestionario. De igual modo, la muestra estuvo conformada por 75 policías docentes entre hombres y mujeres. Los resultados recogidos en el trabajo de campo demostraron que existe una relación significativa entre las competencias pedagógicas y los procesos de enseñanza que se adelantan en el escenario académico de la institución en mención. Frente a ello, la aplicación de los métodos planificados, permitió reconocer dentro del cuerpo docente de la institución mencionada, la necesidad de mejorar sus competencias pedagógicas, a fin de enriquecer la calidad de la educación. Por último, otro aporte importante es que los docentes se auto reconocen como cumplidores de los deberes básicos como policiales y de ciertas características básicas en docencia, pero al mismo tiempo requieren una formación específica en pedagogía, que les brinde las competencias necesarias

para desempeñarse en sus cargos, ya que se considera que la formación recibida en cuanto a pedagogía es insuficiente.

De igual modo, Salazar (2019) sustentó una investigación con el objetivo de determinar la relación que existe entre capacitación docente e innovación pedagógica en una escuela de educación básica en Guayas, Ecuador, el año 2018. La investigación se ejecutó bajo el enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con diseño descriptivo y correlacional. Para lo cual, se aplicó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue el cuestionario. Asimismo, la muestra estuvo conformada por 36 docentes de la escuela de educación básica mencionada. En relación con el trabajo de campo, este dio como resultado un predominio del nivel de capacitación docente bueno con un 50 % y un nivel de innovación pedagógica entre adecuado e inadecuado con un 39 % en cada caso. También se determinó que existe relación significativa entre las variables. Entre las conclusiones mencionadas, se enfatizó que al docente le cuesta realizar una autoevaluación y reflexión crítica de su experiencia profesional, lo que le impide que aprenda a construir y afirmar su identidad, sobre todo a generar responsabilidad profesional. Además, se evidenció que a través de la innovación pedagógica los docentes no logran asumir el reto de marcar la diferencia y brindar aprendizajes de calidad. Por último, se concluyó que la falta de innovación es el impedimento para mejorar, transformar y alcanzar los resultados positivos durante la práctica pedagógica.

En la misma línea, Carpio (2019) en su tesis para obtener el grado de magíster en administración de la educación, desarrolló un estudio con el objetivo de evaluar el programa de capacitación “competencias docentes en la calidad educativa” de una institución educativa en Guayas, Ecuador, el año 2018. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de tipo experimental. Asimismo, se aplicó como técnica la observación directa, cuyo instrumento fue una lista de cotejo, el cual se aplicó a una muestra conformada por 30 docentes de la institución mencionada durante el año 2018. En relación al trabajo de campo,

el resultado mostró el predominio del nivel de competencia docente con un 55 % en el nivel de calidad educativa con el 45 %. También, se determinó que existe relación significativa entre ambas variables. Frente a ello, se concluyó que la aplicación del programa de capacitación de competencias de los profesores sí mejora la calidad educativa en la institución educativa mencionada.

Desde otra perspectiva, Chamorro (2017) en su tesis de maestría en Psicología educativa, sustentó una investigación con el objetivo de analizar la influencia de las directrices sobre el currículo para el desarrollo de competencias didácticas y evaluativas según los docentes de ingeniería de una universidad estatal. Esta investigación fue de tipo cualitativo con diseño fenomenológico. Asimismo, se aplicó la técnica de estudio de casos, en el que se usó como instrumento la entrevista semiestructurada, aplicada a una muestra conformada por 10 docentes del programa de Ingeniería Industrial con modalidad a distancia. En relación al trabajo de campo, este demostró la carencia de las pautas pedagógicas y lineamientos que orienten al docente de educación superior a desarrollar competencias didácticas y evaluativas. Frente a ello, al aplicarse los métodos planificados y estudiados se obtuvo como resultado que el profesor del programa mencionado no encuentra diferencias entre las estrategias didácticas y las metodológicas, además, se encontró incoherencias con lo que se había planteado inicialmente. Es por ello, que este resultado demuestra la escasez de innovación para implementar nuevas metodologías, debido a que el profesor de educación superior solo usa estrategias establecidas, pero no crea nuevas estrategias.

Desarrollo histórico de competencias didácticas

Uno de los roles esenciales e inherentes al ejercicio docente consiste en dominar la competencia didáctica entre las demás competencias que todo docente universitario debe poseer. Es por ello que, en el presente trabajo de investigación, se hace un énfasis en el desarrollo de esta competencia, a la que se considera como fundamental para ejercer la

profesión docente.

Asimismo, en el presente estudio se describe el inicio y la evolución de la competencia didáctica. Sin embargo, es importante resaltar la diferencia entre la didáctica, cuya disciplina tiene más de tres siglos de existencia en el ámbito de la educación y la competencia didáctica, cuyo término proviene del enfoque por competencias en educación. A partir de las definiciones presentadas, se incluye diversas tipologías, propuestas por diferentes autores, además, se integran instrumentos realizados por investigaciones más recientes.

Inicios de la didáctica. Resulta necesario precisar y delimitar el término didáctica, cuyo origen proviene del vocablo griego *didaktiké*, que significa instruir, enseñar y explicar con claridad. Asimismo, otro significado que se le atribuye a la didáctica consiste en estar apto para la docencia. De igual modo, el término didáctica en latín integra los verbos *docere* y *discere*, que significa enseñar y aprender, lo cual convierte estos términos indisociables y recíprocos entre sí.

Para Comenio (1998), conocido como el padre de la didáctica, esta disciplina consiste en el arte de enseñar. Por eso, en su obra *Didáctica magna* estableció principios acordes sobre cómo ejercer la didáctica, basados en la utilización de técnicas, en centrar la enseñanza para un aprendizaje permanente, gestionar los procesos de enseñanza aprendizaje con claridad y eficiencia. Otro aporte importante a considerar, de acuerdo con Pestalozzi (1827) es la inclusión de un método de enseñanza como la intuición, sustentada en procesos mentales, que corresponden a una interacción entre enseñanza aprendizaje. A partir de esta situación se marca un hito con nuevo rumbo de la educación, la cual romperá los esquemas tradicionales de enseñanza clásica para dar inicio a la escuela activa. Asimismo, las concepciones sobre didáctica se han ido transformando, al tomar posturas y perspectivas, de acuerdo a los avances de las teorías pedagógicas y psicológicas a través del tiempo (como se cita en Abreu et al., 2017).

Antes de los años ochenta del siglo XX, Comenio (1998); Herbart (1935) y Aebli et al. (1958) relacionan la didáctica como una ciencia auxiliar de los métodos para la realización de tareas educativas. De igual modo, Gottler (1962) agrega la connotación de teoría sobre la instrucción educativa; además Tomachewski (1967) añade que esta ciencia de la enseñanza plantea principios y técnicas aplicables a todas las asignaturas. Desde otra perspectiva, Fernández (1970) agrega una distinción entre la didáctica general y la didáctica especial. La primera, está limitada solo a los conocimientos aplicados a cualquier sujeto, mientras que la segunda, se enfoca al trabajo particular que realiza cada docente para una determinada área o asignatura (como se cita en Abreu et al., 2017). En síntesis, tal como se describe hasta aquí, se puede entender la didáctica como el conjunto de técnicas y métodos para realizar la enseñanza en un contexto determinado.

Después de los años ochenta, de acuerdo con el contexto, la didáctica también enfrenta lo que otras Ciencias Sociales experimentaron, la imprecisión de sus definiciones. Al respecto, Díaz (2011) y Moreno (2011) refieren que, en ese contexto social, desarrollar la enseñanza se torna más difícil para el docente, así como lograr los aprendizajes para los estudiantes se vuelve más complicado. Es por ello que, en 1990 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), el Fondo Internacional de Emergencia para las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial se comprometieron a mejorar la calidad de la educación bajo el lema "El movimiento de Educación para Todos" (como se cita en Abreu et al., 2017).

Desde otras perspectivas, algunos autores coinciden en que la didáctica es una teoría de la enseñanza que se va construyendo, a partir de la realidad con reflexiones de los docentes y estudiantes (De la Torre, 1993; Camilloni 1994 y Álvarez 1997, como se cita en Abreu et al., 2017). Es por ello que, Sevillano (2004) realiza otro aporte importante sobre el

proceso de enseñanza aprendizaje, el cual consiste en fomentar interacciones y el desarrollo integral de los estudiantes, ya que la didáctica orienta de forma óptima este proceso indisociable de enseñanza aprendizaje. Ello evidencia que el fin de la didáctica no se queda solo en la enseñanza, sino que se extiende hacia el aprendizaje. En relación a ello, Zabalza (2007) reafirma que la didáctica es el conjunto de conocimientos, estudios, propuestas teóricas y prácticas centradas en el proceso de enseñanza aprendizaje (como se cita en Abreu et al., 2017).

De acuerdo con las definiciones abordadas respecto a la didáctica, se puede concluir que la didáctica no solo es el conjunto de estrategias y recursos que usa el docente en su clase para lograr aprendizajes. Al contrario, la didáctica debe ser entendida y aplicada de acuerdo a los enfoques y perspectivas teóricas para desarrollar de forma eficiente la labor de enseñanza. En efecto, la didáctica es una ciencia en pleno desarrollo, con particularidades como la orientación, socialización, la exploración de la realidad, orientada a la búsqueda de soluciones concretas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Es por ello, que se requiere fomentar mayor interacción entre los docentes estudiantes, así como delimitar los roles de guía y aprendices activos, dispuestos a construir y valorar sus aprendizajes. Por tanto, la falta de dominio de teorías didácticas y la inadecuada aplicación de estas provocan resultados desfavorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Frente a lo mencionado, se entiende que la didáctica se relaciona con el conjunto de técnicas y métodos que el docente implementa para la enseñanza, así como el dominio de las diversas teorías y enfoques que permiten comprender y guiar de la mejor manera hacia aprendizajes efectivos.

Competencias didácticas. A partir de la definición marcada por la didáctica, se integra la importancia de enfatizar y dar relevancia a las competencias didácticas para enseñar, pues no basta con el dominio de la disciplina para ejercer la docencia, sino que es importante el

dominio de competencias del docente para garantizar los aprendizajes en los estudiantes. En suma, uno de los grandes desafíos de los docentes, será estar capacitados para fomentar aprendizajes significativos.

En relación a ello, Perrenoud (2004) propone cambiar la perspectiva de la institución educativa y volverla más eficiente en cuanto a la creación de situaciones didácticas. El autor afirma que la institución educativa debe ser un lugar donde los estudiantes tomen un rol activo en la adquisición de sus aprendizajes, en la que puedan integrar los conocimientos con la acción. Además, el autor enfatiza en que la competencia didáctica le exige al docente tener la capacidad de generar situaciones y tareas complejas, en las que recoja e involucre las necesidades e intereses de los estudiantes. Es por ello que, estas situaciones didácticas deben ser trabajadas de manera rigurosa, organizada y planificada, por lo que considera imprescindible que los docentes puedan adaptarse y alinear su rol, de acuerdo con las competencias para enseñar.

Al mismo tiempo, Jonnaert et al. (2003) sostiene que la competencia didáctica le permite al docente saber cómo transformar los contenidos en saberes aprendidos y cómo ponerlos en acción frente a las diversas situaciones. Para ello, debe seleccionar con criterio qué contenidos permitirán el logro de la competencia propuesta. El autor considera que la competencia didáctica es una habilidad propia del docente, que le permite mejorar las relaciones entre él y sus estudiantes, a fin de optimizar el proceso de aprendizaje. En consecuencia, para el autor, los procesos de aprendizaje pueden mejorar gracias a la labor didáctica que realice el docente en el aula con los estudiantes, para lo cual tendrá que estar dispuesto a mejorar de forma permanente sus acciones en relación al proceso de enseñanza aprendizaje (como se cita en Ambris, 2011).

En ese sentido, los autores mencionados, proponen la necesidad de mejorar la competencia didáctica en los docentes para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Subdivisión de competencias didácticas. De acuerdo con Zabalza (2003) como se cita en Zabalza (2007), las competencias didácticas se subdividen en: la competencia planificadora, la competencia didáctica del tratamiento de contenidos, la competencia comunicativa, la competencia metodológica, la competencia comunicativa y relacional y la competencia tutorial. Esta propuesta enfocada en seis sub competencias pretenden mejorar la competencia didáctica del docente, ya que se fundamenta todo el quehacer pedagógico y mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, se debe hacer especial énfasis e interpretar cada uno de los desempeños específicos de cada sub competencia, ya que para alcanzar la competencia se requiere además integrar todos los indicadores de valoración.

Asimismo, Perrenoud (2004) agregó a las funciones del docente que la competencia didáctica permite conocer los contenidos a enseñar para crear situaciones significativas. Aunado a ello, dicha competencia le permite al docente trabajar a partir de los errores e involucrar al estudiante en actividades de investigación y proyectos para explotar al máximo sus saberes. De igual manera, Perrenoud pone el énfasis en la importancia de enseñar bajo el enfoque por competencias y agrega el valor de preparar a los estudiantes para la vida y no limitarlos a cumplir los contenidos sin utilidad, lo cual conlleva a que los conocimientos sean movilizados. Es por ello, que se requiere que el docente cuente con la competencia didáctica para enseñar, pues esta le permitirá seleccionar adecuadamente los contenidos pertinentes al contexto de los estudiantes.

De acuerdo con Perrenoud (2004) enseñar bajo el enfoque por competencias consiste en incluir una pedagogía diferenciada, acompañada de métodos activos con integración de conocimientos pertinentes para movilizarlos. En ese sentido, la pedagogía diferenciada fomenta en el docente mayor creatividad en el diseño de actividades, que se ajusten a las necesidades socioculturales de los estudiantes. Asimismo, la pedagogía diferenciada desarrolla una planificación flexible, sujeta a cambios y con una evaluación formativa, que

integra el acompañamiento y las retroalimentaciones continuas. Por último, el autor agrega que las competencias didácticas le exigen al docente realizar cambios en sus prácticas pedagógicas, a lo que él denomina la transposición didáctica para dar énfasis al rol del docente de adaptar situaciones significativas de aprendizaje.

En relación a ello, Díaz (2006) agregó la importancia de involucrar a las instituciones bajo el enfoque por competencias y trabajar con énfasis en el significado del enfoque con acciones concretas y resultados eficaces. En efecto, el autor propone que este enfoque deje de verse como una simple cuestión de moda, pues diversas instituciones que adoptaron este enfoque no han asimilado aún su aplicación. Ello se refleja, en que las instituciones solo han cambiado los nombres o denominaciones en sus planes curriculares, pero en esencia siguen trabajando con énfasis en los contenidos y apuntando al logro de objetivos. Por eso, no se ha visto los cambios en las sesiones de clases, ni en las evaluaciones, así como tampoco se ha fomentado las competencias de los profesionales.

En ese sentido, Perrenoud (2011) plantea las siguientes competencias didácticas que los docentes deben poseer: Apuntar al desarrollo de competencias, lo que implica que el docente sea capaz de crear situaciones problemas, orientadas hacia aprendizajes específicos, es decir, el docente debe fomentar y desarrollar actividades que apunten al logro de las competencias en cada asignatura. En segundo lugar, identificar los aprendizajes, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, hayan o no sido previstos, por lo que se requiere que el docente mantenga la flexibilidad y capacidad de adaptar los contenidos curriculares. Además, el docente debe tener la convicción de incluir los objetivos esenciales en los aprendizajes esperados. Asimismo, sistematizar y organizar obstáculos deliberadamente, anticipar y orientarlos en una tarea que incluya la gestión de proyectos, lo cual exige una gran capacidad de análisis de las situaciones, tareas y procesos mentales del estudiante. Esta capacidad implica que el docente pueda planificar y tenga la capacidad de descentrarse, de olvidarse de

su propia experiencia para ponerse en el lugar del estudiante, a quien se le considera el centro del aprendizaje. Finalmente, trabajar a partir de situaciones problemas que incluyan capacidades de gestión de la clase en un medio complejo. Esta capacidad le permite al docente enfocarse en la realidad y contexto de los estudiantes, proponer situaciones significativas, que, a la vez, le permita al estudiante contribuir en la solución de problemas.

De acuerdo con lo propuesto, Perrenoud (2011) agregó algunas funciones específicas para mejorar el desempeño docente y el desarrollo de competencias específicas, tales como: Poseer la capacidad de fomentar y guiar el tanteo experimental, es decir, propiciar situaciones que fomenten la creatividad de los estudiantes. Mantener la aceptación de los errores como oportunidad de regulación y mejora, bajo la condición de ser analizados y comprendidos. Enfatizar el valor del trabajo colaborativo entre los estudiantes en tareas complejas a fin de enriquecer los aprendizajes y las nuevas metodologías de enseñanza. Tener la capacidad de ampliar y adaptar el contrato didáctico para comprender las resistencias de los estudiantes e incluirlas dentro de la programación. Asimismo, el docente debe tener en cuenta las propuestas de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades de aprendizajes. De esta manera, el docente ya no desempeña el rol de árbitro o de evaluador, sino que se convierte en guía y mediador para que los estudiantes logren sus aprendizajes.

Didáctica universitaria. Frente a las propuestas planteadas en los niveles de educación básica, Zabalza (2011b) defiende la importancia de enfatizar y fortalecer la didáctica universitaria. Para ello, el docente necesita combinar dos competencias esenciales. La primera, referida al dominio de su disciplina (contenidos) y la segunda, al dominio de las competencias didácticas (metodologías, procesos y estrategias de enseñanza aprendizaje). Es por ello, que se habla de la doble competencia que todo docente debe poseer, la función docente de enseñar y hacer que los estudiantes logren sus aprendizajes.

Zabalza (2012) considera algunas funciones específicas con las que debe contar el

docente universitario: El docente debe planificar el proceso formativo, es decir, tener en cuenta el contexto, la institución y los sujetos con los que trabaja. Asimismo, el docente debe organizar las secuencias didácticas, estructurar la creación de ambientes propicios y estimulantes para un aprendizaje eficaz en los estudiantes, así como garantizar la selección oportuna de materiales didácticos. Además, promover la gestión de tiempos y tareas, así como el trabajo colaborativo.

En la misma línea de orientaciones que debe cumplir todo docente para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes se encuentra la propuesta de Tobón (2013), quien agrega la formación integral y socioformativa, en la que se plantea lo siguiente: En primer lugar, diseñar las competencias que necesiten los estudiantes, donde se tome en cuenta las expectativas socioambientales y laborales. En segundo lugar, centrar el aprendizaje en los estudiantes. Luego, establecer estrategias didácticas, donde los estudiantes puedan participar, orientarlos y guiarlos en su plan de vida. Por último, asignar tareas significativas, guiarlos para realizar las actividades e integrar la forma de evaluación de las competencias.

Otro aporte importante sobre las competencias pedagógicas, es que estas deben formar parte del perfil profesional del docente universitario, tal como lo plantea Serrano (2013) como se cita en Rodríguez (2017). En ese sentido, el docente debe desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica la atención a la diversidad, tanto individual como grupal, de tal manera que se atienda a la heterogeneidad de la clase. También es importante, tutorizar el proceso de aprendizaje, de tal manera que se estimule en el estudiante la autonomía. Además, es necesario usar con criterio las nuevas herramientas tecnológicas que se ajusten y sean acordes con los aprendizajes, para lo cual se requiere de una selección adecuada, así como la debida comprensión y dominio de ellas. De igual modo, proponer y ejecutar estrategias, métodos de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos variados, tanto en modalidades como en niveles y contextos educativos. Por

último, se encuentra el saber evaluar, ya que la evaluación consolida los aprendizajes esperados.

Por otra parte, Tawil (2013) como se cita en Rodríguez (2017), agregó un nuevo rol del docente universitario, el cual consiste en ser un dinamizador de contenidos, es decir, el docente ya no es el único responsable de dominar la disciplina y transformar el conocimiento, sino que esta función la desempeña también el estudiante. De esta manera, se estableció que la competencia didáctica, orienta los procesos de conocimientos de los estudiantes universitarios; mientras que la competencia pedagógica, se apoya en la reflexión sobre la enseñanza. Por ello, el autor enfatiza en la importancia que el docente posea ambas competencias, ya que la integración de estas le permitirá al docente transportar los contenidos hacia los estudiantes, sin alterar la información, fomentar los procesos de aprendizaje dentro y fuera de las aulas. Por último, el dominio de la competencia didáctica le permitirá al docente autorreflexionar sobre su labor de enseñanza, a fin de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (como se cita en Rodríguez, 2017).

Desde otra perspectiva, es importante enfatizar en la integración del enfoque formativo y socioformativo dentro de las competencias didácticas, tal como refirió Tobón (2013), ya que ello le permite al docente tener una mirada distinta, que orienta los procesos de enseñanza aprendizaje hacia un enfoque formativo. Por un lado, el autor precisa que la didáctica se limita en brindar una enseñanza dirigida, con objetivos operativos, donde se reflejan conductas observables, con procedimientos uniformes, con un solo ritmo de aprendizaje y la tradicional clase expositiva. Por otro lado, el enfoque socioformativo, permite la adecuación al contexto y a las necesidades de los estudiantes, respeta la diversidad de los ritmos de aprendizaje con estrategias didácticas que promueven proyectos formativos, talleres, etc.

En la misma línea por mejorar la enseñanza, Spiegel (2006) como se cita en Pavié y

Tejeda (2017), propuso las siguientes características: En primer lugar, explicar el mismo contenido o consigna con diferentes lenguajes, lo cual implica atender a la diversidad, contar con una gestión adecuada del tiempo y ayudar a la comprensión. En segundo lugar, proporcionar información organizada, comprensible y fácil de utilizar con recursos didácticos estructurados, que reflejen una clase pertinente en cada uno de los procesos. Finalmente, facilitar la mayor cantidad de prácticas y ejercicios, que fomenten la creatividad y la autonomía, a través de interacciones y consignas dadas a los estudiantes, de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Instrumentos para evaluar la competencia didáctica. Rivilla et al. (2010) propuso instrumentos idóneos para evaluar las competencias que permiten contribuir a la calidad de la enseñanza, a través de dos ejes principales: la formativa y la autoevaluación. Ambas formas influyen de manera directa sobre las competencias didácticas de los profesionales y su forma de evaluación. Por eso, se enfatiza que los docentes deben integrar en su práctica toda forma de evaluación, que oriente a los estudiantes a lograr las competencias profesionales. Frente a ello, se propone nuevos estilos didácticos, orientados hacia una nueva cultura de la evaluación con mirada formativa y reflexiva. Tales procesos de evaluación se realizan a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

De igual manera, Rivilla et al. (2010) sostiene que la evaluación es un proceso formativo que surge de la acción investigadora, la práctica docente y la innovación. Asimismo, a partir de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación que se empleó para el estudio de casos, a través de la autoobservación, se pudo diseñar un modelo integral para medir la competencia evaluadora y así mejorar la competencia didáctica de los docentes.

En ese sentido, se presenta los indicadores usados para la competencia metodológica didáctica, cuyas dimensiones fueron: *Saber, Actuar- hacer, Ser y Compromiso*. Además, los métodos empleados fueron: los grupos de discusión, la narrativa y la autoobservación.

En primer lugar, la dimensión *Ser* permite resaltar como funciones principales en los docentes la función de guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, fomentar la autonomía de sus estudiantes. No obstante, se requiere renovar las metodologías basadas en estudio de casos, fortalecer la innovación metodológica y el trabajo colaborativo. También, se pudo evidenciar una actitud favorable en esta competencia. En segundo lugar, la dimensión *Compromiso* considera la importancia de tomar decisiones metodológicas para incluirlas en los procesos de enseñanza con acciones que permitan mejorar, valorar el interés y la dedicación por mejorar esta competencia. La autoobservación, ha permitido la mejora del sistema metodológico. En tercer lugar, la dimensión *Actuar -hacer* destaca el fomento de la autonomía como una metodología que responde al contexto de las clases a distancia. Esta competencia favorece el desarrollo de procesos y proyectos que impulsan la autonomía y el trabajo colaborativo. Asimismo, la observación permite adaptar diversos métodos acordes al contexto de los estudiantes con apoyo de una tutoría. Por último, la dimensión del *Saber* resalta la figura del docente en conocer y aplicar diversas metodologías de enseñanza. El docente es consciente de mejorar su práctica de enseñanza. Entre las metodologías que sobresalen para esta dimensión se encuentran: la discusión en pares y el estudio de casos.

De igual importancia, Fernandes et al. (2016) elaboró un instrumento para evaluar el desempeño de los docentes, para lo cual usó una escala de evaluación con estimaciones de *muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo*. Asimismo, las dimensiones estudiadas fueron las competencias didácticas, investigativas, de gestión académica y de extensión universitaria. De acuerdo con esta investigación se toma como referencia la dimensión competencia didáctica con los siguientes indicadores: El dominio de los contenidos de la disciplina y fomento de las competencias profesionales, la secuencia lógica de las ideas al momento de expresarlas, ya sea de forma escrita u oral, el dominio del enfoque pedagógico de la disciplina o área que enseña, la participación activa del diseño curricular con enfoque

interdisciplinar, la creación y gestión de materiales de apoyo didáctico en soporte digital para promover las TIC, el fomento y desarrollo de secuencias didácticas que promuevan el autoaprendizaje, las competencias profesionales y personales de acuerdo al contexto, la integración de la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa con retroalimentaciones a los estudiantes, la planificación, verificación y control de las prácticas profesionales, la aplicación de metodologías con recursos tecnológicos adecuados a las necesidades de los estudiantes.

En la misma línea, Romero (2020) realizó una investigación con enfoque metodológico mixto, a través de un cuestionario de preguntas abiertas para determinar el nivel de percepciones entre docentes y estudiantes sobre el dominio de competencias pedagógicas, donde se muestra que los docentes no superan el 13 % de conocimientos sobre competencias didácticas. Ante ello, Romero (2020) diseñó un modelo de competencias didácticas para docentes que no contaban con la formación pedagógica, las cuales se dividen en: competencias pedagógicas, competencias sociales y vocación laboral.

Las competencias pedagógicas permiten realizar un análisis social, en la que se toma en cuenta un diagnóstico para detectar necesidades profesionales, además se considera la autorreflexión y el actuar docente. En relación con la actuación docente, se necesita destacar las competencias funcionales, metodológicas e interpersonales con valores sociales. Las competencias sociales promueven el desarrollo de las habilidades de comunicación, el trabajo en equipo y habilidades para la resolución de problemas. Por último, se encuentra la vocación laboral, que integra el desarrollo profesional realizado con la pasión por enseñar y el compromiso por la transformación social. Finalmente, los resultados mostrados en relación al análisis de la sociedad evidenciaron cuánto se conoce de las políticas nacionales de educación relacionadas con la gestión educativa, el currículum y la profesión misma. En relación a la autorreflexión, se analiza críticamente la práctica pedagógica con miras a replantear cambios

y mejorar la enseñanza. La acción profesional, analiza las competencias metodológicas con el empleo de estrategias, la organización del espacio y las actividades coherentes de aprendizaje. Por último, la competencia social, que incluye tanto las habilidades comunicativas como las habilidades de gestión.

Indicadores para evaluar las competencias didácticas. Desde la perspectiva del mundo anglosajón, Escudero (2006), como se cita en Pavié y Tejeda (2017), describe una serie de estándares para evaluar las competencias didácticas de los docentes. Tales criterios estudiados por el autor sirven de base para la presente investigación, a fin de construir instrumentos propios y medir las competencias didácticas de los docentes universitarios bajo los siguientes indicadores: conocimiento de la diversidad personal, cultural y social de los estudiantes, para contextualizar los contenidos con dominio de ellos, dominio de diferentes metodologías y estrategias para la enseñanza aprendizaje. Capacidad para aplicar el conocimiento, planificar la enseñanza relacionada con el currículo, contenido y la comunidad, crear y asignar tareas significativas, mantener un buen clima de convivencia en el aula y hacer efectivo los contratos didácticos, fomentar oportunidades para el crecimiento personal, profesional y social, hacer uso efectivo de la comunicación, promoción del pensamiento crítico, reflexivo, resolutivo. Habilidades para desarrollar la creatividad y la integración de una evaluación pertinente que considere atender las dificultades de los estudiantes. Responsabilidad y compromiso laboral, a través del desarrollo profesional ético, la autorreflexión y aprendizaje continuo de su ejercicio profesional, mantener el compromiso, liderazgo y colaboración para ayudar a los estudiantes y mejorar su enseñanza.

Teorías fundamentales en torno a competencias didácticas

Cuatro saberes de la educación, según Delors

Delors (1996) afirma que los cuatro pilares de la educación son fundamentales para la vida, pues estos constituyen la formación de la persona, estructurada en cuatro aprendizajes.

Aprender a conocer. Considerado como medio y fin para comprender el entorno, conocer la realidad y descubrirla para despertar el pensamiento crítico y aprender a comprender el mundo complejo. Este aprendizaje permite desarrollar el pensamiento y la memoria, porque tiene en cuenta que el aprendizaje es constante y que, a partir del entorno y todo tipo de experiencias, se sigue generando conocimientos, los cuales son inabarcables. Es por ello, que se considera indispensable el dominio de los conocimientos, ya que estos son la base del aprendizaje y serán usados para la solución de problemas (Delors, 1996).

Aprender a hacer. Este saber se encuentra estrechamente vinculado a la cuestión de la forma profesional, es decir, a la forma cómo enseñar a los estudiantes a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo enfocar la enseñanza hacia el mercado laboral, cuya evolución no es totalmente previsible. Aprender a hacer es la acción vinculada de los conocimientos adquiridos puestos en acción para solucionar problemas del entorno real y profesional. En ese sentido, el docente debe considerar y seleccionar adecuadamente los conocimientos que serán útiles para movilizarlos (Delors, 1996).

Aprender a vivir juntos. Este aprendizaje implica combatir los prejuicios y considerar la enseñanza desde el enfoque de la igualdad de derechos, lo que significa un cambio en la forma de enseñanza, en la que se eduque para la paz y la justicia. En otras palabras, fomentar y propiciar desde la institución educativa ambientes de integración, donde confluyan diversos grupos culturales, étnicos y sociales. De esta manera, la figura del docente es pieza clave en el aula para conducir y propiciar estos espacios de integración e interacción entre los estudiantes, a fin de lograr un agradable clima de convivencia (Delors, 1996).

Aprender a ser. Uno de los principios fundamentales para la educación debe ser contribuir al desarrollo integral de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. De esta manera, se piensa en la formación del ser en su totalidad, es decir, apuntar hacia una formación integral, para lo cual

se requiere enfocar el trabajo hacia la comprensión del ser (Delors, 1996).

Psicología Cognitiva

El aporte de la psicología cognitiva al campo educativo resulta indispensable para poder comprender que las competencias provienen de una estructura mental, organizadas como funciones básicas abstractas, con la finalidad de ofrecer soluciones contextualizadas en diferentes espacios de aprendizaje. Este aporte en el campo educativo permitió romper esquemas tradicionales acerca de la inteligencia, los procesos y estrategias cognitivas, y habilidades del pensamiento. Asimismo, la psicología cognitiva sostiene las bases para formar la teoría de la modificación y las inteligencias múltiples, así como fomentar una enseñanza basada en la comprensión individual (Moreno, 2011).

La teoría de las inteligencias múltiples

En la segunda mitad del siglo XX, Howard Gardner (2001) realiza un aporte importante al campo de la psicología cognitiva, cuyo impacto trasciende en el campo educativo, ya que a partir de esta teoría y la de Goleman (1996) con la inteligencia emocional, la educación rompe esquemas tradicionales, en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje. Esta situación conlleva a que los maestros tengan que replantear sus formas de enseñanza, en las que se atienda a la diversidad de la clase. Esta teoría ha impulsado a los docentes a interesarse por conocer mejores formas de atender las capacidades, inteligencias y talentos de sus estudiantes con la necesidad de enriquecer y potenciar las distintas experiencias de aprendizaje.

De igual manera, Gardner señala la importancia de valorar todos los tipos de inteligencia, a diferencia de lo que, por años, el sistema educativo trató de enfocar más en la inteligencia matemática y la lingüística. El autor enfatiza en la importancia de que el docente conozca los distintos estilos de aprendizajes y los tipos de inteligencia, para aplicar diversos estilos de enseñanza, ya que los estudiantes no aprenden de la misma manera.

Pedagogía dialógica

El modelo dialógico de la pedagogía surge a partir de la necesidad de cambiar los roles en la institución educativa, a fin de dar mayor participación a los miembros de una comunidad de aprendizaje. Este sistema de aprendizaje dialógico se produce, a través de la participación activa de todos los agentes de la comunidad, en todos los espacios educativos. En ese sentido, las instituciones educativas buscan transformar la concepción de la educación y del currículo sobre la forma de enseñanza. Asimismo, se busca promover una evaluación diferente, que deje atrás la pedagogía tradicional. Precisamente, Meneses y Hoyos (1999) describen este nuevo modelo como la pedagogía que atiende toda posibilidad de educación humana, ya sea en espacios formales o informales de la institución educativa y en la que se puede interactuar con distintos agentes (como se cita en Ferrada y Flecha, 2008).

De igual modo, la pedagogía dialógica permite afrontar situaciones didácticas para responder a las demandas y exigencias de una sociedad. Por ello, los fines de este modelo se orientan hacia ¿Qué tipo de persona se desea formar?, ¿qué tipo de sociedad construir? o cuestiones didácticas como, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprenden los estudiantes? y ¿cómo se debe evaluar los aprendizajes? Además, la metodología aplicada para desarrollar este sistema es la comunicación crítica. De acuerdo con Gómez (2006), esta metodología busca promover mayores interacciones, basada en la comprensión de toda la comunidad y no solo de un grupo, donde todos participan de forma colaborativa, con la finalidad de transformar la enseñanza (como se cita en Ferrada y Flecha, 2008).

Enseñanza situada

La enseñanza situada enfatiza el aprendizaje, a partir de las experiencias con la finalidad de lograr una enseñanza reflexiva. Al respecto Dewey y Donald Schön, sostienen que el constructivismo sociocultural y el modelo cognitivo orientan la enseñanza, en la que integran el aprender haciendo y el pensamiento reflexivo para responder a las demandas del

siglo XX con el respaldo de la escuela nueva y la educación progresista. Es por ello, que el principal postulado de esta teoría consiste en plasmar un currículo, que se ajuste a la realidad y que promueva experiencias significativas en los estudiantes, de acuerdo con lo que viven, sienten o piensan (Posner, 2004, como se cita en Diaz y Rigo, 2006). De igual manera, Dewey afirma que toda auténtica educación proviene de la experiencia educativa, tal como lo es el aprendizaje activo.

Frente a ello, Brubacher (2000), plantea los siguientes principios: La democratización de la educación, promoción de la educación científica y garantizar una educación pragmática y progresiva (como se cita en Diaz y Rigo, 2006). Por eso, surge la necesidad de promover un currículo experiencial, en la que los estudiantes tengan participación activa, tal como se evidencia en la participación de proyectos, donde profesores y estudiantes interactúan. Esta situación resulta un gran reto para la educación tradicional, pues con ello se pretende atender a la diversidad, ajustada al aprendiz y a sus necesidades.

Por un lado, Dewey basa la escuela experimental en teorías psicológicas, actividades cooperativas, recojo de necesidades individuales, aplicación del método del problema, experiencia de los entornos y vinculación del conocimiento con la acción. Por otro lado, Schön, de acuerdo a sus investigaciones resalta la reflexión como práctica continua en la educación universitaria, en la que destaca la acción tutorial del docente. Asimismo, la preocupación del autor incide en la falta de conexión de los conocimientos que se enseñan en las instituciones y las competencias que se exigen en la realidad. En suma, se enseña cómo crear y construir, pero no a resolver problemas o tomar decisiones en condiciones inciertas, lo cual refleja la ruptura o disociación de la vida real con la educación.

Finalmente, la enseñanza reflexiva permite atender el desarrollo integral y promueve las capacidades de la persona, el análisis crítico de contenidos y fomenta competencias individuales, permite la construcción de procesos reflexivos y brinda especial atención a los

intereses de los contenidos (Dewey, 1989; Díaz Barriga, 2002; Henderson, 1992; Reed y Bergemann, 2001; Schön, 1988, 1992; Smyth, 1989; Villar, 1995, como se cita en Diaz y Rigo, 2006),

Desde otra perspectiva, Tobón et al. (2012) estableció diferencias conceptuales entre el enfoque conductual, funcionalista, constructivista y socioformativo, respecto de las competencias, tal como se describen a continuación:

Enfoque funcionalista

El enfoque funcionalista pone el énfasis del concepto de competencias en actividades y tareas del contexto externo, con énfasis en la descripción formal de las competencias. En cuanto a la concepción del currículo, busca responder a los requerimientos externos y se trabaja por módulos. En este enfoque se enfatiza la epistemología funcionalista y los países en los que predomina son Canadá, Inglaterra, Finlandia, México y Colombia. De acuerdo con Mertens (1996) este enfoque se encuentra ligado directamente con el resultado del trabajo, es decir, lo funcional es la puesta en acción de las habilidades y conocimientos que sirven para desempeñar un rol (como se cita en Pavié, 2011).

Enfoque conductual

El enfoque conductual pone el énfasis del concepto de competencias en la articulación de las competencias claves con las competencias organizacionales en torno a las dinámicas institucionales. En relación a la concepción del currículo, se trabaja por asignaturas o módulos de autoformación que respondan a las competencias clave organizacionales. En este enfoque predomina la epistemología empírico- analítica y se ha desarrollado con predominio en algunos países como Estados Unidos, Australia, Inglaterra. Para Mertens (1996) las competencias en este enfoque se manifiestan como conductas asociadas a tareas específicas, es decir, cómo se realiza cierta actividad. El enfoque conductista se atribuye a la visión de los empresarios, quienes buscan que sus empleados tengan desempeños satisfactorios.

Enfoque constructivista

En este enfoque se perciben las competencias como el conjunto de acciones educativas que le permiten al individuo adquirir el conocimiento por sí mismo, dando importancia al contexto y a las personas, a sus objetivos y a sus posibilidades. Asimismo, el constructivismo pone el énfasis en la percepción que cada sujeto tiene de la realidad, en cómo la interpreta y organiza para ir construyendo sus propios aprendizajes. Del mismo modo, este enfoque permite la interacción dialéctica entre el aprendiz y el docente, en la que confluyen ideas y se generan los debates, los cuales enriquecen los aprendizajes. Sin embargo, la reflexión teórica implica la adecuación de una metodología eficiente que oriente el proceso de enseñanza aprendizaje (Granja, 2015). La aplicación del currículo permite integrar las realidades del contexto para crear actividades acordes que desarrollen situaciones significativas. La epistemología desarrollada en este enfoque es la constructivista y social constructivista, desarrollada con mayor predominio en Francia, Finlandia y Brasil.

Constructivismo social. Desde esta perspectiva el estudiante es un sujeto activo que construye significados y le da sentido a lo que aprende. Además, el estudiante necesita interactuar con otros para que pueda construir sus aprendizajes con la mediación de otros en contextos particulares. En ese sentido, se requiere de constante interacción dialógica docente estudiante, en la que el docente asuma un rol como tutor, guía y mediador, cuya función será acompañar al estudiante en todo el proceso de su aprendizaje hasta que este logre el resultado esperado (Granja, 2015).

Aprendizaje significativo. David Ausubel (2002) como se cita en Matienzo (2020), plantea la necesidad de relacionar los contenidos a enseñar con experiencias previas. Por eso, el aprendizaje significativo ocurre cuando una información nueva se conecta con un concepto existente en la estructura cognitiva del aprendiz en forma de “subsunsor” o contenido específico existente. De igual manera, como sostiene el autor, esta conexión se logra en la

medida que las nuevas ideas y conceptos aprendidos se relacionen de manera significativa con las otras ideas ancladas. Es por ello, que para lograr aprendizajes significativos el docente debe considerar tanto el potencial de los materiales educativos que presente como la predisposición de los estudiantes por aprender. En suma, se requiere que el docente oriente los contenidos, establezca relaciones con saberes previos y adecúe sus estrategias de enseñanza para garantizar un aprendizaje relevante y duradero.

Enfoque holístico o integrado

El enfoque integral considera al individuo con todos los atributos necesarios para desempeñar su trabajo. Este enfoque integra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la persona. (Pavié, 2011). Precisamente, la enseñanza universitaria fundamentada en el humanismo se consolida con la formación integral, en tanto se logre conectar los conocimientos con lo afectivo, con los pensamientos y las acciones, a fin de transformar la realidad con soluciones concretas y evitar aprendizajes mecánicos que solo se utilicen dentro de las aulas.

Enfoque socioformativo

El enfoque socioformativo coloca el énfasis de las competencias en la argumentación, interpretación y resolución de problemas del contexto externo, así como la formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias. El currículo se organiza a partir de proyectos formativos, en los que se fomenta el compromiso por la formación individual, profesional e institucional con el propósito de responder al contexto y a los retos del futuro. La epistemología del enfoque está basada en el pensamiento sistémico y complejo, desarrollada con mayor predominio en México, Bolivia, Colombia, Venezuela, Chile y España. De acuerdo con Tobón (2010) se considera a un individuo competente cuando es capaz de comprender, contextualizar y analizar las diversas teorías integrando a la vez el compromiso ético. Este enfoque se diferencia de los otros principalmente en la proyección y

valor de la ética personal, la relación con los demás, con el medio, con la patria, con la nación, etc.

Enfoque por competencias

Para comprender el enfoque de las competencias en el ámbito pedagógico didáctico es necesario reconocer que los enfoques que precedieron en el campo educativo presentaban inconsistencias en el sistema educativo, provocadas por el centralismo en los contenidos, por la falta de aplicación de los saberes, la falta de coherencia lógica entre los resultados obtenidos con los propósitos educativos. Es por ello, que el modelo del enfoque por competencias redirecciona su función al plantear las relaciones y nexos entre las instituciones con la sociedad, con el propósito de mejorar el entorno social y económico con el equilibrio ambiental y ecológico.

Desde la perspectiva del mundo laboral, McClelland, 1973; OIT, 2004; INEM, 1995; Tremblay, 1994; Le Boterf, 2000, definen las competencias como la realización eficaz de una tarea específica con desempeños definidos, lo cual permite combinar conocimientos, habilidades y actitudes (como se cita en Zabala y Arnau, 2007). De igual importancia, en el ámbito educativo se define una competencia como la forma eficaz de responder e intervenir en diversos contextos de la vida, para lo cual es necesario la combinación de componentes actitudinales, conceptuales y procedimentales. Asimismo, Perrenoud (2001) sostiene que una competencia es la aptitud para enfrentarse a una familia de situaciones problemas, por lo que se hace necesario combinar recursos cognitivos, saberes aprendidos, capacidades, microcompetencias, valores, actitudes, esquemas mentales de percepción y razonamiento (como se cita en Zabala y Arnau, 2007).

En definitiva, este enfoque busca satisfacer las grandes necesidades de la educación actual, lo cual implica la reflexión y un cambio en la concepción tradicional, pues no se trata de cambiar simplemente las nominaciones del currículo. En efecto, las transformaciones no

deben limitarse a cambiar nombres o pasar de objetivos y propósitos a competencias, de indicadores de evaluación a desempeños o de capacidades a competencias. La idea del enfoque por competencias es ejercer la práctica docente más acorde con los nuevos retos que plantea la sociedad, el campo laboral y el contexto de los estudiantes. Es por ello, que se considera necesario fomentar y fortalecer las competencias didácticas del docente universitario, de acuerdo al perfil deseado (Tobón et al., 2010).

Perspectivas de estudio en torno a competencias didácticas

Uno de los aportes importantes que sostienen las competencias didácticas proviene del enfoque por competencias, cuyo término ha recibido diferentes connotaciones, a partir de algunas disciplinas o campos en los que se inició y gradualmente comenzó a expandirse.

Perspectiva lingüística

Chomsky (1964) inserta el término de competencia lingüística para referirse a la funcionalidad del lenguaje, es decir a la capacidad de hablar y crear mensajes, de manera que estos sirvan en la producción real para un contexto comunicativo. De este modo, la gramática se vuelve más funcional, es decir, se pone mayor énfasis en el uso práctico de la lengua en un contexto dado, ya que el hombre posee las estructuras mentales internas para evocar los mensajes, ya sea hablados o escritos (como se cita en Díaz, 2006). A partir de la definición de funcionalidad otorgado a la competencia, el término se expande hacia otros ámbitos: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982), competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000) y en el campo educativo la competencia didáctica (2000), epistémica (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). Es importante mencionar que cada ámbito le otorga un nuevo significado y con ello el término competencia va perdiendo su sentido de origen. Por eso, definir las competencias se vuelve un desafío, sobre todo, porque en el ámbito educativo no se logra unificar un solo criterio y las

instituciones no han logrado comprender y aplicar el enfoque como tal (como se cita en Díaz, 2006).

Perspectiva interconductual

Desde la perspectiva interconductual se aporta que las competencias didácticas están relacionadas con las condiciones ambientales y materiales, así como también con las acciones que promueven la interacción entre los estudiantes. Es por ello, que se propone que las actividades didácticas sean variadas y guarden relación entre el tema de estudio, el individuo, seres, objetos o eventos ambientales en un campo relacional de interdependencia. Asimismo, bajo esta perspectiva se espera que el docente promueva en los estudiantes el desarrollo de la autonomía. De este modo, se pretende que los estudiantes relacionen los contenidos, los comprendan y los apliquen en situaciones diversas (Fuentes, 2007).

Perspectiva laboral

Asimismo, Pavié (2011) sostiene que las competencias emergieron desde la relación educación empleo a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, debido al cambio en la visión del trabajo. En efecto, esta visión se relaciona con la propuesta realizada por el Proyecto Tuning europeo y el Proyecto Tuning para Latinoamérica (2007). La propuesta está centrada en la formación general y en la formulación de nuevos currículos universitarios enfocados en competencias específicas de las áreas de estudio y competencias genéricas para cualquier curso. Esta situación permitió orientar y reestructurar el diseño curricular de las instituciones de educación superior en sus diversos programas académicos (como se cita en Pavié, 2011).

Definición conceptual de competencias didácticas

Según la RAE (2020), competencia se refiere a toda pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Se puede decir que el término “competencia” es una palabra polisémica, cuyo origen se relaciona con el desempeño o

campo laboral y se extendió poco a poco hacia otros campos de estudios, por lo que recibió distintas connotaciones. Asimismo, Picardo (2005) define la “competencia”, en el ámbito educativo, como la capacidad para realizar una función, dicha capacidad implica la combinación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos integrados, cuyo objetivo consiste en desempeñarse de manera exitosa frente a distintas circunstancias con diferentes funciones.

De acuerdo con Morales (2017) como se cita en Herrera (2021), se denomina competencias didácticas al conjunto de acciones que el docente ejecuta durante el proceso de enseñanza aprendizaje, estas competencias de enseñanza integran la fase lúdica, la didáctica de enseñanza, la planeación, la secuencia de actividades, la evaluación del desempeño real y el desempeño esperado, que contribuyen en la formación del estudiante, a fin de alcanzar un dominio conceptual.

De igual manera, Maurer y Gurzeler (2005) definen las competencias como la capacidad de dirigir los recursos hacia un objetivo específico para combinarlo con el potencial de manera creativa y funcional. En ese sentido, los autores plantean que las competencias didácticas le permiten al docente desarrollar la creatividad para enfrentarse a los retos y dar soluciones a los desafíos del contexto complejo (como se cita en Romero, 2020).

Asimismo, Erpenbeck y Von Rosenstiel (2003) agregan que las competencias de desempeño profesional le permiten al docente comportarse de forma holística y autoorganizada, de manera que, la competencia profesional didáctica le permita al docente desarrollar planes y programas personales o para la institución. Además, los autores refieren la importancia y necesidad de incluir la motivación y la emoción, a fin de generar experiencias enriquecedoras para el aprendizaje (como se cita en Romero, 2020).

Del mismo modo, Jank y Meyer (2009) coinciden en que el docente debe ser capaz de

ejercitar su práctica pedagógica de manera autónoma, creativa, técnica, con base científica y ética profesional. Por ello, se requiere combinar la teoría educativa con el trabajo práctico, relacionado con el campo laboral y académico. Frente a ello, se presentan diversos modelos de enseñanza y se fomenta un perfil docente con énfasis en el aprendizaje para alcanzar la calidad educativa (como se cita en Romero, 2020).

De forma similar, Moreno (2012), Solar (2014) y Monereo (2012) afirman que el docente debe poseer los conocimientos y estrategias para afrontar con éxito las dificultades que se presentan en su ejercicio profesional (como se cita en Quiñones, 2017). Es por ello, que el enfoque pedagógico actual ha centrado la atención en el desarrollo de competencias, el cual está siendo cada vez más usado por las instituciones de educación superior del mundo, justamente por ser una exigencia del campo laboral. En relación a ello, Delors (1996), sostiene que los empresarios reclaman la aplicación de la “competencia”, debido a que esta permite la capacitación y calificación para la formación técnica y profesional. Sin embargo, se puede afirmar que, para lograr la competencia, es necesario alcanzar otras capacidades o unidades más específicas, a través de indicadores o desempeños más precisos. Por tanto, se debe fortalecer el desarrollo de competencias de los estudiantes desde la enseñanza o didáctica del docente (Barrón, 2009, como se cita en Quiñones, 2017).

De acuerdo con Estévez (2002) define a la didáctica como el conjunto de recursos y procedimientos que todo docente debe saber combinar y aplicar para guiar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, el autor define la competencia como aquella capacidad para saber combinar los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan resolver los problemas del contexto de la manera más pertinente (como se cita en Estévez, 2016). Por tanto, la competencia didáctica, se entiende como el conjunto de métodos y procedimientos que tiene el docente para planificar su asignatura desde la programación curricular hasta la evaluación.

De igual importancia, el Proyecto Tuning para América Latina (2007) define las competencias como aquellas capacidades que todo ser humano necesita para ofrecer soluciones eficientes de forma autónoma ante las diversas situaciones del contexto. Es por ello, que la definición de competencias se relaciona con los sistemas de conocimientos, las habilidades, las actividades, la solución de problemas y la toma de decisiones (como se cita en Martínez, 2014).

Sumado a ello, Blas (2007), Perrenoud (2007), Moreno, (2011) y Pimienta (2012) como se cita en Torres et al. (2014), determinaron un listado de competencias que debe desarrollar todo docente para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre las propuestas planteadas se encuentran: replantear, animar y dirigir las secuencias didácticas, desde la planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje, la selección adecuada de los contenidos, el manejo didáctico y metodológico, a través de una enseñanza diferenciada, que atienda a la diversidad, de la interrelación docente estudiante con trato ameno, a través de la comunicación asertiva, de la utilización de recursos tecnológicos, del fomento de la participación activa y del trabajo colaborativo en el aula y concretar una evaluación pertinente, que permita la reflexión constante.

De igual manera, Torres et al. (2014) sostiene que el docente debe enfocarse en dos momentos importantes de la enseñanza: El proceso de la planificación y el momento de la evaluación. Por un lado, en la planeación es esencial considerar los saberes previos y las expectativas de los estudiantes de acuerdo a su contexto sociocultural, por lo que el docente debe ser flexible y creativo en cuanto al uso de estrategias y recursos pertinentes para aplicarlos en su clase. Por otro lado, la evaluación debe estar acompañada de instrumentos que permitan medir los aprendizajes complejos y holísticos. Asimismo, se plantea incorporar aspectos relevantes como impulsar la globalización, el conocimiento, actuar frente a la incertidumbre y la ambigüedad, así como promover la innovación y la creatividad.

Díaz y Rigo (2000) definen la competencia como la combinación de elementos

teóricos y actitudinales que se adaptan a las demandas del contexto. Además, Mertens (1997), señala que para lograr competencias con resultados de calidad hace falta que la educación sea integral, lo cual implica combinar los conocimientos generales y específicos con las experiencias laborales (como se cita en Irigoyen et al., 2011)

Otro aporte importante respecto de las competencias, consiste en que ellas permiten integrar conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole para los distintos escenarios de aprendizaje. En efecto, Posada (2004) y Jonnaert et al (2006) coinciden en que ser competente no solo es aplicar conocimientos en una situación determinada, sino que la competencia implica la organización de la actividad para adaptarse a una situación. En otras palabras, la competencia es la estructura dinámica organizadora de la actividad, que le permite al docente adaptarse desde su experiencia y practica misma (como se cita en Irigoyen et al., 2011). También Rodríguez (2007) definió las competencias como la combinación del saber conocer, hacer y ser, en el que se integran los conocimientos teóricos, las habilidades y destrezas, con las actitudes y valores que permiten interactuar en la sociedad (como se cita en Irigoyen et al., 2011).

Con respecto a la didáctica, Danilov y Skatkin (1981) definieron que esta le permite al docente direccionar su trabajo hasta alcanzar su meta pedagógica planteada, por lo que es necesario considerar tanto los objetivos, contenidos, medios y recursos, la evaluación y los métodos a emplear (como se cita en Ferreiro, 2011). Esto se relaciona, con la conexión dinámica que debe existir entre teoría, metodología y método, a lo que Ferreiro (2011) denomina los elementos que conforman el triángulo de las competencias didácticas. Tales elementos están presentes en toda la acción pedagógica, debido a que la teoría, exige una metodología y esta última requiere de un método para ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, la teoría, el método y la metodología elegida deben ser acordes y pertinentes entre sí, es decir, si se cuenta con una teoría como la del constructivismo con

metodología de aprendizaje cooperativo, el docente debe considerar un método flexible, abierto y adaptable.

Asimismo, las competencias didácticas juegan un papel esencial en la docencia universitaria, debido al enfoque de los conocimientos teórico práctico, así como la actividad reflexiva del docente. En ese sentido, la labor docente se orienta a perfilar y mejorar la organización de las secuencias didácticas, de acuerdo al contexto del estudiante. Del mismo modo, Perrenoud (2007) sostiene que las competencias pasan por procesos mentales complejos y se aplican en situaciones específicas de formación profesional y laboral. Frente a ello, el autor agrega que la competencia didáctica es el conjunto de recursos movilizables para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Además, sostiene que el trabajo de una competencia, puede a la vez, servir para alcanzar otras competencias mayores, que le permita enfrentarse a diferentes familias de situaciones (como se cita en Barrón, 2009).

En efecto, la competencia didáctica exige transformaciones importantes en los programas curriculares, cambios en la didáctica de la enseñanza, en la forma de evaluación, modificaciones en la clase respecto al trabajo con los estudiantes. Ante ello, Perrenoud (2004) refiere que estas transformaciones han provocado resistencia en algunos actores de la organización, debido a que los cambios alteran el orden establecido por la gestión y afectan la continuidad de las prácticas, las cuales se consideran más importantes que la misma formación profesional. Finalmente, el autor sostiene que el docente debe poner en acción estos recursos movilizables, tales como sus habilidades, estrategias, destrezas, actitudes y capacidades para enseñar, a fin de establecer relaciones con sus estudiantes y provocar cambios en ellos.

En síntesis, uno de los desafíos para el docente universitario es poder garantizar los aprendizajes de sus estudiantes. Es por ello, que resulta importante destacar dentro de todas las competencias docentes, la competencia didáctica, ya que esta competencia le permite al

docente emplear estrategias, técnicas y metodologías a la hora de enseñar. Además, es imprescindible mencionar que no basta con el dominio de los contenidos o saberes disciplinarios del curso que se enseña, sino que es necesario también dominar la competencia didáctica para obtener un mejor resultado en los aprendizajes.

Esta situación confronta a diversas universidades del país, pues por años la universidad se dedicó a fortalecer más la parte disciplinar, los contenidos y el conocimiento de los docentes, por lo que se descuidó el saber didáctico. Es por ello, que es común ver a un doctor que enseña los cursos propios de medicina, de la misma forma que lo hace un abogado, al enseñar cursos de su especialidad. De esta manera, se evidencia que los profesionales que enseñan en las universidades, no son docentes con formación en educación, sino de otras especialidades, como, por ejemplo, ingeniería, administración, periodismo, biología, etc., quienes son, a la vez, los docentes más solicitados por las universidades. Esta realidad enfatiza el enfoque de la institución basada en el conocimiento y disciplina, lo que demuestra una clara transposición del saber disciplinario sobre el saber didáctico del docente.

Por todo lo mencionado, es necesario que el docente cuente con ambas competencias, la disciplinar y la didáctica, es decir, interesarse por conocer más sobre una disciplina, así como también, investigar sobre la forma de enseñar, la manera de transmitir esos contenidos, la forma de evaluar, planificar y ejecutar procesos de mejora continua. En otras palabras, si se quiere fomentar más hacia la investigación, se debe promover más estrategias y métodos para enseñar esta área, propiciar encuentros o círculos afines a las líneas de investigación, crear secuencias didácticas y construir instrumentos adecuados al contexto de los estudiantes. Ello contribuirá a que el estudiante aprenda y se interese por la investigación, alcance las competencias propias de su perfil profesional y no solo cumpla con el contenido de un plan curricular para obtener un título profesional.

Finalmente, la competencia didáctica no solo consiste en dominar estrategias y

metodologías, sino que es necesario también contar con los conocimientos, ya que estos son el sustento teórico de las competencias.

Subcategorías de competencias didácticas

Subcategoría 1: Competencia planificadora

Zabalza (2007) define la competencia planificadora como aquella competencia que permite la planificación del diseño del programa, la estructuración de los contenidos, la selección y organización de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y la forma de evaluación. Para ello, es importante considerar la experiencia didáctica, las ideas pedagógicas y el conocimiento disciplinario, así como también plantear las negociaciones que realiza el docente, de acuerdo a las características e intereses de sus estudiantes. En efecto, la competencia planificadora implica la organización de contenidos, adaptados a las diferentes habilidades de los estudiantes, a los problemas emergentes y contextuales, que se presentan durante las clases. Asimismo, el docente que posee la competencia didáctica considera su experiencia cotidiana en el aula como un trabajo continuo y especializado, ya que se adapta a la realidad para seguir fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual manera, Pérez et al. (2009) sostiene que la competencia didáctica planificadora le permite al docente organizar de manera eficaz las actividades académicas con una gestión adecuada del tiempo, con una programación curricular viable y flexible, que promueva el desarrollo integral y la autonomía de los conocimientos (como se cita en España, 2012). En ese sentido, se considera fundamental que el docente domine la organización y planificación de las secuencias didácticas para programar sesiones de aprendizaje, y planear actividades pertinentes y significativas. Frente a ello, Tobón et al. (2010) define las secuencias didácticas como el conjunto articulado de actividades que le sirven al docente para orientar a sus estudiantes a lograr la meta educativa. Asimismo, las secuencias didácticas corresponden a una metodología eficaz para garantizar los aprendizajes y reforzar las

competencias en los estudiantes.

Por lo tanto, el docente debe planificar las situaciones didácticas con actividades pertinentes y una evaluación formativa, que apunten al logro de las competencias, ya que, desde el enfoque por competencias, las secuencias didácticas no están limitadas al aprendizaje de conocimientos de un área en particular, sino que los aprendizajes se interrelacionan e integran con las demás asignaturas, las cuales sirven para desenvolverse en la vida. Tal como sostiene Moreno et al. (2010) como se cita en Alcocer y Álvarez (2019), el docente universitario debe estar comprometido en la formación integral de los profesionales con la finalidad que aporten soluciones a los problemas y necesidades de la sociedad.

Subcategoría 2: Competencia del tratamiento de los contenidos

Martínez et al. (2017) refiere que el currículo por competencias en las universidades refleja la poca ejecución respecto de la amplia planificación, ya que, a pesar de haber incluido en sus planes de estudios, programas, malla curricular y perfil de egreso, en la práctica solo se trabaja con énfasis en los contenidos de las asignaturas. Al respecto, Moreno (2010) señala que esa es la razón por la que no se ha logrado mayores cambios en el nivel superior, ya que incluso las organizaciones acreditadoras solo han puesto énfasis en lo documental (como se cita en Martínez et al., 2017). Ello se evidencia, en el poco impacto del perfil de egreso, en la escasa producción de conocimientos que contribuyen a transformar la sociedad y en la falta de comprensión de los directivos, y docentes sobre este enfoque. Por lo que, según Díaz (2010) hace falta integrar innovación curricular, implementación, evaluación y seguimiento en la gestión de las universidades para lograr la transformación educativa (como se cita en Martínez et al., 2017).

Frente a ello, se plantea que las universidades deben transformar sus procesos curriculares hacia el desarrollo de un perfil ético y socioformativo que contribuya a transformar la sociedad en función a los retos del siglo XXI. Asimismo, es necesario orientar

el aprendizaje y la evaluación hacia la solución de problemas del contexto, a partir del trabajo colaborativo y el fomento del pensamiento crítico, en el que se evidencie la presencia de proyectos con impacto en el desarrollo personal, profesional, ambiental y laboral (Tobón, 2012).

Esta subcategoría, según Loughran y Hamilton (2016) comprende el dominio de los contenidos, el cual es esencial para construir una secuencia didáctica efectiva y pertinente que comprenda las dificultades de los estudiantes (como se cita en Pavié y Tejeda, 2017). Por eso, se considera que el docente debe dominar, tanto la materia como la forma de enseñar.

De igual importancia, Zabalza (2003) como se cita en Zabalza (2012), define la competencia didáctica del tratamiento de contenidos como la apropiada y justa selección de los contenidos disciplinarios. Es decir, secuenciar, estructurar y organizar didácticamente los temas que respondan al perfil de egreso y al contexto del estudiante. Para ello, el autor, establece tres indicadores que orientan la selección adecuada de los contenidos: la vigencia, cobertura y relevancia. En relación a la vigencia, es necesario reconocer dentro de los programas y contenidos el enfoque actual de la disciplina, lo cual implica que estos contenidos deben responder al enfoque por competencias. Con respecto a la cobertura y suficiencia se espera que los programas y contenidos respondan a la visión de la disciplina y al perfil profesional establecido. En cuanto a la relevancia, se considera que los contenidos elegidos sean significativos para la formación profesional. Asimismo, el autor hace énfasis en que la estructuración didáctica de los contenidos implica también la forma de comunicarlos, explicarlos y relacionarlos con la realidad o el contexto del estudiante.

Subcategoría 3: Competencia metodológica

Herrera (2021) define esta competencia como la adquisición de habilidades que favorecen la creación de espacios para promover la reflexión y la autonomía de los estudiantes, el respeto a la diversidad y a las ideas de los demás. Asimismo, se busca

fomentar el pensamiento crítico, a través de la creación de preguntas de investigación.

De igual manera, Fortea (2019), concibe la metodología didáctica, como la forma de enseñar y está vinculada con las estrategias de enseñanza que el docente utiliza en la clase para lograr los aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, la metodología didáctica promueve la interacción entre docente y estudiante. De acuerdo con ello, se reconoce una metodología tradicional, centrada en el docente, a través de la clase magistral y una metodología moderna, centrada en el estudiante, mediada por métodos activos.

Asimismo, Fortea (2019) propone algunas metodologías para formar en competencias tanto en la modalidad presencial como en la modalidad virtual. En cuanto a la modalidad presencial propone la clase teórica, seminarios, talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutoría y entre las metodologías acordes plantea la lección magistral, estudio de casos y resolución de problemas, resolución de problemas y ABP, aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aprendizaje por proyectos y contrato de aprendizaje. En relación a la modalidad virtual, el autor propone el estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo individual y las metodologías que sugiere son el aprendizaje cooperativo y ABP, aprendizaje por proyectos y contrato de aprendizaje.

De igual importancia, Nebrija (2016) define el método docente como la combinación de formas, procedimientos, recursos, técnicas y estrategias organizados y acordes con los objetivos para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, Sanmartí (2000) como se cita en Hamed et al. (2016), define la metodología como la forma en la que el docente organiza el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, la selección y secuencia de las actividades orientadas al logro de competencias u objetivos. En suma, el método como la metodología empleada en la asignatura servirán como medio para alcanzar la meta educativa.

De igual importancia, Zabalza (2003) como se cita en Zabalza (2012) define las competencias metodológicas como todas las acciones en conjunto que el docente realiza en el

aula orientadas a gestionar las actividades, desde organizar espacios y ambientes de aprendizajes, actividades que fomenten la participación activa y autónoma de los estudiantes en escenarios reales de trabajo. Para ello, es necesario transformar el trabajo que se realiza en el aula, a través de talleres, seminarios, laboratorios, etc. Todo ello, contribuye a promover la capacidad del estudiante para transferir el conocimiento hacia el entorno real.

Subcategoría 4: Competencia comunicativa y relacional

De acuerdo con la RAE (2020) la comunicación es el acto de saber comunicarse, el cual implica un trato y correspondencia entre dos o más personas. Por tanto, se entiende por competencia comunicativa como el conjunto de cualidades, habilidades y comportamientos que debe mostrar el docente, a fin de desarrollar un trato amable con sus estudiantes.

Asimismo, es importante que los docentes puedan desarrollar sus clases y tener claridad en la exposición de su materia y en las formas de evaluación, fomentar un buen clima de convivencia en el aula, mostrar respeto y prestar interés a los estudiantes, mantener la motivación hacia el aprendizaje (Hamer, 2015, como se cita en Sánchez et al., 2019).

De igual forma, la competencia comunicativa y relacional considera el uso de recursos lingüísticos como las herramientas para gestionar las relaciones interpersonales, el desarrollo de la empatía, la forma cómo los estudiantes aprenden a manejar conflictos, desarrollar una comunicación asertiva para beneficio de toda la comunidad (Pérez, 2017, como se cita en Herrera, 2021). Por tanto, es fundamental desarrollar las competencias comunicativas, ya que estas le permiten al docente transmitir información con claridad, escuchar de forma activa, ser asertivo, mantener un tono de voz y volumen adecuado, interactuar con los estudiantes, ser flexible, propiciar el diálogo abierto y reflexivo ante las opiniones de sus estudiantes.

Asimismo, Paris (2014) como se cita en Sánchez et al. (2019) considera que dominar la materia es tan importante como ser capaz de transmitirla. Por eso, la competencia

comunicativa alude a la capacidad y dominio que tiene el docente para transmitir de forma eficaz su enseñanza, de manera que exprese con claridad y precisión los contenidos de su clase. En relación a ello, Zabalza (2011) agrega que para que mejore la enseñanza universitaria debe potenciarse la formación del docente y sus competencias, entre las que destaca el desarrollo de las habilidades comunicativas, a fin de crear condiciones favorables para el aprendizaje.

Frente a ello, la subcategoría competencia comunicativa y relacional resulta ser más completa y pretenciosa en cuanto a la conceptualización, debido a que la docencia universitaria no solo debe fortalecerse en el dominio de la expresión oral, ni reducirse a saber expresar con claridad y elocuencia los mensajes relacionados con la asignatura. En efecto, esta competencia debe entenderse, tal como lo afirman, Fonseca, Correa, Pineda y Lemus (2011) como se cita en Sánchez et al. (2019), como una cualidad racional y emocional que surge a partir de la necesidad de interactuar con los demás para compartir ideas y experiencias comunes. De esta manera, se aprende a mirar a quien está al frente, a fin de mejorar y garantizar los aprendizajes. En coincidencia con lo expresado, Roméu (2007) agrega que la competencia comunicativa es una configuración psicológica que comprende capacidades cognitivas y metacognitivas, así como la capacidad de poder interactuar en diversos contextos con distintos propósitos (como se cita en Sánchez et al.,2019).

De igual modo, Angulo (1999) como se cita en Pavié y Tejeda (2017), denomina este tipo de competencia comunicativa y relacional con el nombre de competencias interpersonales, las cuales se enfocan en el trato y relación que existe entre el docente y el estudiante. Dichas competencias, según el autor, buscan aconsejar y guiar a los estudiantes de forma individual o grupal hacia la responsabilidad; fomentar el respeto y valor hacia los otros grupos étnicos, culturales, lingüísticos y económicos; direccionar a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo y propiciar espacios que permitan la interacción con sus

semejantes.

Asimismo, Zabalza (2003) como se cita en Zabalza (2012), afirmó que la competencia comunicativa y relacional consiste en la capacidad que tiene el docente de comunicar o transmitir con pasión un mensaje a sus estudiantes para motivarlos hacia el conocimiento de la disciplina. También, es necesario que el docente cuente con el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia, etc. Tales herramientas tecnológicas son esenciales en el contexto actual de la educación para mantener contacto con los estudiantes, así como orientarlos en el manejo y gestión de la información. De la misma manera, se considera la capacidad relacional como la actitud que desarrolla y fomenta el docente con sus estudiantes, es decir, la interacción que propicia durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, si el docente es capaz de establecer un clima agradable y cálido con sus estudiantes, también provocará un ambiente agradable de participación, discusión y análisis.

En la misma línea, Perrenoud (2004) presentó una tipología de diez nuevas competencias o dominios necesarios para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con la propuesta planteada por Perrenoud, en el presente trabajo de investigación se propone tomar tres de las 10 competencias propuestas por el autor para adaptarlas como subcategorías de competencias didácticas. Dichas subcategorías se definen como: gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación y utilizar las nuevas tecnologías, a las que en adelante se les denominará como: competencia para direccionar la evaluación, competencia diferenciadora y competencias de recursos tecnológicos. tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Diez nuevas competencias para enseñar



Nota: adaptado de "Diez nuevas competencias para enseñar" por Perrenoud (2004), pp.15 y 16.

Subcategoría 5: Competencia para direccionar la evaluación

Entre las competencias que debe incluir el docente en su ejercicio laboral, se encuentra la competencia evaluadora, tanto expertos como organismos internacionales consideran esencial que los docentes incluyan esta competencia a su perfil profesional, así como capacitarse para conducir una evaluación para el aprendizaje. Por un lado, se considera a los organismos internacionales que entienden la competencia evaluativa de forma explícita, tal como lo plantea la OCDE (2009) al definir esta competencia como la forma de integrar una evaluación sumativa y formativa o como el Banco Mundial (2007) que describe esta competencia como la evaluación de los avances o la forma de medir el grado de aprendizaje

que han alcanzado los estudiantes respecto de una asignatura. Por otro lado, está la concepción de la evaluación de forma implícita, tal como lo proponen FIER (2010) y UNESCO (2015), al aludir que la evaluación es una cualidad del profesorado (como se cita en Ribés y Tarazaga, 2018).

De forma similar, Jorba y Sanmartí (1996) plantean que la evaluación es un proceso con tres etapas: recojo, análisis de información, juicio sobre el resultado del análisis y toma de decisiones, de acuerdo con el juicio emitido. Asimismo, Tejedor y Valcárcel (2010) sostienen que la evaluación es un proceso complejo, ya que combina la dimensión cognitiva, instrumental y axiológica. De esta manera, se integra la construcción de conocimientos con la forma de diseñar y aplicar los procedimientos e instrumentos para establecer el valor sobre algo (como se cita en Ribés y Tarazaga, 2018).

La competencia para direccionar la evaluación, adaptada a partir de la propuesta presentada por Perrenoud (2004) como la gestión de la progresión de los aprendizajes, consiste en el proceso y forma de dirigir la evaluación, a través de pautas específicas para lograr una evaluación pertinente. Entre los indicadores que el autor plantea, se encuentra la forma de comprender y hacer frente a las dificultades del contexto del estudiante, adoptar una visión de los objetivos de enseñanza, establecer vínculos entre la teoría y los aprendizajes de los estudiantes, evaluar a los estudiantes con enfoque formativo, es decir, trabajar a partir de los errores, a través de una retroalimentación constante.

Asimismo, el docente debe promover durante su enseñanza espacios para la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación, así como fomentar el trabajo colaborativo y ciertas formas simples de enseñanza mutua entre los estudiantes. Además, se sugiere apoyar a los estudiantes que presentan grandes dificultades en sus aprendizajes, es decir, brindarles una evaluación diferente que considere la adaptación de instrumentos para formar por competencias y que estimule el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes

(Perrenoud, 2004).

Otro aporte importante, plantea CIFE (2012), al precisar que la competencia para direccionar la evaluación de los aprendizajes, permite enfocar el cómo debe realizarse la evaluación, de acuerdo al contexto sociocultural y laboral de los estudiantes. Por tanto, es indispensable establecer criterios e indicadores de evaluación pertinentes, que le permita a los estudiantes alcanzar las competencias acordes a su perfil profesional (como se cita en Tobón, 2012).

Subcategoría 6: Competencia diferenciadora

Esta subcategoría proviene de la competencia elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, propuesta por Perrenoud, la cual ha sido incluida y denominada en esta investigación como la competencia diferenciadora. De acuerdo con Perrenoud (1998), diferenciar es romper con esquemas frontales en los que se diseña la misma clase, los mismos ejercicios y actividades para todos. Ante ello, es indispensable que el docente sea capaz de crear y diseñar situaciones de aprendizaje que atiendan a la diversidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Si bien, tal como lo refiere el autor, cambiar el estilo frontal de la clase es importante, no es apropiado hacer una práctica individualizada, ya que la realidad no lo permite.

Esta competencia busca facilitar la comunicación, crear nuevos espacios de aprendizaje, combinar tareas, secuencias, dispositivos didácticos, interacciones, enseñanza mutua, trabajo colaborativo, tecnologías de la información para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, la competencia diferenciadora busca hacer frente a la heterogeneidad de la clase, ampliar la gestión de la clase a un espacio más amplio, trabajar la integralidad, brindar atención especial a estudiantes con dificultades de aprendizajes, así como promover el trabajo colaborativo y metodologías que promuevan la enseñanza entre estudiantes (Perrenoud, 2019).

Subcategoría 7: Competencia de recursos tecnológicos

Esta competencia confronta al docente en una continua actualización respecto de las nuevas tecnologías de la información, aquellas que forman parte del contexto del estudiante, por lo que no se puede prescindir de ellas. En ese sentido, Perrenoud (2004) considera que usar los recursos tecnológicos de manera apropiada genera nuevas formas de acercarse al estudiante y de optimizar los aprendizajes. En el contexto actual de las clases virtuales, se ha incrementado el uso de los recursos tecnológicos y digitales. Ello ha permitido facilitar la comunicación y el acceso a las nuevas formas de aprendizaje, ya que a través de la tecnología los docentes y estudiantes pueden continuar con las asesorías en línea, enviar correos para responder tareas, realizar retroalimentaciones, acceder a plataformas y aplicaciones digitales, participar en diferentes foros y conferencias virtuales (nacionales e internacionales), así como utilizar elementos multimedia durante la enseñanza. Por tanto, es fundamental que el docente desarrolle esta competencia, a fin de garantizar la continuidad de los aprendizajes, tanto en la modalidad presencial, como en la forma virtual.

En efecto, González, y Barrios (2017) afirman que los estudiantes cuentan con una gama de conocimientos propios de su experiencia en relación al uso de recursos tecnológicos para aprender y formarse. Por tanto, estos conocimientos deben ser aprovechados por los docentes para facilitar los aprendizajes y movilizar los saberes en tecnología. No obstante, conocer y utilizar una herramienta tecnológica no garantiza aprendizajes, sino que contribuye en la forma cómo se planifica y aplica dentro de una secuencia didáctica. Es importante reconocer que dichos recursos son solo medios que integran una secuencia didáctica o una metodología en particular para alcanzar la meta planificada. De igual importancia, es necesario incluir en la planificación los escenarios virtuales de enseñanza para emplear las metodologías pertinentes con el uso adecuado de los recursos tecnológicos.

De acuerdo con esta competencia, la enseñanza debe estar dirigida bajo una cultura

tecnológica para comprender cómo se efectuarán los programas educativos en los siguientes años. Es decir, el docente debe asumir que los avances tecnológicos se desarrollan cada vez más rápidos, modificando la forma de vivir, trabajar, pensar y por supuesto de enseñar. Es por ello, que se centra la mirada en la forma de aprender del estudiante, por lo que la función del docente será adaptar su enseñanza, a través de los recursos tecnológicos. En síntesis, las nuevas tecnologías contribuyen de forma óptima en el trabajo pedagógico contemporáneo, pues permiten crear situaciones enriquecedoras, complejas y diversificadas.

Fundamentos teóricos sobre el programa de capacitación

Uno de los elementos más importantes para la organización o empresa a lo largo de los años ha sido el recurso humano. Es por ello, que las instituciones educativas con el fin de alcanzar sus metas y objetivos buscan la manera de optimizar y mejorar el desempeño profesional de sus colaboradores. Entre las alternativas más empleadas por las organizaciones se encuentran las capacitaciones, actualizaciones o programas que doten a sus empleados de las habilidades y aptitudes para desempeñar sus cargos de manera más eficiente. Frente a ello, la institución educativa debe dirigir sus esfuerzos en crear programas de capacitación para perfeccionar la labor docente, de tal forma que todo aquel que se dedique a enseñar cuente con una formación metodológica y didáctica adecuada para hacerlo.

Definiciones teóricas del programa de capacitación

De acuerdo con la propuesta, el programa de capacitación tiene como fundamento teórico el modelo administrativo con perspectiva laboral. Mejía (1990) planteó un programa de capacitación en una universidad, con el propósito de apoyar al personal académico de la misma institución y a las escuelas incorporadas a esta en su desarrollo profesional. De esta manera los docentes pudieron adquirir conocimientos, habilidades y técnicas psicopedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. En efecto, el resultado del programa de capacitación y actualización docente evidenció la calidad y efectividad de la

enseñanza. Asimismo, la capacitación dentro de las organizaciones busca satisfacer las necesidades que se tiene de incorporar conocimientos, habilidades y actitudes en el personal con la intención de crecer y adaptarse a las nuevas situaciones.

En relación a ello, la UNESCO (1998) planteó reforzar los vínculos de la formación profesional con el mundo laboral y las necesidades de la sociedad. Por esta razón, las instituciones de educación superior se vieron en la necesidad de adaptar sus planes de estudio a fin de mejorar las prácticas profesionales (como se cita en García y Sempértegui, 2018).

De igual modo, se puede definir la capacitación como una acción educativa, basada en las necesidades que busca satisfacer una empresa, orientada hacia el cambio de los conocimientos y actitudes del personal. En ese sentido, es necesario entender que un centro de capacitación y formación permitirá alcanzar los objetivos y metas trazadas por la misma institución, así como también formará un personal idóneo y competente para desempeñar su trabajo de manera eficiente (Siliceo, 2004).

En la misma línea, la capacitación se entiende a partir de dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la capacitación en aulas, aquella que se realiza de manera grupal, en un ambiente establecido con algunos instructores a cargo y con la finalidad de mejorar los desempeños laborales de los trabajadores. En segundo lugar, se encuentra la capacitación dentro del área laboral, pertenecen a este grupo todas las actividades que están relacionadas directamente con el trabajo, por lo que se considera un entrenamiento permanente (Siliceo, 2004).

En la misma línea, Sánchez et al. (2006) concibe la capacitación docente como el proceso para adquirir las habilidades y aptitudes, a fin de mejorar el desempeño pedagógico. Asimismo, durante este periodo la capacitación busca proponer una metodología activa que renueve la forma cómo aprender y cómo enseñar. Ante ello, el autor planteó algunos contenidos básicos como: Estructura Curricular Básica, conocimiento disciplinar de las áreas,

metodología activa, programación y ejecución curricular, organización del aula, uso óptimo del tiempo, uso de la biblioteca de aula y de los módulos de material didáctico del Ministerio de Educación, evaluación formativa y diferencial, atención a estudiantes de rendimiento especialmente alto y especialmente bajo.

Otra propuesta importante, de acuerdo con el modelo administrativo de las organizaciones consiste en desarrollar las cuatro fases para lograr la efectividad del programa de capacitación, las cuales surgen a partir de un diagnóstico o detección de necesidades, del establecimiento de una planificación de la capacitación, del desarrollo y ejecución del programa, así como de una evaluación de los resultados del programa (Chiavenato, 2011).

Tipologías y clasificaciones del programa de capacitación

Pasos preliminares para realizar un programa de capacitación

Werther Jr. y Davis, (1988) incluyeron algunos pasos preliminares para realizar un buen programa de capacitación. El primer paso consiste en realizar un diagnóstico para detectar las condiciones o estado real con necesidades a capacitar. El segundo paso implica determinar los objetivos, así como los elementos de evaluación. En tercer lugar, se requiere diseñar los contenidos y programas académicos. El cuarto paso está enfocado al desarrollo de las habilidades, capacidades y actitudes. Por último, se enfoca la evaluación, la cual puede darse antes, durante o después de la capacitación (como se cita en López, 2011)

Estrategias de ejecución del programa de capacitación

Para desarrollar un programa de capacitación es necesario considerar las siguientes estrategias: Contar con la predisposición del docente, pues esta le permitirá reflexionar y mejorar su práctica pedagógica; valorar la experiencia de los participantes como recurso potencial para su propio aprendizaje; reflexionar, analizar y dialogar sobre su quehacer pedagógico; confrontar y contrastar sus reflexiones, sentimientos, necesidades y expectativas con relación a las propuestas de cambio; formular y socializar propuestas de solución con

intervención pedagógica. Por último, establecer relaciones entre lo que sabe y lo nuevo por conocer (Sánchez et al., 2006).

Etapas de la capacitación

Chiavenato (2019) refiere que la capacitación permite la adaptación al puesto laboral, en el que se traza los objetivos de corto plazo y se espera proveer al trabajador de los componentes necesarios para desempeñar su labor. Por eso, propone un modelo con algunas etapas claras que deben darse en la capacitación: La primera etapa consiste en el diagnóstico de necesidades. La segunda etapa implica el desarrollo de programas con los objetivos, contenidos, secuencia de actividades de instrucción, selección de recursos, metodologías y estrategias didácticas, diseño de programas o cursos. La tercera etapa radica en la ejecución de la capacitación y la última etapa se refiere a la evaluación de los resultados.

Del mismo modo, Alderete (2017) como se cita en Santos et al. (2019) propone un modelo similar con cuatro fases: En primer lugar, el diagnóstico de necesidades de capacitación, ¿por qué se necesita capacitar? Luego, es necesario realizar el desarrollo de planes y programas de la capacitación, es decir, ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo?, donde además se formula el planteamiento de objetivos y se estructura los contenidos de la capacitación. En tercer lugar, se diseña la secuencia de actividades de instrucción, así como la selección de recursos didácticos. Posteriormente, la ejecución misma de la capacitación y finalmente, se realiza el proceso de evaluación de los resultados.

Definición conceptual del programa de capacitación

La capacitación se refiere a la acción destinada en aumentar las aptitudes y conocimientos del trabajador en un área particular o prepararlo para desempeñar una función específica con el fin de mejorar su desempeño laboral y profesional (Espinoza, 2009, como se cita en Valdés et al., 2011). Según la RAE (2020) capacitar se refiere a hacer a alguien apto, habilitarlo para algo. Esta acción conlleva hacia la mejora en el

desempeño laboral y profesional. Asimismo, un programa es la previa declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión, definido también como un proyecto ordenado de actividades. De acuerdo con estas conceptualizaciones, se puede definir el programa de capacitación como aquel conjunto de actividades secuenciadas, cuyo fin es entrenar, habilitar, preparar y proporcionar de todo lo necesario a un sujeto, para que pueda desempeñarse de la mejor manera en su entorno cercano.

En efecto, la capacitación se refiere a un proceso mediante el cual se espera obtener resultados que ayuden a mejorar ciertas áreas o que permitan obtener mayores beneficios, productividad y eficiencia. Asimismo, para Valdés et al. (2011) la capacitación es concebida como una actividad sistémica, planeada y continua que tiene como propósito preparar y desarrollar las habilidades del personal de una institución para que puedan cumplir con sus funciones de manera efectiva.

Otro aporte importante, realizado por Dessler y Varela (2004), respecto a la capacitación es que se adquieren conocimientos técnicos, teóricos y prácticos que contribuyen en el desarrollo de los individuos para desempeñar una actividad. Por tanto, la capacitación se considera también como una aplicación de métodos para fomentar en los trabajadores ciertas habilidades que le permitan realizar sus labores con eficiencia (como se cita en Moreira, 2013).

De igual manera, para ofrecer una capacitación es necesario detectar una necesidad o aspecto de mejora en la institución, ya que esta debilidad hallada permitirá la creación y justificación del programa de capacitación. Para ello, es necesario realizar un análisis de la situación o diagnóstico previo, que permita detectar el problema. Además, se debe crear un programa que atienda las necesidades de la organización y que les permita a los profesionales desempeñar mejor sus funciones, a fin de contribuir con el desarrollo de la organización.

Del mismo modo, el programa de capacitación trae beneficios en la vida profesional y

laboral de los miembros de la organización, situación que les servirá para responder ante cualquier reto o circunstancia del contexto (Werther y Davis, 1998, como se cita en Valdés et al., 2011). Además, entre los beneficios encontrados, el programa de capacitación busca el cambio de actitud del personal, la mejora de la comunicación, el compromiso de los colaboradores, la comprensión e integración de los directivos y trabajadores. Por eso, la capacitación es concebida como un recurso dinamizador dentro de las organizaciones, ya que permite incorporar más conocimientos, habilidades y actitudes para fortalecer al personal, lo cual trae como resultado la satisfacción laboral y el cumplimiento de los objetivos institucionales.

En la misma línea conceptual, Chiavenato (2011) sostiene que entre los objetivos de corto plazo de la capacitación se busca proporcionar al hombre los elementos esenciales para que desempeñe con efectividad su función en el cargo en que se encuentra.

Desde la perspectiva educativa, la capacitación se concibe como un aprendizaje en el terreno, lo que le permite al empleado integrar los conocimientos nuevos con los que ya conocía en relación a su organización. Sin embargo, es necesario que el conocimiento se movilice hacia la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas para responder ante una situación y un tiempo determinado (Perrenoud, 2018).

Subcategorías del programa de capacitación

Subcategoría propuesta 1: Métodos de capacitación

Los métodos de capacitación son los procesos incorporados en un plan de acción para adquirir y desarrollar conocimientos y habilidades dentro de un campo especializado, para lo cual es importante considerar las técnicas y precisar los puntos específicos que el trabajador debe desempeñar. En ese sentido, el objetivo de la capacitación es entrenar a las personas en actividades específicas para actualizar sus conocimientos y mejorar su desempeño (Parra y Rodríguez, 2016).

En relación a la tipología, Schwartzamn (2000) como se cita en Bravo y Vásquez (2012) propone dos sistemas de capacitación: la capacitación técnica y la capacitación en competencias laborales. Además, el autor presenta la diferencia entre la capacitación tradicional y la capacitación por competencias. La capacitación tradicional es general, mantiene una estructura rígida y nada flexible, está centrada en el capacitador, los capacitados son agentes pasivos, solo repiten y memorizan, pero no tienen participación activa, se capacita solo para un puesto laboral y dedicada a una sola área. Por el contrario, la capacitación por competencias desarrolla una competencia específica, mantiene una formación flexible y personalizada, el capacitado es activo, analiza, investiga, aporta y se involucra, entrenado para su desarrollo profesional y para el área laboral, se enfoca en la formación holística e integral (como se cita en Bravo y Vásquez, 2012).

Aspectos para realizar un programa de capacitación. Entre los beneficios que ofrece una capacitación por competencias se encuentra que esta permite desarrollar un sistema integrador, porque comprende que el desarrollo de la organización depende de los directivos y de sus colaboradores. Frente a ello, Bravo y Vásquez (2012) consideran los siguientes aspectos y recomendaciones para realizar un programa de capacitación:

Las organizaciones deben proporcionar los recursos, materiales didácticos que se requieran para realizar la capacitación. Además, la organización debe permitir una retroalimentación y participación constante con los miembros de la capacitación. Asimismo, el personal especialista debe organizar los materiales visuales, escritos, multimedia o recursos digitales, a fin de que estos se relacionen entre sí o estén conectados. Del mismo modo, los capacitadores deben evaluar los conocimientos, actitudes y habilidades de los participantes. También deben adecuarse todas las actividades programadas para la capacitación y cumplir con los objetivos de aprendizaje. El capacitador debe tener dominio en el sistema que imparta la capacitación y propiciar un ambiente que promueva la participación constante. Finalmente, los directivos

deben realizar un seguimiento al final de la capacitación para cumplir con los objetivos planteados.

Pautas a considerar para la capacitación. Para desarrollar un programa de capacitación es necesario tener en cuenta las acciones previas que guiarán hacia un desarrollo efectivo del programa. Por ello, Werther y Davis (1998), como se cita en Valdés et al. (2011) proponen los siguientes pasos preliminares que permiten orientar la organización y planificación del programa de capacitación.

En primer lugar, es imprescindible iniciar con la detección de las necesidades de capacitación, conocida también como la etapa del diagnóstico, en la que se requiere detectar cuáles son las necesidades, debilidades, carencias o áreas que faltan fortalecer. En segundo lugar, se debe determinar los objetivos de la capacitación y desarrollo. Tales objetivos se relacionan con las necesidades recogidas en la etapa previa, para lo cual se debe ajustar la meta del programa, así como los elementos a considerar en la etapa de la evaluación. En tercer lugar, se debe considerar la elaboración de temarios y contenidos para el programa de capacitación y su implementación de la misma. Esta etapa permite seleccionar los temas de acuerdo a las necesidades y objetivos establecidos, así como también diseñar las actividades a realizar. La siguiente acción a desarrollar es el fomento de habilidades, aptitudes y actitudes de los participantes.

Finalmente, es importante planificar cómo y en qué momento se realizará la evaluación, de acuerdo a los tres momentos establecidos: antes, durante o después. La evaluación antes de la capacitación permite ubicar al participante en su nivel de conocimientos previos y a partir de ello otorgarle los nuevos conocimientos. La evaluación durante la capacitación se ofrece para corregir cualquier desviación, error o falla en el proceso. Por último, la evaluación posterior se ejecuta para conocer el impacto, el aprovechamiento y la aplicación de las habilidades desarrolladas o adquiridas en el

desempeño de la función para la cual fue capacitado el trabajador.

Aspectos de enseñanza aprendizaje en la capacitación. Es importante que la transmisión de los contenidos se realice de manera efectiva, para lo cual se requiere que el instructor tome en cuenta algunas consideraciones para lograr que se aprendan los contenidos temáticos programados (Valdés et al., 2011). A continuación, se presenta algunas formas de enseñanza a tener en cuenta para realizar las capacitaciones:

Concreta: Se utiliza aprendizajes vivenciales o experimentales, por ejemplo, los talleres, seminarios y foros para explicar el tema en concreto

Activa: Contribuye a estimular el aprendizaje a través de la exploración y el descubrimiento de los conocimientos por sí mismo, es decir, aprender haciendo

Progresiva: Se propone enseñar los temas de manera progresiva, es decir, se sugiere ir de lo sencillo a lo complejo

Repetitiva: Consiste en elegir algunas frases y oraciones para ir repitiéndolas, se utiliza nemotecnias que ayuden a recordar las ideas fuerza, también se puede usar resúmenes o síntesis

Variada: Se utilizan varias estrategias educativas al momento de enseñar, así como se hace uso de aplicaciones tecnológicas

Individualizada: Consiste en conocer a cada uno de los participantes, de tal manera que se enseñe de forma personalizada a cada miembro del grupo. Esta forma también es manejable en el entorno virtual, donde además se brinda asesorías personalizadas

Estimulante: Consiste en usar la motivación constante durante la enseñanza, de tal forma que se mantenga activo el interés por conocer los temas nuevos. También es importante promover y premiar los esfuerzos.

Cooperativa: Se fortalece el trabajo colaborativo y promueve la participación activa para enriquecer el aprendizaje, a partir de las interacciones

Dirigida: Se caracteriza por mantener el aprendizaje guiado, a través del instructor, quien orienta cada paso hasta la consecución del objetivo planteado, es decir, se orienta los aprendizajes y se acompaña durante las actividades

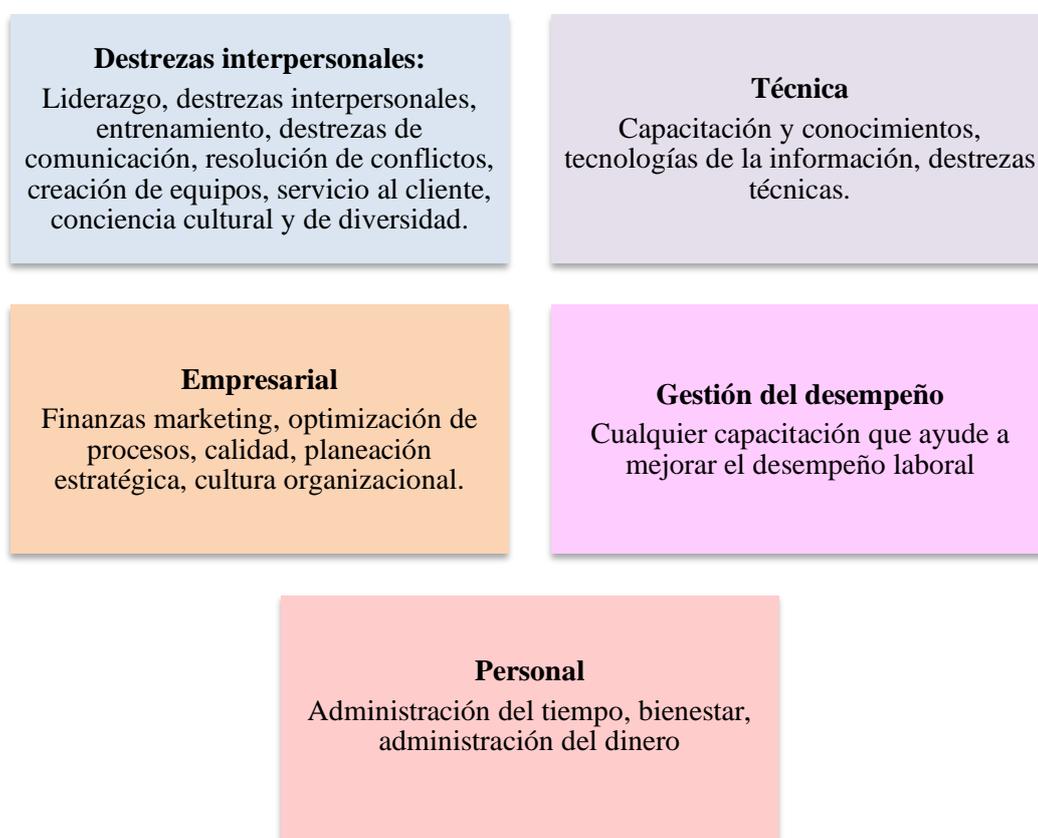
Autodirigida: Se estimula en todo momento la autonomía del aprendizaje, es decir, se fomenta el autoaprendizaje del participante.

Subcategoría 2: Tipos de capacitación

Coulter y Robbins (2010) como se cita en Gómez et al., (2017) clasifican la capacitación según la temática y la duración. La capacitación por temática está enfocada en el tema disciplinar o en la función en la que se requiere preparar, instruir y formar. Para ello, se programa una secuencia de contenidos, tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Tipos de capacitación según la temática



Nota: Adaptado de “Una innovadora herramienta como método de capacitación en las empresas: Gamificación” por Robbins, 2005, como se cita en Gómez et al., 2017, pp.46-47.

La clasificación según la duración, se delimita en periodos de corto y largo plazo.

Capacitación de corta duración: son experiencias de formación y preparación en la que se proporcionan cursos de hasta tres meses de duración, por lo que se consideran capacitaciones de breve duración.

Capacitaciones de larga duración: denominadas programas de capacitación en las que puede dividirse por módulos o cursos extensivos, con una duración de más de cinco meses, donde se programan una serie de contenidos que requieren mayor esfuerzo y participación, tanto de parte de la organización como del personal a capacitar. Además del esfuerzo requerido, este tipo de capacitación demanda mayor cantidad de recursos y de tiempo. Entre las experiencias de larga duración se encuentran: los programas de capacitación externos en universidades, programas de capacitación interna, especializaciones de maestrías y doctorados, los programas de desarrollo de la carrera, cursos internos de la misma institución.

Subcategoría 3: Etapas y procesos de la capacitación

La capacitación se considera como una estrategia de intervención. Por tanto, las organizaciones deben orientar sus procesos de mejora a través de sistemas de capacitación que contribuyan a perfeccionar las competencias personales y el desarrollo de la organización.

Para Chiavenato (2019) el proceso de capacitación está compuesto por cuatro etapas: la detección de necesidades, la programación de la capacitación, la ejecución del programa de capacitación y la evaluación de los resultados. De igual manera, estas etapas se corresponden con el ciclo de Deming, propuesta por la ISO 10015, que define estos mismos procesos con cuatro etapas: analizar, planear, hacer y evaluar. También, se relaciona con el sistema de mejora continua, aplicado en las organizaciones, cuyo propósito es siempre mejorar para ofrecer servicios de calidad. Las etapas propuestas por el autor son las siguientes:

Detección de necesidades de capacitación. Se parte de la situación real de la

organización, a partir de un diagnóstico preliminar necesario, donde se determinan necesidades de capacitación a satisfacer. Se analiza la información recogida de la organización. Esta primera etapa se relaciona fuertemente con el éxito del proceso de capacitación y con las consiguientes etapas del proceso.

Programación de la capacitación. Se considera como la etapa del diseño del programa de capacitación, es una etapa de decisiones en la que se planifica según las necesidades diagnosticadas en la etapa anterior. En esta etapa se define el grupo de personas a capacitar, los objetivos del entrenamiento, el momento a entrenar, el ejecutor de la capacitación, las técnicas de aprendizaje más adecuadas, la modalidad, la implementación del programa, entre otros aspectos importantes para realizar la capacitación.

Ejecución del programa de capacitación. Es la etapa de la implementación, donde se aplica todo lo programado, mediante la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso de capacitación.

Evaluación de la capacitación. Esta etapa permite valorar si el programa pudo satisfacer las necesidades y objetivos, se busca medir y evaluar los resultados del programa de capacitación. A partir de las respuestas recogidas se origina la oportunidad de dar seguimiento de capacitación y retroalimentar el sistema, lo cual permite tomar acciones correctivas ante situaciones no deseadas.

Capítulo II

Diagnóstico o trabajo de campo

Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico

En el presente capítulo se describen los hallazgos obtenidos al realizar el diagnóstico de campo de la situación existente del objeto investigado al aplicar los diversos instrumentos y técnicas de recolección de datos.

En relación a la recolección de datos cuantitativos, se utilizó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento empleado fue el cuestionario. Para esta investigación se aplicó dos cuestionarios, el primero dirigido a 20 docentes universitarios del curso Comprensión y Redacción de Textos I y el segundo, dirigido a 40 estudiantes del mismo curso. Ambos cuestionarios tuvieron como objetivo identificar las competencias didácticas que posee el docente universitario para planificar y ejecutar sus sesiones de clases. Asimismo, se consideró usar el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se aplicó los instrumentos a docentes y estudiantes con mayor disponibilidad en el entorno virtual. El instrumento cuestionario dirigido a docentes está compuesto por 18 ítems en escala tipo Likert, con cinco alternativas que varían entre (*nunca*), (*casi nunca*), (*ocasionalmente*), (*casi siempre*) y (*siempre*). Asimismo, el instrumento cuestionario dirigido a estudiantes está compuesto por 15 ítems también en escala Likert con las valoraciones: (*nunca*), (*casi nunca*), (*ocasionalmente*), (*casi siempre*) y (*siempre*). De igual manera, se utilizó la herramienta digital de Formularios de Google para la aplicación de los cuestionarios que fueron aplicados a través del entorno virtual. Finalmente, los datos recopilados fueron procesados con la herramienta SPSS 25, a partir del cual se pudo obtener las tablas de frecuencias con los porcentajes y resultados que detallan con qué competencias didácticas cuentan los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima.

Del mismo modo, se utilizó la técnica de la observación, cuyo instrumento fue la guía

de observación estructurada de una sesión de clase. El instrumento empleado está conformado por 20 ítems y el objetivo de este fue identificar y comprobar las estrategias didácticas, así como la metodología que el docente emplea para desarrollar sus clases y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje del curso Comprensión y Redacción de textos I. Asimismo, se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia en el que se eligió observar dos clases de cinco docentes del curso mencionado, por contar con disponibilidad en distintos horarios. La observación de la clase se realizó a través de la plataforma Canvas y Zoom, en la que se pudo participar como oyente de una primera clase directa por Zoom y para la observación de la segunda clase, se contó con el acceso y enlace de la clase grabada, elegida de manera aleatoria.

De igual manera, para la recolección de datos cualitativos, se utilizó la técnica de la entrevista, cuyo instrumento fue la guía de entrevista semiestructurada dirigida a los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I. La entrevista fue aplicada de manera virtual a través de las aplicaciones Google Meet y Zoom en diferentes horarios, de acuerdo a la disponibilidad de los entrevistados. Asimismo, se eligió el muestreo no probabilístico por conveniencia y se aplicó el instrumento a cinco docentes del curso mencionado. La entrevista está conformada por 10 ítems y para procesar la información se utilizó la herramienta ATLAS.ti8.

Del mismo modo, se usó también, la técnica del análisis documental, cuyo instrumento fue la guía de análisis documental. Para ello, se pudo analizar dos documentos pedagógicos institucionales, el sílabo y la guía de sesión de clases. El instrumento Guía de análisis documental del sílabo del curso Comprensión y Redacción de Textos I está compuesto por 14 ítems y el instrumento Guía de análisis documental de la guía de clases está compuesto por 13 ítems. El objetivo de ambos instrumentos fue identificar las competencias didácticas y metodológicas del docente plasmadas en los documentos

pedagógicos del curso. Finalmente, los datos acopiados con estos instrumentos pasaron por los procesos de reducción e interpretación cualitativa.

Procedimientos de recolección de datos

Para la presente investigación se diseñaron seis instrumentos, de los cuales tres son de tipo cuantitativo y tres de tipo cualitativo. El proceso de validación de instrumentos se realizó con la participación de tres docentes de la Maestría en Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola, a quienes se les envió los instrumentos para su respectiva validación. Dado el contexto de las clases virtuales, este proceso se realizó a través de una carta formal remitida por correo. Asimismo, se pudo seleccionar a los docentes con mayor predisposición e idoneidad para participar en calidad de juicio de expertos. Los especialistas validadores fueron la Dra. María Teresa Herrera, el Dr. Willy Saavedra Villacrez y la Dra. Patricia Ugarte Alfaro. Tras la recepción y revisión de los instrumentos, los docentes otorgaron la aprobación de aplicabilidad de estos y se procedió a elaborar la solicitud formal a la institución, donde se programó aplicar la investigación.

De igual manera, se procedió con el envío de una carta de presentación formal dirigida a la universidad investigada, con quienes ya se había establecido coordinaciones previas. Asimismo, con el permiso concedido se inició la aplicación de instrumentos en las fechas establecidas, a través del entorno virtual y de acuerdo a la disponibilidad de los docentes y estudiantes.

Análisis e interpretación de los resultados obtenidos por instrumentos

Resultados del cuestionario dirigido a estudiantes

En el cuestionario dirigido a estudiantes se consideró recoger los datos sociodemográficos del estudiante, tales como la carrera profesional, el ciclo de estudios, el género y edad. A continuación, se presentan los resultados recogidos en dicho cuestionario, de acuerdo a cada subcategoría, así como las preguntas relacionadas a ellas.

Tabla de frecuencias de la subcategoría competencia de tratamiento de contenidos

Respecto de la subcategoría competencia de tratamiento de contenidos se observa que 19 estudiantes (47,5 %) consideran que los docentes cuentan con esta competencia, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Competencia de tratamiento de contenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	9	22,5	22,5	22,5
	4	19	47,5	47,5	70,0
	5	12	30,0	30,0	100,0
Total		40	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias de la subcategoría competencia metodológica

En relación a la subcategoría competencia metodológica, 12 estudiantes (30 %) consideran que sus docentes cuentan con la competencia metodológica, tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Competencia metodológica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	7	1	2,5	2,5	2,5	
	8	1	2,5	2,5	5,0	
	9	1	2,5	2,5	7,5	
	10	1	2,5	2,5	10,0	
	11	2	5,0	5,0	15,0	
	12	7	17,5	17,5	32,5	
	13	5	12,5	12,5	45,0	
	14	10	25,0	25,0	70,0	
	15	12	30,0	30,0	100,0	
	Total		40	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias de la subcategoría competencia comunicativa y relacional

De acuerdo a la subcategoría competencia comunicativa y relacional, 15 estudiantes (37,5 %) consideran que sus docentes demuestran dominio de la competencia comunicativa y relacional, tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4*Competencia comunicativa y relacional*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	9	3	7,5	7,5	7,5
	10	2	5,0	5,0	12,5
	11	2	5,0	5,0	17,5
	12	5	12,5	12,5	30,0
	13	2	5,0	5,0	35,0
	14	11	27,5	27,5	62,5
	15	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tablas de frecuencias de la subcategoría competencia para direccionar la evaluación

Respecto de la subcategoría competencia para direccionar la evaluación, 14 estudiantes (35 %) consideran que sus docentes poseen la competencia para direccionar la evaluación, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5*Competencia direccionar la evaluación*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	2,5	2,5	2,5
	6	4	10,0	10,0	12,5
	7	3	7,5	7,5	20,0
	8	7	17,5	17,5	37,5
	9	11	27,5	27,5	65,0
	10	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tablas de frecuencias de la subcategoría competencia diferenciadora

En relación a la subcategoría competencia diferenciadora, 14 estudiantes (35 %) consideran que sus docentes poseen la competencia diferenciadora, tal como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6*Competencia Diferenciadora*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6	9	22,5	22,5	22,5
	7	5	12,5	12,5	35,0

	8	14	35,0	35,0	70,0
	9	5	12,5	12,5	82,5
	10	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tablas de frecuencias de la subcategoría competencia de recursos tecnológicos

De acuerdo con la subcategoría competencia de recursos tecnológicos 25 estudiantes (62,5 %) consideran que sus docentes cuentan con la competencia de recursos tecnológicos, tal como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

Competencia de recursos tecnológicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6	1	2,5	2,5	2,5
	7	1	2,5	2,5	5,0
	8	4	10,0	10,0	15,0
	9	9	22,5	22,5	37,5
	10	25	62,5	62,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Resultados del cuestionario dirigido a docentes

Tabla de frecuencias de la subcategoría competencia planificadora

De acuerdo con la subcategoría competencia planificadora, seis docentes (30 %) indicaron que cuentan con la competencia para planificar y estructurar sesiones de aprendizajes, tal como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8

Competencia Planificadora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	9	2	10,0	10,0	10,0
	10	6	30,0	30,0	40,0
	11	1	5,0	5,0	45,0
	12	2	10,0	10,0	55,0
	13	2	10,0	10,0	65,0
	14	4	20,0	20,0	85,0
	15	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias de la subcategoría competencia de tratamiento de contenidos

En relación a la subcategoría competencia de tratamientos de contenidos, siete docentes (35 %) indicaron tener dominio en la selección de contenidos contextualizados, así como tener dominio de la asignatura, tal como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9

Competencia de tratamiento de contenidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	5,0	5,0	5,0
	6	1	5,0	5,0	10,0
	7	4	20,0	20,0	30,0
	8	5	25,0	25,0	55,0
	9	2	10,0	10,0	65,0
	10	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias de la subcategoría competencia metodológica

Con respecto a la subcategoría competencia metodológica, nueve docentes (45 %) indicaron tener la competencia para desarrollar una metodología eficaz, tal como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10

Competencia Metodológica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	4	20,0	20,0	20,0
	8	3	15,0	15,0	35,0
	9	4	20,0	20,0	55,0
	10	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias de la subcategoría competencia comunicativa y relacional

En relación a la subcategoría competencia comunicativa y relacional, 12 docentes (60 %) indicaron contar con la competencia para relacionarse de manera asertiva con sus estudiantes, tal como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11*Competencia Comunicativa y relacional*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	1	5,0	5,0	5,0
	8	3	15,0	15,0	20,0
	9	4	20,0	20,0	40,0
	10	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tablas de frecuencias de la subcategoría competencia para direccionar la evaluación

En cuanto a la subcategoría competencia para direccionar la evaluación, cinco docentes (25 %) indicaron tener la competencia para plantear y dirigir evaluaciones pertinentes, así como combinar los tipos de evaluación y fomentar el pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes. A continuación, se muestra el resultado en la tabla 12.

Tabla 12*Competencia para direccionar la evaluación*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	9	1	5,0	5,0	5,0
	10	1	5,0	5,0	10,0
	11	5	25,0	25,0	35,0
	12	3	15,0	15,0	50,0
	13	5	25,0	25,0	75,0
	14	2	10,0	10,0	85,0
	15	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tablas de frecuencias de la subcategoría competencia diferenciadora

En relación a la subcategoría competencia diferenciadora, seis docentes (30 %) indicaron aplicar metodologías y evaluaciones diferenciadas que atienden a la diversidad de los estudiantes, así como brindar retroalimentaciones personalizadas a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la asignatura, tal como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13*Competencia diferenciadora*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6	3	15,0	15,0	15,0
	7	4	20,0	20,0	35,0
	8	6	30,0	30,0	65,0
	9	3	15,0	15,0	80,0
	10	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tablas de frecuencias de la subcategoría competencia de recursos tecnológicos

Respecto a la subcategoría competencia de recursos tecnológicos, cuatro docentes (20 %) afirman usar los recursos tecnológicos para dirigir sus sesiones de aprendizajes, fomentar a los estudiantes el uso de estos medios, así como asistir a eventos académicos como seminarios, capacitaciones, participar en proyectos de investigación y en revistas indexadas. A continuación, se muestra el resultado en la tabla 14.

Tabla 14*Competencia de recursos tecnológicos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11	1	5,0	5,0	5,0
	13	1	5,0	5,0	10,0
	14	3	15,0	15,0	25,0
	15	4	20,0	20,0	45,0
	16	3	15,0	15,0	60,0
	17	3	15,0	15,0	75,0
	18	4	20,0	20,0	95,0
	19	1	5,0	5,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0

Resultados del instrumento guía de observación de la clase

Los datos recogidos en la guía de observación estructurada de la clase tuvieron como propósito identificar de acuerdo a 20 ítems cómo se desarrollan las clases del curso Comprensión y Redacción de Textos I. Para ello, se contó con la participación de cinco docentes del curso y se observó dos clases por docente, en total se observaron 10 clases. A continuación, se muestran los resultados por subcategorías apriorísticas.

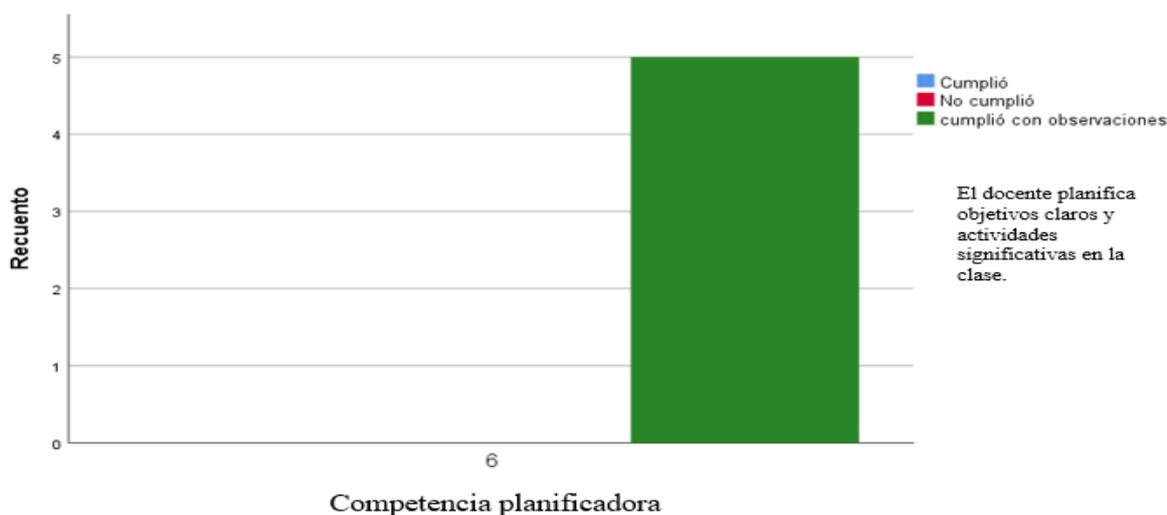
Resultados de la subcategoría competencia planificadora

Respecto a esta subcategoría, los docentes al iniciar la clase presentaron el logro de la sesión y la vincularon con el propósito de la clase. Esta situación se relaciona con la subcategoría competencia planificadora, ya que se ha programado una meta u objetivo que se vincula con la actividad y la evaluación, además se asocia con la competencia metodológica y la competencia para direccionar la evaluación.

De igual manera, en las clases se observó que los docentes limitaron el trabajo al uso de esquemas, en la que se pidió a los estudiantes que empleen la misma estrategia para el examen. Todas las actividades cuentan con un esquema establecido, a través de la ficha de análisis que los estudiantes deben usar y guiarse para realizar su trabajo. Ello se asocia con la subcategoría competencia planificadora, en la que se detalla las actividades a realizarse dentro de la sesión de clases. Asimismo, se relaciona con la competencia metodológica, debido a las pautas que se otorgan para realizar la actividad, haciendo uso de medios y recursos, así como la promoción del trabajo colaborativo. En suma, los cinco docentes cumplen con observaciones la planificación de objetivos claros y actividades significativas, tal como se muestra en la figura 3.

Figura 3

Competencia planificadora



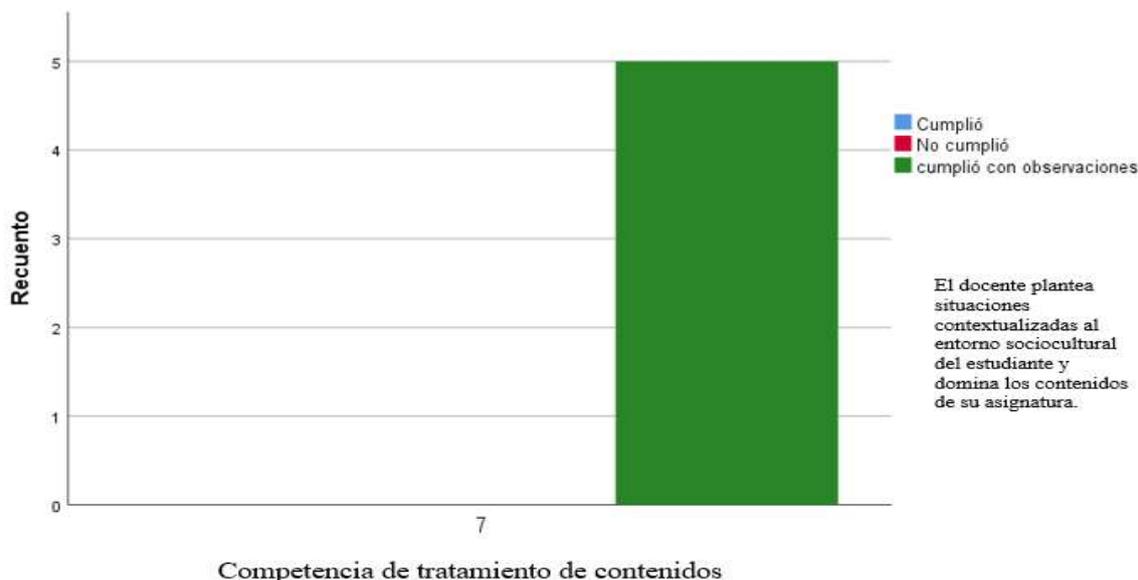
Resultados de la subcategoría competencia de tratamiento de contenidos

En relación a esta subcategoría, se observó que los docentes durante las clases contextualizaron los contenidos con temáticas de controversia actual, se usaron temas coyunturales que promueven la argumentación y el pensamiento crítico de los estudiantes, lo cual promueve el interés y participación. Asimismo, los docentes emplearon casos, materiales y lecturas con temáticas sociales para captar el interés de los estudiantes.

De igual manera, los docentes mostraron dominio de la asignatura y del tema que se enseña, usaron esquemas y explicaron paso a paso las secuencias que deben seguir los estudiantes para realizar una actividad en particular. Además, ante las preguntas emergentes, los docentes explicaron con dominio de la disciplina, las dudas de los estudiantes. También, se observó que los docentes ponían énfasis en los contenidos, realizaban el repaso de los temas, reforzaban conceptos y usaban el método de la repetición de frases. Esta situación evidencia la adaptación de los temas al contexto estudiantil y el dominio de los contenidos. Por tanto, los cinco docentes cumplen con observaciones la contextualización de los temas y dominio de la asignatura, tal como se muestra en la figura 4.

Figura 4

Competencia de tratamiento de contenidos



Resultados de la subcategoría competencia metodológica

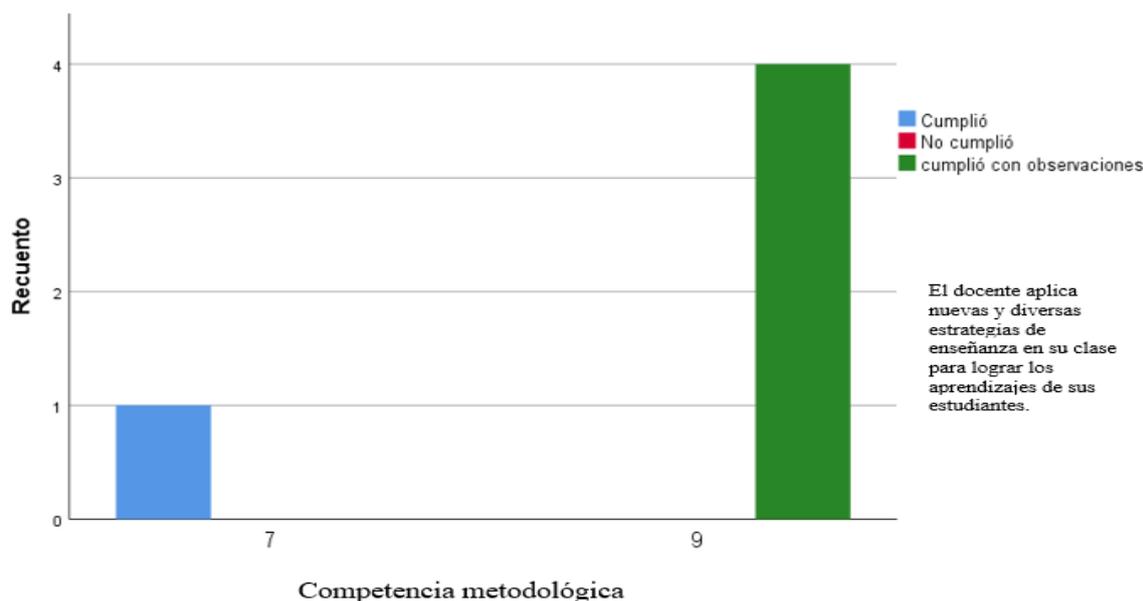
En general los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I no muestran herramientas interactivas y novedosas para facilitar los aprendizajes, solo usan los esquemas tradicionales en la pizarra de Zoom y el método empleado es la clase magistral. Por un lado, los docentes en algunas clases desarrollan la metodología del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, en las clases observadas los estudiantes no lograron socializar sus trabajos por falta de tiempo, debido al poco tiempo que se otorgó, ya que el docente explicó el tema y se extendió la mayor parte del tiempo de la clase. Ante ello, los docentes indicaron que dentro de los grupos se realiza la coevaluación, pero no se evidenció que los docentes ingresen a las mini salas para monitorear el trabajo de los estudiantes.

Asimismo, se observó que los docentes proponen el trabajo grupal con los esquemas preestablecidos, en la que se otorga un espacio de una hora dentro de algunas clases, ya que dicha actividad forma parte del proceso de elaboración de un producto determinado. También, se comparten materiales complementarios, se otorga tiempo para avanzar los esquemas hasta la siguiente clase. Esta competencia se relaciona con la competencia metodológica, ya que se intentó promover las participaciones voluntarias y el trabajo colaborativo, lo cual es una oportunidad para enriquecer los aprendizajes, a partir del espacio otorgado para compartir ideas. Aunque ello no haya reflejado un resultado eficiente en cuanto a gestión del tiempo.

Esta subcategoría, también guarda relación con la competencia diferenciadora, ya que los docentes necesitan aplicar nuevas y variadas estrategias para atender la diversidad de la clase, lo cual no se evidenció en las sesiones. Por tanto, cuatro docentes cumplen con observaciones la aplicación de nuevas y diversas estrategias de enseñanza, mientras que solo un docente mostró cumplir de manera satisfactoria con esta subcategoría, tal como se muestra en la figura 5.

Figura 5

Competencia metodológica



Resultados de la subcategoría competencia comunicativa y relacional

De acuerdo con esta subcategoría, se evidenció que los docentes escuchaban con atención las inquietudes de los estudiantes y respondían de manera clara las interrogantes que realizaron algunos estudiantes durante la clase, así como mostraron un trato horizontal con los estudiantes en todo momento, lo cual evidenció un buen clima para el desarrollo de las clases.

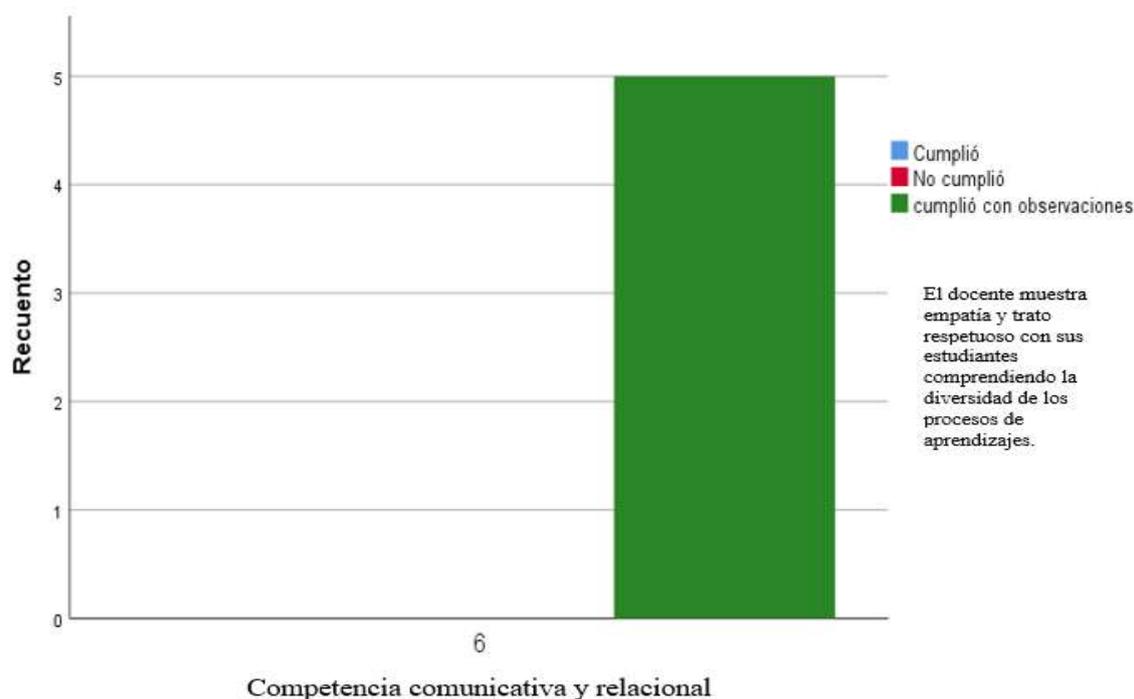
Asimismo, los docentes enfatizaron a los estudiantes el uso de la comunicación formal por correo, frente a cualquier situación o circunstancia, así como consultar sus dudas respecto al curso. Además, se observó durante las clases que los docentes escuchaban de manera respetuosa las inquietudes de sus estudiantes. Sin embargo, no se observó que se replantearon las evaluaciones o actividades, es decir, los docentes fueron muy enfáticos y estrictos en la presentación de todas las actividades programadas, utilizando los esquemas propuestos y en las fechas establecidas.

De igual manera, los docentes demostraron promover un trato amable y cordial entre

los estudiantes, así como mostraron preocupación al explicar de forma detallada las actividades y evaluaciones. Por tanto, el resultado mostró que los cinco docentes cumplen con observaciones esta subcategoría y muestran un trato empático con los estudiantes, tal como se muestra en la figura 6.

Figura 6

Competencia comunicativa y relacional



Resultados de la subcategoría competencia para direccionar la evaluación

Al respecto de esta competencia, se observó que los docentes emplearon la evaluación por procesos, en el que los estudiantes tenían que elaborar en varias clases un producto final. Asimismo, se evidenció que los contenidos enseñados responden a la competencia del área: Redacta un texto argumentativo. Además, los docentes explicaron de forma clara las pautas para la evaluación final, en el que se debe emplear el mismo esquema planteado en las actividades académicas, la evaluación por etapas y de manera colaborativa.

Los docentes realizaban las actividades con orientación hacia una evaluación final y los estudiantes accedían a las evaluaciones dentro de sus portafolios en Drive. Además, se

observó que los docentes emplearon una ficha de autoevaluación al finalizar la clase o la actividad planteada, promovieron la coevaluación con los trabajos grupales. Se observó que los docentes pedían informes a los coordinadores de grupos para saber cómo trabajaron sus pares, lo cual fue parte de la coevaluación. Los docentes realizaron retroalimentaciones de manera escrita, dejaban recomendaciones y comentarios de los trabajos grupales en los portafolios de Google Drive. Sin embargo, estas recomendaciones escritas eran generales, solo mostraban el error de los estudiantes, pero no se sugería cómo mejorar los errores detectados y tampoco mostraban ejemplos que ayudaran de forma personal a cada estudiante.

Respecto de la evaluación, se observó que esta se plantea por procesos o etapas, en la primera etapa los estudiantes recibieron observaciones por parte del docente para mejorar sus trabajos, en la segunda etapa ya no recibían comentarios. Asimismo, el examen tuvo una duración de dos semanas y todas las actividades previas eran grupales. Los estudiantes participaron tanto de foros, actividades, fichas en drive, tal como refirieron los docentes en las clases. También, se observó que la evaluación sigue los procesos de retroalimentación, aunque no se trabaje de forma adecuada, se intenta plasmar la evaluación formativa con retroalimentaciones, pero no se efectúan de manera asertiva.

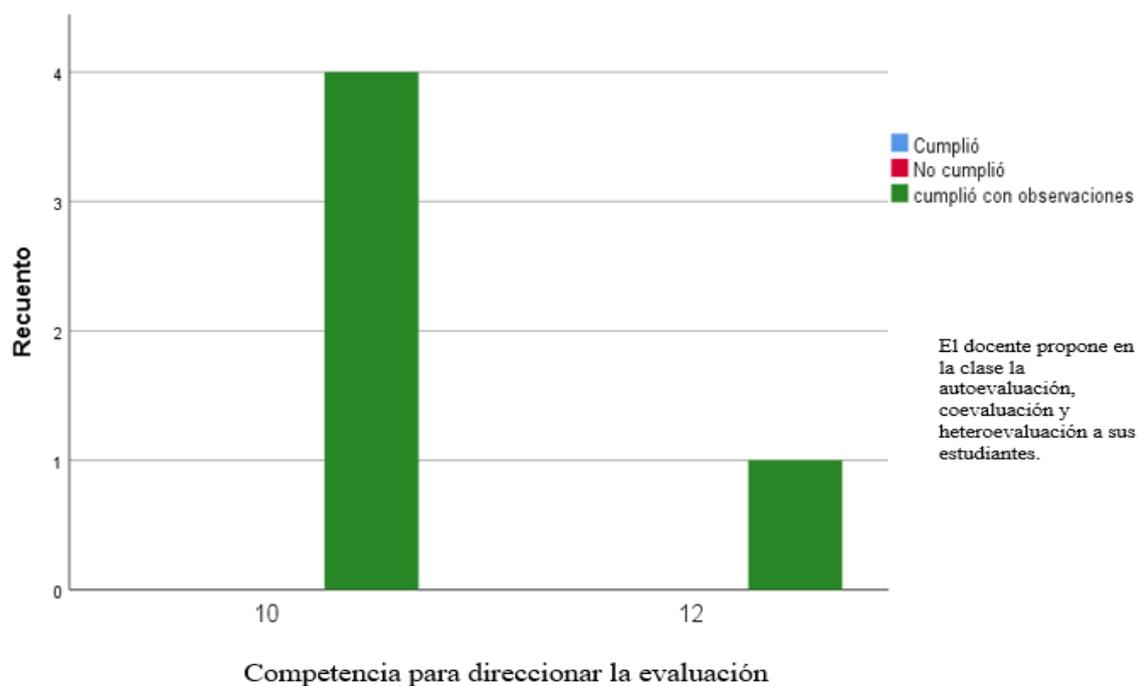
De acuerdo con lo observado, en ocasiones los docentes planteaban preguntas que generaban el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, e invitaban a los estudiantes a participar, de manera oral o por el uso del chat, pero no todos participaban. En efecto, se observó que los docentes plantearon situaciones que fomentaban el análisis, la interpretación y las inferencias, compartieron lecturas que generaban controversias e invitaban a los estudiantes a tomar una postura crítica. Sin embargo, ello no tuvo una recepción mayor en cuanto a participaciones, ya que se observó la participación entre cinco a 10 estudiantes de un total de 60.

Otro resultado a partir de la observación de la clase fue contar con esquemas

preestablecidos con estructura y formato fijo, es decir, toda la secuencia está pauteada para que los estudiantes entreguen un producto estrictamente sistematizado. No obstante, ello se contradice con la ficha de evaluación que ofrece un esquema de nivel crítico, en el que se pide que los estudiantes realicen una propuesta de impacto según su postura de argumentación. Por tanto, los cinco docentes cumplen con observaciones la competencia para direccionar la evaluación respecto de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, tal como se muestra en la figura 7.

Figura 7

Competencia para direccionar la evaluación



Resultados de la subcategoría competencia diferenciadora

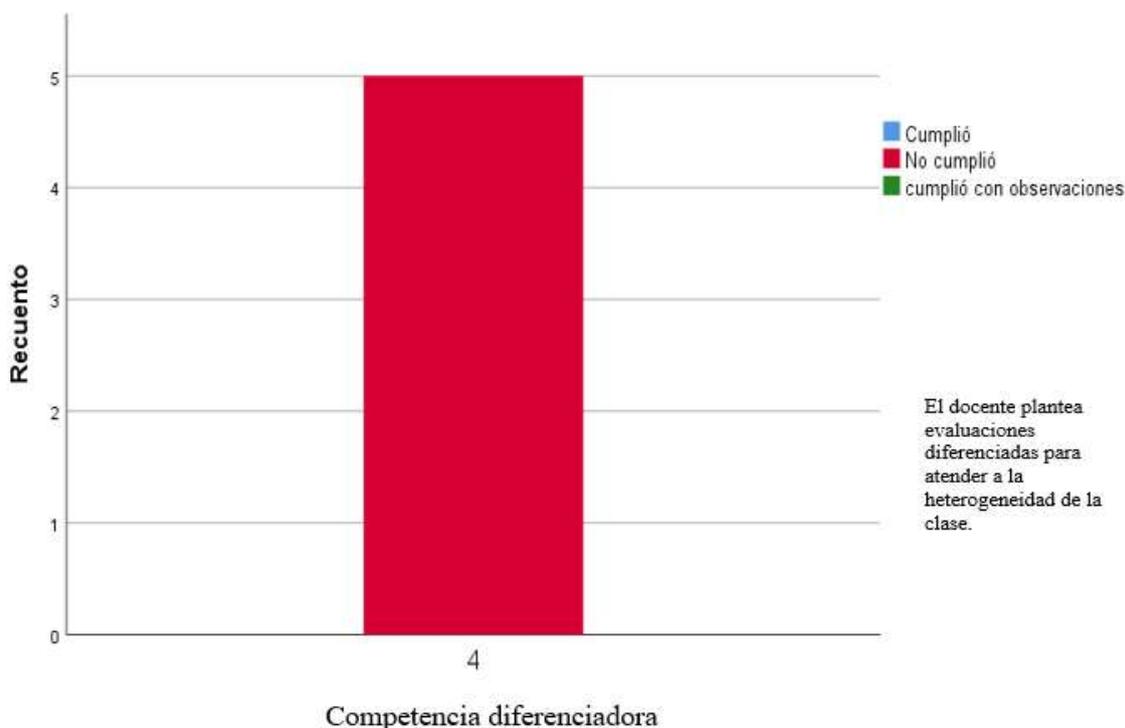
Respecto de la competencia diferenciadora, se evidenció que los docentes ofrecieron una sola estrategia de enseñanza y evaluación para todos. Además, los docentes, hicieron hincapié en el uso de los esquemas planteados por ellos mismos con un solo estilo de redacción y no se evidenció un trato a la diversidad y heterogeneidad, por lo que se considera un solo proceso de aprendizaje y método para todos. Esta subcategoría observada evidencia la ausencia de la competencia diferenciadora, ya que los docentes necesitan aplicar nuevas y

variadas estrategias para atender la diversidad de la clase. Sin embargo, ello no se evidenció en las sesiones, sobre todo porque la redacción es una competencia que debe ser guiada, a partir de una práctica individualizada, ya que no todos tienen las mismas dificultades o se ubican en los mismos niveles de redacción.

Esta situación se relaciona directamente con la competencia para direccionar la evaluación, ya que se conduce las actividades hacia una evaluación formativa, en la que se trabaja por procesos y se evalúa por etapas, se retroalimenta para mejorar los aprendizajes y alcanzar la meta planteada. También, se reflejó que los docentes no comprenden cómo desarrollar la evaluación formativa, ya que no se evidenció que los maestros brinden oportunidades de mejora para los aprendizajes, ya que solo se indicaba de manera escrita y general los errores, pero no se reforzó con pautas cómo mejorar la redacción. En suma, los docentes solo enfatizaron en el resultado y calificación final.

Otro aspecto observado durante las clases fue que los docentes son enfáticos en la propuesta de los temas, no hay elección de temas de parte de los estudiantes, es decir, los docentes proponían siempre los temas y las controversias de los textos argumentativos que los estudiantes debían redactar en grupos. Esta situación se relaciona con la competencia diferenciadora, debido a que los estudiantes presentan motivaciones diferentes, de acuerdo a su realidad y solicitan proponer temas de interés social y cultural; sin embargo, los docentes enfatizaron en la redacción de textos argumentativos, según los temas y controversias planteados en la clase.

Asimismo, no se evidenció que todos los estudiantes estén atentos o comprendan la clase, ya que solo hubo participación de algunos estudiantes de forma oral y a través del chat de Zoom. Por tanto, ningún docente cumplió con la competencia diferenciadora, es decir, los docentes no brindan actividades ni evaluaciones que atiendan a la heterogeneidad de la clase, tal como se muestra en la figura 8.

Figura 8*Competencia diferenciadora***Resultados de la subcategoría competencia de recursos tecnológicos**

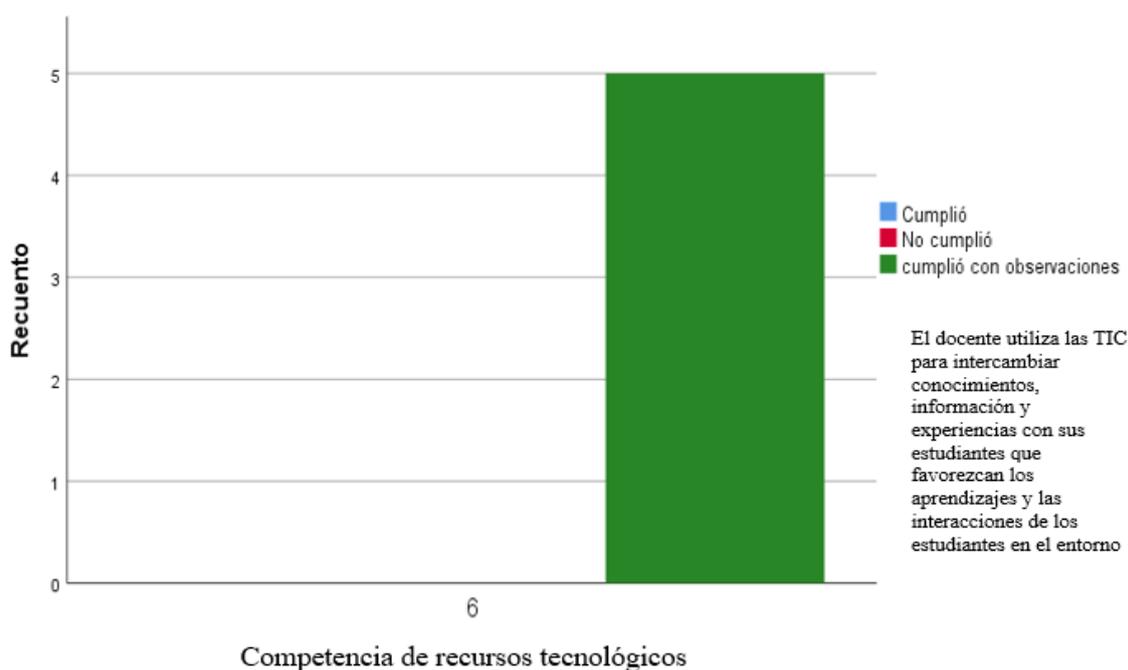
La mayoría de los docentes observados utilizaron esquemas en plantillas de Word para desarrollar la evaluación, se entregaron formatos y esquemas ya estructurados y diseñados para que el estudiante solo los complete. Estos formatos fueron cargados en los portafolios de Google Drive y los estudiantes trabajaron en el mismo documento de manera colaborativa, para que los docentes puedan acceder y ver cómo trabajan los estudiantes, así como cuánto aportaron cada uno, a través del registro de actualizaciones guardado en Drive.

Asimismo, los docentes usaron videos cortos para plantear preguntas a los estudiantes, quienes respondieron de forma voluntaria por el chat o de forma oral. De igual modo, los docentes usan diapositivas y plantillas de Word para la edición de actividades de redacción y para compartir materiales, además para la participación de los estudiantes usan la plataforma Canvas, foro, Zoom. De igual manera, para las revisiones permanentes los docentes emplearon los portafolios en Google Drive. Este proceso de revisión y corrección es

un paso previo antes de subir el trabajo final a la plataforma Canvas. Esta situación se relaciona con la competencia tecnológica, debido a que los docentes usan los recursos tecnológicos mencionados para sus clases. Por tanto, los cinco docentes observados cumplen con limitaciones el uso de las TIC para intercambiar experiencias y conocimientos que favorezcan los aprendizajes, tal como se muestra en la figura 9.

Figura 9

Competencia de recursos tecnológicos



Resultados de la guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

La entrevista se realizó a cinco docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima. Entre las características sociodemográficas que se consideraron se identificó la carrera y especialidad profesional, los años de experiencia en la docencia universitaria, el género y edad, y la jornada laboral.

Para el análisis de datos de la guía de entrevista semiestructurada se utilizó la codificación abierta, a partir de la cual se pudo establecer las asociaciones de las citas con los códigos creados. De igual manera, se utilizó la codificación axial, la cual permitió crear

asociaciones entre las respuestas de los docentes y vincularlas con las subcategorías.

Por un lado, la codificación abierta permite analizar el texto para descubrir conceptos, develar percepciones o razones. Este proceso, para Strauss y Corbin (2002) como se cita en San Martín (2014), es altamente inductivo, ya que el texto analizado requiere interpretación teórica para vincularlo a los conceptos que se van asociando y codificando. La codificación abierta es un procedimiento minucioso de datos segmentados, cuya finalidad es analizar y contrastar similitudes y diferencias que se van registrando a través de códigos. Por otro lado, la codificación axial es el proceso de identificar las relaciones existentes entre las categorías obtenidas en la codificación abierta con las subcategorías propuestas de manera apriorística. Charmaz (2007) como se cita en San Martín (2014).

Resultados de la subcategoría competencia planificadora

De acuerdo con la subcategoría competencia planificadora, los docentes declararon que no participan en la planificación de los sílabos, unidades y sesiones de aprendizaje, debido a que la universidad les entrega estos documentos ya estructurados y diseñados. Además, los docentes mencionaron que hay una estructura determinada de trabajo a la que deben ceñirse, así como ejecutar las actividades y el material de trabajo propuesto por el área académica. También manifestaron que de vez en cuando se reúnen en equipos de trabajo para mejorar algunas actividades planteadas, pero en general siempre trabajan con los materiales y esquemas establecidos. Tanto las lecturas, los organizadores, los esquemas que se presentan, todo está organizado para que los estudiantes entreguen un producto final.

Esta subcategoría tiene 8 codificaciones y se relaciona con las subcategorías competencia de tratamiento de contenidos, debido a que resulta imprescindible que el docente pueda estructurar, diseñar y secuenciar la planificación de los temas que se adapten al contexto sociocultural del estudiante y que además se vinculen con su perfil profesional. En ese sentido, el docente debe recurrir a su experiencia pedagógica y al dominio de su

disciplina.

Asimismo, esta subcategoría se relaciona con la competencia metodológica, porque se puede planificar las actividades y promover los espacios de interacción entre los estudiantes, tal como los docentes que promueven el trabajo colaborativo y la discusión entre pares, también indicaron que el uso del foro permite que los estudiantes puedan interactuar, compartir sus saberes y aprender a juzgar con argumentos.

De igual manera, esta subcategoría guarda relación con la competencia para direccionar la evaluación, porque la planificación permite conducir todas las actividades hacia la evaluación o el logro de la competencia. Por eso, es necesario que se programe y secuencie cada actividad con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, así como también conducir la evaluación hacia el logro de la competencia para obtener un resultado integral.

Además, esta subcategoría guarda relación con la competencia diferenciadora, ya que la planificación permite considerar diversas estrategias y recursos para optimizar la enseñanza y atender a la heterogeneidad de la clase, lo cual implica elaboración de materiales, y adaptación de contenidos para la evaluación.

Por último, guarda relación con la competencia de recursos tecnológicos, porque la planificación implica que el docente combine estrategias, recursos o herramientas digitales que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Resultados de la subcategoría competencia de tratamiento de contenidos

En relación a la subcategoría competencia de tratamiento de contenidos, los docentes indicaron que tanto los temas como los contenidos del curso ya están planteados y lo único que deben realizar o adaptar son los materiales o guías visuales como PowerPoint para la clase. De igual forma, los docentes declararon que, ante las competencias o exigencias altas que se propone en la asignatura, ellos sí pueden dosificar los aprendizajes, de tal forma que

obtengan un producto final, trabajado de manera procesual durante todo el ciclo. Asimismo, los docentes enfatizaron en el trabajo de alcanzar las competencias del área, que son Escribir, Leer y Expresarse oralmente, de tal manera que todas las actividades planteadas apuntan al logro de la competencia.

En relación a los contenidos, los docentes indicaron que para los temas propuestos ellos plantean casos y ejemplos de acuerdo al contexto y realidad del estudiante para que pueda sentirse identificado y se despierte el interés en los aprendizajes. Es por ello, que se relacionan temas en común y afines a los problemas de la sociedad, pero vinculados con las habilidades comunicativas y los procesos de redacción.

Esta subcategoría tiene 7 codificaciones y se relaciona con la competencia planificadora, la cual permite programar, adaptar y secuenciar los contenidos, de acuerdo al contexto sociocultural del estudiante, por lo que el docente debe dominar los contenidos y realizar ajustes tanto en la planificación de las unidades como en las sesiones de clases. Asimismo, se relaciona con la competencia para direccionar la evaluación, porque con la selección adecuada de los contenidos se puede orientar la evaluación de manera pertinente con énfasis en el logro de las competencias.

Resultados de la subcategoría competencia metodológica

En relación a la subcategoría competencia metodológica, los docentes indicaron que promueven el trabajo colaborativo, a partir de la asignación de grupos que conforman a través de las mini salas de Zoom, con el objetivo de trabajar una actividad colaborativa. Asimismo, Los docentes mencionaron que los estudiantes cuentan con el espacio y tiempo asignado para que realicen el intercambio de ideas y puedan expresarlas al regresar a la sala principal, también añadieron que la coevaluación es dirigida por los estudiantes, quienes realizan las observaciones respectivas de los trabajos que realizan sus compañeros. Sin embargo, los docentes mencionaron que no siempre realizan la socialización de trabajos en la sala general,

debido a la falta de tiempo. Frente a ello, los maestros indicaron plantear una pregunta para que los estudiantes puedan responderla de forma individual, ya sea de manera oral o a través del chat. Es por eso, que esta subcategoría también se relaciona con la gestión del tiempo y la competencia de recursos tecnológicos, debido a que es importante planificar una estrategia o herramienta tecnológica adecuada y pertinente para poder gestionar el tiempo y cumplir de forma eficaz con el proceso metodológico de la clase.

De acuerdo con la subcategoría, los docentes mencionaron el uso permanente del foro con preguntas reflexivas que le permite a los estudiantes responder y comentar sobre la opinión de sus pares. Entre las herramientas virtuales que mencionaron conocer y utilizar los docentes en sus clases se encuentra el Padlets, Jamboard, Mentimeter, Miro y Kahoot.

Esta subcategoría tiene 19 codificaciones y se relaciona con la competencia para direccionar la evaluación, porque permite dirigir y orientar las actividades hacia la evaluación, tal como declararon los docentes todas las actividades conducen hacia el logro de la competencia. Asimismo, existe relación con la competencia planificadora, pues todas las actividades se programan junto con los materiales de lecturas y fichas que los estudiantes van trabajando. Además, se relaciona con la competencia de tratamiento de contenidos, por la temática que se plantea ya que estos son explicados con dominio de la asignatura. Por último, se relaciona con la competencia de recursos tecnológicos, puesto que se presentan las actividades propuestas con algunos recursos digitales y tecnológicos, tal como refirieron los docentes.

Resultados de la subcategoría competencia comunicativa y relacional

De acuerdo con la subcategoría competencia comunicativa y relacional los docentes aseguran mantener un trato asertivo con los estudiantes y respetar las diversas opiniones. Además, indicaron comunicar de forma clara y pertinente las evaluaciones al explicar la rúbrica a la cual se ciñe la evaluación. Asimismo, los docentes declararon que siempre

explican de forma clara y con tiempo las normas de la evaluación para evitar generar un clima de tensión y confrontación con los estudiantes.

De igual importancia, los docentes indicaron que brindan retroalimentaciones en el desarrollo de las actividades para orientar a los estudiantes a mejorar y a comprender que la evaluación es una oportunidad de mejora. Del mismo modo, los docentes resaltan la comunicación efectiva de los estudiantes a través de los correos o plataforma Canvas, también refieren que los estudiantes tienen la oportunidad de solicitar apoyo y retroalimentaciones de sus trabajos académicos a los docentes, quienes están atentos para dar las recomendaciones precisas que les ayuden a mejorar sus aprendizajes.

Asimismo, los docentes indicaron que mantienen un trato horizontal y flexible con los estudiantes, muestran comprensión cuando los estudiantes presentan dificultades para ingresar a las clases virtuales y atienden los correos dando alternativas de solución. En relación a las actividades programadas, solo se establece acuerdos intermedios para ciertas actividades, pero en general no se cambian las fechas y no se reestructura o elimina ninguna actividad.

Esta subcategoría tiene 18 codificaciones y se relaciona con la competencia para direccionar la evaluación, debido a la comunicación efectiva que se establece para explicar y direccionar la evaluación, sobre todo cuando se propone de manera asertiva los aspectos a mejorar en los trabajos académicos, así como mantener un clima agradable de participación durante las sesiones. Asimismo, esta subcategoría guarda estrecha relación con las competencias tecnológicas, debido a que los docentes emplean el correo, plataforma Canvas y Zoom de manera continua para interactuar con los estudiantes.

Resultados de la subcategoría competencia para direccionar la evaluación

En cuanto a la subcategoría competencia para direccionar la evaluación, los docentes declararon que siempre guían y conducen las actividades hacia el logro o meta trazada en la

unidad, para lo cual emplean lecturas, esquemas, ejemplos y casos que son incorporados dentro de la evaluación. Asimismo, los docentes indicaron que sí promueven la autoevaluación, a través de una ficha de preguntas, que debe contestar el estudiante al final de la clase para explicar lo que aprendió durante la sesión. De igual manera, los maestros mencionaron aplicar la coevaluación como parte del trabajo grupal, ya que los estudiantes tienen ese espacio para interactuar entre ellos y revisar sus trabajos. Sin embargo, manifestaron que no siempre pueden realizar los intercambios entre los estudiantes, ya que el tiempo no alcanza para que realicen todas las formas de evaluación y tratan de plasmar al menos una de ellas.

Esta situación permite establecer relación entre la subcategoría competencia para direccionar la evaluación con la categoría emergente, gestión del tiempo, debido a que para poder aplicar de forma eficiente estas formas de evaluación se requiere controlar los tiempos y dosificar las actividades. Sin embargo, los docentes manifestaron que no cuentan con el tiempo suficiente durante las sesiones de clases, porque tienen que avanzar los contenidos.

De igual manera, los docentes declararon que conducen todas las actividades desde el inicio, proceso y salida, a partir de pistas para que sea el estudiante mismo quien descubra los pasos y contenidos que los lleven a alcanzar el logro u objetivo de la clase. Asimismo, indicaron que en todas las clases siempre se promueve el pensamiento crítico, debido a que es una competencia transversal a nivel institucional, por lo que no se puede prescindir de ello. También, los docentes indicaron que la naturaleza de la asignatura les permite trabajar y fortalecer la argumentación, análisis y pensamiento crítico. Por ello, las lecturas están diseñadas para promover opiniones y es allí donde se les presenta las estrategias de argumentación, de tal forma que conecten el aprendizaje del área con las competencias profesionales.

Esta subcategoría tiene 31 codificaciones y se relaciona con la competencia de

tratamiento de contenidos, debido a la pertinencia de los temas que se proponen desde la asignatura y que conducen a una evaluación pertinente, que promueva el pensamiento crítico, que permita la autorreflexión y las diversas formas de evaluación. También se asocia con la competencia metodológica, debido a las estrategias planteadas y las actividades que forman parte de la evaluación. Además, se relaciona con la competencia comunicativa y relacional por la manera asertiva en la que se conduce la evaluación. Por último, existe relación con la competencia planificadora, ya que es indispensable planificar y conducir una evaluación pertinente.

Resultados de la subcategoría competencia diferenciadora

Respecto de la subcategoría competencia diferenciadora, los docentes declararon que sobre todo en el primer ciclo los estudiantes llegan con dificultades para leer y escribir, ingresan con problemas no atendidos de comprensión y redacción, como pendientes que traen desde el colegio. También, los maestros indicaron que en el entorno presencial sí se detectaba ciertos problemas como disgrafía y dislexia y lo único que podían hacer era derivarlos con el área de tutoría para que reciban refuerzos y apoyos adicionales. Sin embargo, los docentes no participan de ello, sino que, tal como lo indicaron, el área de tutoría trabaja con estos grupos que merecen otro tipo de atención.

De igual manera, los docentes mencionaron que en el entorno virtual es más difícil detectar estas dificultades por la cantidad de estudiantes conectados en una clase virtual, que por lo general son entre 40 y 60 estudiantes. Aunado a ello, están los problemas de conectividad de internet, entre otras situaciones. También, se les trata de guiar y orientar en los grupos de trabajo, pero esta es una orientación básica, lo que más recomiendan en estos casos es que se pongan en contacto con el área de tutoría para que reciban el apoyo necesario, pues en este aspecto la labor docente está restringida para atender al grupo mayoritario.

En relación a ello, dos de los docentes entrevistados mencionaron que tratan de usar y

combinar algunas estrategias de interacción para mantener la atención de las clases, por lo que usan medios interactivos de participación como las herramientas Miro y Mural, en el que se puede trabajar de forma colaborativa y crear organizadores, así como realizar síntesis. Del mismo modo, ante las competencias altas o exigencias del área, los docentes dosifican el trabajo para que los estudiantes puedan trabajar de manera procesual, por etapas y procesos para obtener un producto final en el ciclo.

Esta subcategoría tiene 6 codificaciones y se relaciona con la competencia metodológica, debido a las alternativas de solución que puede plantear el docente para atender a los estudiantes con ritmos y estilos de aprendizaje distintos. También, se asocia con la competencia para direccionar la evaluación, porque requiere que se evalúe con criterios distintos a los niveles altos propuestos por la competencia. Del mismo modo, se asocia con la competencia de tratamiento de contenidos, porque esta competencia es propositiva y permite realizar ajustes tanto a las evaluaciones como a los temas del curso para atender a la diversidad de la clase. Por último, se relaciona con la competencia de recursos tecnológicos, porque al combinar las estrategias con los medios y herramientas digitales se promueve la participación de todos los estudiantes y no solo de un grupo de ellos.

Resultados de la subcategoría competencia de recursos tecnológicos

En relación a la subcategoría competencia de recursos tecnológicos, los docentes declararon que en general utilizan los recursos y materiales existentes, pero realizan algunos ajustes y adaptaciones al material. Asimismo, los docentes mencionaron que crean materiales para reforzar o enriquecer los aprendizajes. En cuanto a los recursos digitales, solo dos de los docentes entrevistados mencionaron crear recursos educativos con ayuda tecnológica para sus estudiantes, entre los cuales están los videos de clase, lecturas con ejemplos y casos, diapositivas, formularios o cuestionarios de Google. No obstante, tienen que ceñirse a los materiales que la institución les proporciona para la redacción.

Esta subcategoría tiene 23 codificaciones y se relaciona con la competencia metodológica, debido a que es la tecnología es un medio que favorece los aprendizajes en los estudiantes y permite la interacción entre estudiantes y el docente. De igual forma, se asocia con la competencia diferenciadora, porque el uso de aplicaciones interactivas y la diversidad de herramientas, permiten atender a los estudiantes con distintas formas de aprender, de esta manera se da mayor oportunidad de participación y se integra a los estudiantes con dificultades o ritmos de aprendizaje más lentos.

Asimismo, se relaciona con la competencia planificadora, porque el docente es quien debe programar y secuenciar las actividades que incluyan y fomenten el uso de los recursos tecnológicos desde la planificación de la secuencia didáctica, porque ello permite además el diseño y creación de materiales o recursos especiales.

De igual importancia, los docentes manifestaron que, sí han participado en la redacción de revistas indexadas, foros y conferencias tanto en el entorno presencial como en el entorno virtual, pero actualmente no lo hacen, debido al poco tiempo que tienen por las clases virtuales y otras actividades que deben cumplir en la universidad. Esta situación se relaciona con la gestión del tiempo, debido a que los docentes comprenden que la gestión del tiempo es un factor determinante para el desarrollo de su profesión. Es por ello, que la competencia tecnológica se relaciona con la categoría emergente, gestión del tiempo y necesidad de innovación, debido a que los docentes han referido que les gustaría tener mayores capacitaciones y participar de eventos académicos a través del medio virtual.

Entre los datos recogidos se encontró dos categorías emergentes no consideradas apriorísticamente dentro de las competencias didácticas, la gestión del tiempo y la necesidad de innovación. Las cuales se fueron vinculando con las subcategorías existentes.

En primer lugar, la categoría emergente gestión del tiempo, está asociada principalmente con la competencia metodológica, debido a que las actividades propuestas en

una sesión de clases se rigen en torno al tiempo. Por ello, resulta pertinente la adecuación de las estrategias empleadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. También resulta importante evaluar la eficacia y relevancia de estas sobre la evaluación, de tal forma que se logre armonizar e integrar los resultados de acuerdo al tiempo estimado.

Otra relación importante, es la vinculación de esta categoría con la competencia de recursos tecnológicos, debido a que estas herramientas facilitan el desarrollo de las actividades propuestas por el docente y conducen a realizar con éxito la tarea académica. Sin embargo, es importante que el docente conozca los fines de cada recurso, porque estos influyen sobre la actividad y esta última, sobre la evaluación. Asimismo, la gestión del tiempo se relaciona con la competencia diferenciadora, debido a que los docentes mencionaron que las sesiones de clases están programadas para plantear las actividades y evaluaciones homogéneas, ya que el tiempo no es suficiente para atender a la diversidad.

En segundo lugar, la categoría emergente necesidad de innovación, está relacionada con la competencia metodológica, debido a que los docentes manifestaron la necesidad de capacitarse más, a fin de mejorar los procesos de enseñanza e insertar en su labor pedagógica más estrategias que promuevan la participación activa del estudiante. Asimismo, esta categoría se relaciona con la subcategoría competencias de recursos tecnológicos, debido a que los docentes manifestaron interés en participar de nuevas capacitaciones, tanto por la modalidad presencial, como en la modalidad virtual, con el uso de recursos que les permitan innovar en su área laboral. Además, los docentes manifestaron la necesidad de conocer mejores estrategias para ayudar a sus estudiantes que tienen dificultades en sus aprendizajes. En relación a ello, los docentes mencionaron que ellos buscan sus propios medios para aprender sobre estos recursos tecnológicos, ya que la universidad no considera este tipo de capacitaciones.

Resultados de la guía de análisis documental del sílabo

Los resultados obtenidos a través de la guía de análisis documental del sílabo del curso Comprensión y Redacción de Textos I permitieron identificar los siguientes aspectos en relación a 14 ítems planteados en este instrumento.

Resultados relacionados con la competencia planificadora

En primer lugar, de acuerdo con los ítems planteados para la competencia planificadora, se pudo identificar que en el sílabo no se menciona quién o quiénes lo elaboran. Por lo que se evidencia ausencia de un trabajo colegiado o colaborativo para la elaboración del mismo. También, se evidencia que la elaboración del sílabo no la realizan los docentes que enseñan el curso, sino que este proviene de la coordinación del área. En cuanto a los objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura, en el sílabo sí se menciona el logro general del aprendizaje, pero no se menciona objetivos específicos por cada unidad de aprendizaje.

Respecto de la planificación de evaluación integradora, en el sílabo se describe una evaluación que es producto de la suma de Tareas Académicas 1 y 2, Practicas calificadas 1 y 2, y un Examen Final con los siguientes porcentajes: (10 %) TA1 + (20 %) PC1 + (20 %) TA2 + (20 %) PC2 + (30 %) EXFI, lo cual responde a una evaluación sumativa, y no a una evaluación formativa. Además, en el sílabo no se detalla las actividades o tareas auténticas, solo se describe el sistema de evaluación con los porcentajes para el promedio final.

Resultados relacionados con la competencia tratamiento de contenidos

Respecto a los contenidos del Plan Curricular relacionados con el contexto sociocultural del estudiante, en el sílabo no se menciona los contenidos del Plan Curricular. No se muestran los temas por unidades o semanas, es decir, no se muestra si existe relación o vinculación de los temas propuestos con el contexto sociocultural o el perfil profesional del estudiante. Tampoco, se describe los contenidos a enseñar, solo se menciona los títulos de las

cuatro unidades de aprendizaje.

Resultados relacionados con la competencia metodológica

Respecto a las metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes, en el sílabo no se menciona, ni se detalla la metodología del curso, por lo que no se puede evidenciar el uso de metodologías nuevas y eficaces de aprendizaje. De igual modo, en el sílabo no se menciona la forma de trabajo, ni se describe las actividades de interaprendizaje.

Resultados relacionados con la competencia para direccionar la evaluación

Respecto a la evaluación por competencias, en el sílabo no se evidencia una evaluación contextualizada bajo el enfoque por competencias. El sílabo solo presenta el sistema de evaluación y el cálculo del promedio final. En cuanto a las formas de evaluación, en el sílabo no se declara ningún tipo de evaluación como tal, solo refiere dos tipos de evaluaciones, la evaluación grupal, como tarea académica y la evaluación individual, referida a las prácticas calificadas con un examen final considerado como cierre del ciclo.

Resultados relacionados a la competencia diferenciadora

En cuanto a las actividades con diversas estrategias de enseñanza, en el sílabo no se evidencia ninguna actividad detallada que muestre las estrategias de enseñanza aprendizaje. Además, al no plantearse en el sílabo las estrategias de enseñanza o metodología del curso, no se pudo evidenciar si existe competencia diferenciadora en el ejercicio docente.

Resultados relacionados a la competencia de recursos tecnológicos

Respecto de las actividades de enseñanza mediadas por las TIC, en el sílabo no se describe el componente recursos tecnológicos para la enseñanza aprendizaje, lo único que se describe dentro de la sumilla de forma sucinta es el uso de algunas fuentes como videos, entrevistas, afiches, etc., que se emplean para las clases. Asimismo, en el sílabo no se describe la forma de evaluar, por lo que no se puede verificar en el documento qué medios o

recursos tecnológicos se emplean propiamente para la evaluación, no se describe ninguna actividad con el uso de los recursos digitales.

Finalmente, el sílabo tiene una estructura básica y sucinta de presentar la asignatura, este cuenta con una fundamentación, justificación de la importancia del curso para la formación profesional. También se incluye la sumilla, donde se menciona de forma general los pasos a seguir para la redacción académica, los cuales son la búsqueda, el procesamiento, la organización y la expresión escrita de la información. Sin embargo, el sílabo no explica la forma de trabajo, ni las actividades programadas, tampoco se especifica la metodología empleada por el docente. Esta situación resulta ser un factor limitante para el desarrollo de las clases, además de evidenciar la ausencia de competencias didácticas del docente.

Resultados de la guía de análisis documental de la guía de clases

Para el recojo de la información se empleó el análisis de ocho guías o sesiones de clases, correspondientes al primer ciclo de estudios. La guía de análisis documental de la sesión de clases tuvo como propósito identificar 13 ítems, relacionados con las subcategorías competencias didácticas.

Resultados relacionados a la competencia planificadora

En cuanto a la organización y planificación de la sesión, en la guía de clase no se especifica quién o quiénes elaboran la sesión de aprendizaje. Asimismo, la guía de sesión de clases sí presenta el logro de aprendizaje, el cual se define como logro de sesión y no como competencia. Con respecto a la evaluación, no se evidencia una evaluación integradora, tampoco se especifica cuál es la actividad que se va evaluar, a pesar de contar con actividades que conducen a una evaluación. No se declara ningún tipo de evaluación, tampoco los instrumentos o indicadores que miden los aprendizajes o que conecten los contenidos disciplinares con la competencia.

Por último, las actividades mencionadas sí evidencian una tarea significativa, ya que estas parten de propuestas contextualizadas al entorno del estudiante y vinculadas con el contenido de la clase. Sin embargo, estas no logran conectarse con la competencia del área o con el perfil profesional.

Resultados relacionados a la competencia de tratamiento de contenidos

Con respecto a los contenidos acordes al perfil de egreso, estos responden al logro de la sesión planteada, pero no se refleja que exista vinculación con las competencias del perfil de egreso. En la guía de clases no se evidencia que el docente adapte los contenidos curriculares a la sesión de clases.

Resultados relacionados a la competencia metodológica

Sobre las metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes, en la guía de clases sí se plantea que el docente organiza los espacios y ambientes de aprendizaje a partir del trabajo en grupos. Se promueve la participación activa de los estudiantes en la clase al plantear preguntas de reflexión, en las que se pide participación del estudiante. También se puede evidenciar algunos recursos metodológicos empleados. Sin embargo, no se presenta formas nuevas de aprendizaje o metodologías interactivas para el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como seminarios, talleres, estudio de casos, trabajo por proyectos, etc.

Resultados relacionados a la competencia para direccionar la evaluación

Respecto a la evaluación por competencias, en la guía de sesión de clases no se describe una evaluación por competencias, sino que se trabaja a nivel de logro, tampoco se presenta los criterios e indicadores específicos para alcanzar el logro mencionado. Además, en la guía de sesión no se describe las competencias específicas del área, las cuales son Redacta o Escribe, Lee y se Expresa oralmente. En ese sentido, no se puede verificar la pertinencia entre estas con el perfil profesional del estudiante.

De igual manera, en la guía de clases se describe que el docente promueve la autoevaluación como parte del cierre, para lo cual se proporciona una ficha de autoevaluación. Además, se especifica una actividad a través del trabajo colaborativo, en la que se pide a los grupos que se coevaluen. Sin embargo, no hay un instrumento para esta coevaluación de por medio, tampoco se declara la heteroevaluación con instrumentos propios.

Resultados relacionados a la competencia diferenciadora

Respecto a las actividades con diversas estrategias de enseñanza, en la guía de clases se plantea algunas actividades usando recursos audiovisuales como videos, dinámica de interacción y lluvia de ideas, discusión en grupos y foros. De igual modo, se promueve el uso de estrategias de comprensión como las redes, mapas y esquemas, así como el uso de técnicas como el subrayado, el sumillado y el resumen.

Resultados relacionados a la competencia de recursos tecnológicos

En cuanto a las actividades de enseñanza mediadas por las TIC. Las actividades planteadas fomentan el uso de recursos y aplicaciones digitales, Office, YouTube, foros y principalmente la plataforma Canvas y Google drive, para que los estudiantes envíen sus trabajos por estos medios en fechas establecidas y reciban una retroalimentación oportuna. Sin embargo, en la guía de clases no se menciona el uso de un recurso tecnológico específico que sirva como instrumento para evaluar. Asimismo, se promueve la búsqueda de fuentes científicas, por medio de las revistas indexadas, repositorios de tesis, etc.

Finalmente, la guía de clases mantiene una estructura básica, en la que no se muestra los criterios o indicadores de evaluación, ni se detalla los instrumentos usados para evaluar. En suma, resulta necesario que se declare en la guía de clases como parte de una planificación previa la metodología, las actividades y los instrumentos de evaluación, por ser componentes formales de una sesión de aprendizaje y no solo enviar las indicaciones o

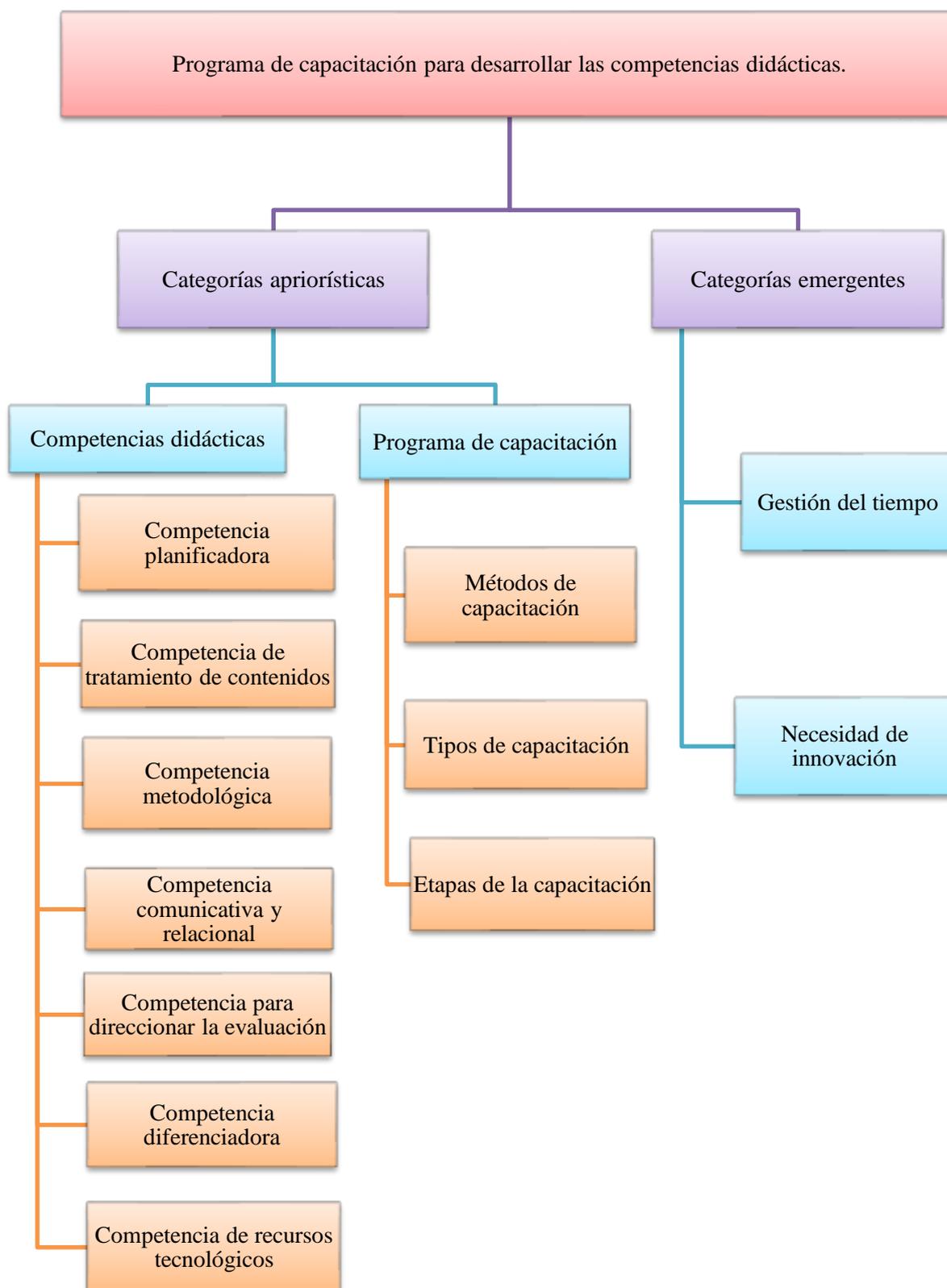
instrumentos cuando se va realizar la actividad, por lo que es importante la planificación.

Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados

El proceso de triangulación consiste en la integración y cruce de toda la información obtenida en el proceso de investigación a partir de los instrumentos aplicados, por ello, este proceso de triangular se realiza cuando se concluye el trabajo de recopilación de la información. Para Cisterna (2005) realizar la triangulación requiere de pasos a seguir como la selección de la información obtenida en el trabajo de campo, triangulación por apartados, triangulación entre todos los componentes investigados, triangulación de todos los datos obtenidos a través de diversos instrumentos y triangulación de acuerdo al marco teórico.

De acuerdo con Donolo (2009), la triangulación consiste en la aplicación de diversas formas complementarias para obtener información, procesar los datos e interpretarlos en el marco de diferentes teorías, concepciones y conceptualizaciones con la finalidad de confirmar la diversidad presentada en relación al fenómeno estudiado. Por ello, la triangulación implica la articulación y contraste de los resultados obtenidos, a partir del recojo de datos, tanto cuantitativos como cualitativos en torno a las subcategorías específicas.

Esta investigación cuenta con dos categorías apriorísticas: Las competencias didácticas y el programa de capacitación. Por un lado, las competencias didácticas tienen siete subcategorías apriorísticas como: competencia planificadora, competencia de tratamiento de contenidos, competencia metodológica, competencia comunicativa y relacional, competencia para direccionar la evaluación, competencia diferenciadora y competencia de recursos tecnológicos. Por otro lado, el programa de capacitación cuenta con tres subcategorías apriorísticas: Métodos de capacitación, tipos de programas de capacitación y etapas de la capacitación. A partir del análisis de las categorías apriorísticas, subcategorías y la inclusión de las categorías emergentes se pudo proceder con el proceso de la triangulación, tales categorías apriorísticas y emergentes se muestra en la figura 10.

Figura 10*Categorías apriorísticas y emergentes*

Contrastación teórica de las categorías apriorísticas

Contrastación teórica de la subcategoría competencia planificadora

A partir de los resultados obtenidos, a través de la aplicación de los instrumentos como el cuestionario dirigido a docentes y a estudiantes, la guía de entrevista semiestructurada, la guía de observación de la clase y del análisis documental, tanto del sílabo como de la guía de clase se evidencia que los docentes no cuentan con la competencia planificadora en su labor pedagógica, debido a que no elaboran los sílabos, las programaciones curriculares, las guías de clase y unidades de aprendizaje, dado que estas actividades las proporciona la institución, quienes entregan todo el material listo para ser ejecutado en las clases.

En consecuencia, si los docentes no tienen la facultad para diseñar una programación curricular para el área, al no intervenir en la propuesta de los temas para las unidades de aprendizajes, su labor queda restringida para garantizar la calidad de la enseñanza. Asimismo, la planificación integra uno de los procesos imprescindibles para diseñar la secuencia de enseñanza aprendizaje y la falta de esta labor pedagógica trae resultados poco favorables en los aprendizajes. En efecto, para garantizar resultados de calidad, el proceso de enseñanza aprendizaje demanda una previa planificación de cada uno de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

En efecto, para Zabalza (2007) la planificación debe formar parte de las competencias del docente, que le permita programar, organizar los contenidos a enseñar, seleccionar las estrategias adecuadas, las actividades significativas y la evaluación contextualizada, por lo que es indispensable contar con la experiencia didáctica, con ideas pedagógicas y dominar la disciplina que se enseña. Con ello, se permite comprobar que el docente debe realizar esta acción y contextualizar, de acuerdo a su grupo de estudiantes con características distintas a las que puede tener otro grupo de estudiantes, otro salón de clases, otra especialidad

profesional, otro contexto sociocultural, etc. Por tanto, no es apropiado pensar que una misma planificación de clases, por ejemplo, sea desarrollada para toda la institución, o para todas las sedes, sin realizar adaptaciones, modificaciones o ajustes pertinentes.

Ahora bien, la situación se torna más crítica pues entre los resultados encontrados y el contraste teórico se identificó que la competencia planificadora guarda relación con la competencia de tratamientos de contenidos, la competencia metodológica, la competencia para direccionar la evaluación, la competencia diferenciadora y la competencia de recursos tecnológicos. En efecto, para todas las competencias mencionadas es imprescindible la planificación y organización tanto de los contenidos pertinentes a enseñar, como de las estrategias y recursos diversos, a fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por ello, que se puede considerar la competencia planificadora como transversal o principal que guía a las demás hacia la consecución de la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la carencia o falta de la misma puede generar resultados desfavorables o insatisfactorios para la práctica pedagógica.

Contrastación teórica de la subcategoría competencia tratamiento de contenidos

Entre los resultados obtenidos respecto de la competencia tratamiento de contenidos, se halló que los docentes sí cuentan con el dominio de su especialidad. Esto se evidenció en la observación directa de las clases y en la consistencia de las respuestas ante las preguntas planteadas por los estudiantes, lo que permitió constatar el dominio de la asignatura. Esta situación, también se corrobora con el resultado del cuestionario dirigido a estudiantes en el que el 67,5 % de ellos consideran que los docentes siempre dominan los contenidos de su curso y responden de forma clara las interrogantes. En ese sentido, se comprueba que los docentes ponen énfasis en los contenidos, realizan el repaso de los temas y refuerzan conceptos de manera continua.

Asimismo, entre los resultados obtenidos, se encontró que los docentes, a pesar de no

manejar directamente la planificación curricular intentan realizar adaptaciones, de acuerdo a las demandas socioculturales del estudiante, al seleccionar casos o proponer ejemplos reales de interés social. Sin embargo, existe limitaciones en los docentes al no poder seleccionar los contenidos acordes al perfil profesional. Precisamente, al no tener vínculo o participación en la programación curricular, se dificulta la selección adecuada de temas a enseñar. También se corroboró con el análisis documental del sílabo y de la guía de clases, la ausencia de los contenidos del plan curricular, donde no se observó los temas por unidades o semanas, ni los temas de sesiones de clases y solo se ha colocado de manera sucinta que se trabaja con la competencia de la asignatura, sin especificar a qué competencia se refiere.

En relación a ello, Abreu y Soler (2014) como se cita en Quijije (2017), refieren que la profesionalización requiere procesos que reflejen el vínculo entre teoría y práctica, donde se evidencie que los contenidos de la asignatura guarden relación con el modelo o perfil profesional y con las exigencias de este. Esta situación permite confirmar lo que sostiene Martínez et al. (2017) al referirse que el currículo por competencias en las universidades no se ejecuta como se considera en la planificación. Es por ello que, a pesar de haber incluido en los planes de estudios, programas, malla curricular y perfil de egreso, en la práctica solo se trabaja con énfasis en los contenidos de las asignaturas, tal como se evidencia en el actual trabajo de los docentes del curso de Comprensión y Redacción de Textos I.

Como resultado de los datos recogidos, esta subcategoría guarda estrecha relación con la competencia planificadora, debido a que el docente necesita seleccionar, programar y adaptar los contenidos de enseñanza, de acuerdo al enfoque que desarrolla la universidad. Al respecto, Zabalza (2012) propone que se tome en cuenta tres criterios para seleccionar los contenidos a enseñar: La vigencia, cobertura y relevancia. La vigencia para enmarcar los contenidos dentro de un enfoque específico, en este caso de las competencias. La cobertura, para situar los contenidos, de acuerdo al enfoque de la disciplina y el perfil profesional y la

relevancia, la cual exige la selección de temas significativos para la formación profesional. Sin embargo, los docentes de la institución no tienen la facultad para crear y adaptar estos documentos pedagógicos, lo cual resulta ser un factor limitante tanto para la planificación como para la ejecución eficiente. En efecto, la competencia de tratamiento de contenidos está limitada en su función al no poder alcanzar el nivel deseado que asegure un aprendizaje de calidad.

Contrastación teórica de la subcategoría competencia metodológica

Respecto de la competencia metodológica, los datos obtenidos a partir de la entrevista, la guía de clases, la observación directa de la clase y el cuestionario a docentes reflejan que los maestros emplean de manera continua la metodología de la clase magistral y en ocasiones el trabajo colaborativo. Esta situación permite comprobar la aplicación de metodologías tradicionales, centradas en el docente con mayor frecuencia en lugar de metodologías modernas, centradas en el estudiante. Asimismo, se pudo contrastar la incoherencia de lo manifestado por los docentes en las entrevistas y las clases observadas, debido a que los docentes habían manifestado el uso de herramientas interactivas para su clase. Sin embargo, en las clases observadas predominó la enseñanza de la clase magistral.

De igual manera, los docentes emplean de manera esporádica el foro de discusiones, con preguntas previas a la clase, lo cual permite a los estudiantes responder y comentar sobre la opinión de sus pares. En relación a ello, Fortea (2019) sostiene que la metodología didáctica permite conocer la forma cómo enseña el docente y está vinculada con las estrategias de enseñanza que emplea durante sus clases. Por eso, resulta indispensable combinar e implementar metodologías pertinentes, tanto para el entorno virtual como para la modalidad presencial, ya que se contrastó que los docentes no emplean herramientas interactivas y novedosas para facilitar los aprendizajes.

Asimismo, los docentes limitan su enseñanza al uso de esquemas tradicionales en la

pizarra blanca de Zoom, a pesar de haber declarado en las entrevistas el uso de algunas herramientas como Padlets, Jamboard, Mentimeter, Miro y Kahoot. También, se constató en los documentos analizados como el sílabo, la guía de clases y la observación directa de la clase que los docentes usan con mayor frecuencia Office Word o Google Drive para las actividades de redacción que se proponen durante la clase.

Al respecto, Zabalza (2007) y Tobón et al. (2010) sostienen que la competencia metodológica implica todas las acciones en conjunto orientadas a gestionar las actividades, organizar espacios y ambientes de aprendizaje, actividades que fomenten la participación activa y autónoma de los estudiantes, a través de talleres, seminarios, laboratorios, estudio de casos y proyectos. A partir de ello, se reafirma una notoria deficiencia no compensada en la metodología de enseñanza de los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I.

Según los resultados, esta subcategoría guarda estrecha relación con la competencia de recursos tecnológicos, debido a que es indispensable en el contexto actual de educación mediada por la tecnología, el uso de herramientas interactivas para complementar el proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí que, se requiere mayor participación de los estudiantes para gestionar el tiempo de forma eficiente, a fin de cumplir con los procesos estimados. Frente a ello, los docentes requieren con urgencia adquirir nuevas formas de enseñanza para mejorar su labor pedagógica, de lo contrario los resultados de aprendizajes no serán significativos.

Por último, también existe relación con la competencia diferenciadora, ya que el docente debe aplicar nuevas y variadas estrategias para atender a la diversidad de la clase, incluir los espacios de interaprendizaje como proyectos, seminarios, talleres, que promuevan la capacidad de transportar el conocimiento del estudiante al entorno real (Tobón et al., 2010).

Contrastación teórica de la subcategoría competencia comunicativa y relacional

En cuanto a la competencia comunicativa y relacional, los datos obtenidos a partir de

los instrumentos planteados reflejan que los docentes tienen mayor dominio en la comunicación asertiva con sus estudiantes, en la que muestran un trato horizontal, mantienen siempre un trato amable y respetuoso. Ello se confirma en la percepción que tienen los estudiantes respecto a sus maestros, donde el 67,5 % considera que los docentes siempre escuchan sus opiniones y comunican de manera oportuna sus actividades académicas. Al respecto, Hamer (2015) como se cita en Sánchez et al. (2019) considera que fomentar un buen clima de convivencia en el aula, mostrar respeto, prestar interés a los estudiantes, contribuye a mejorar los aprendizajes, por lo que es importante que el docente no solo domine la materia, sino sepa comunicarla de manera efectiva. Asimismo, los docentes de la institución propician el diálogo abierto y reflexivo ante las opiniones de sus estudiantes, lo cual evita las confrontaciones y se fomenta un clima favorable para el aprendizaje.

De acuerdo con lo expresado, Fonseca, Correa, Pineda y Lemus (2011) como se cita en Sánchez et al. (2019) consideran que la competencia comunicativa y relacional es una cualidad racional y emocional, originada por la necesidad de interactuar con los demás, por compartir ideas y experiencias comunes. No obstante, esta competencia exige aprender a mirar a quien está enfrente, a fin de mejorar y garantizar los aprendizajes. Por tanto, los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I deben orientar su labor formativa hacia ello, y no solo centrarse en explicar con claridad las fichas de evaluación para la consecución del producto.

Asimismo, los docentes brindan las retroalimentaciones grupales, y mantienen una comunicación continua a través de los medios tecnológicos como el uso de la plataforma Canvas y el correo, que son los medios oficiales de comunicación entre docente estudiante para responder ante cualquier duda e inquietud de los estudiantes. No obstante, es necesario que se fortalezca la capacidad de interactuar en diferentes contextos y con distintos propósitos, así como mejorar la atención y comprensión a la diversidad, ya que entre los

datos recogidos se encuentra una carencia de empatía hacia los estudiantes con procesos y ritmos de aprendizaje más lento. En efecto, los docentes prefieren derivar estos casos al área de tutoría, al sostener que son demasiados estudiantes para enfocarse en este grupo menor. En relación a ello, Zabalza (2007) considera la capacidad relacional como la actitud que desarrolla y fomenta el docente con sus estudiantes, en la que propicia interacciones durante la clase para establecer confianza y generar un clima agradable y cálido, así como fomentar mayor participación, discusión y análisis entre todos.

Contrastación teórica de la subcategoría competencia para direccionar la evaluación

Respecto a la competencia para direccionar la evaluación se pudo constatar que los docentes realizan todas las actividades orientadas hacia la evaluación, es decir, se aplican tareas específicas, guías, materiales, lecturas, esquemas ya definidos que tienen como propósito obtener un producto final. Tales actividades se trabajan por procesos y etapas, en las que se complementa con retroalimentaciones. Sin embargo, se evidenció que el fin de dichas actividades no es dar las oportunidades de mejoras para el aprendizaje, sino la obtención de la calificación. Todas las actividades establecidas como prácticas son el resultado de una evaluación sumativa y no formativa.

En relación a ello, Perrenoud (2004) como se cita en Cabrera e Imbert (2016) plantea desarrollar la evaluación con enfoque formativo, es decir, trabajar a partir de los errores con retroalimentaciones constantes, promover espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, fomentar el trabajo colaborativo, apoyar a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, adaptar los instrumentos de evaluación, acordes a lo que requiere el grupo de estudiantes y ajustar las competencias, así como propiciar una evaluación que estimule el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

En ese sentido, se pudo comprobar que los docentes de la institución cumplen con ciertos indicadores mencionados, por ejemplo, fomentan el trabajo colaborativo y la

autoevaluación, brindan espacios de interacción, estimulan la participación con preguntas que generan reflexión crítica. Sin embargo, estas formas de evaluación propuestas por los docentes presentan limitaciones al momento de ejecutarlas, debido a la falta de creación de instrumentos propios para cumplir con una evaluación objetiva. Tal como se presenta en los trabajos colaborativos en los que no se presenta un instrumento de coevaluación, a diferencia de la heteroevaluación en el que sí se presenta una rúbrica como orientación para que el estudiante pueda alinear su producto a los indicadores planteados.

Además, es imprescindible incorporar la implementación de otros recursos que permitan la interacción de todos los estudiantes e incluya a los aprendices con dificultades. Es por ello, que esta competencia didáctica también debe fortalecerse, debido a que los docentes consideran que este trabajo no es parte de su labor y le corresponde al área de tutoría. De igual manera, los docentes tienen la idea de un trabajo dirigido hacia el logro de la competencia; sin embargo, no cuentan con instrumentos para medir los procesos y regular los aprendizajes, no crean materiales, ni adaptan las clases de acuerdo a su grupo de estudiantes. En efecto, los docentes trabajan una sesión con materiales homogéneos, no se han creado instrumentos contextualizados. Asimismo, cuando los docentes realizan la metacognición, la ejecutan haciendo preguntas teóricas del tema que no generan reflexión, preguntas que solo recogen respuestas literales.

Como resultado del análisis, es importante hacer énfasis en la relación existente entre esta competencia con la competencia planificadora, debido a que es indispensable planificar todos los procesos e instrumentos para una evaluación integral, que permita reflejar la condición real de los estudiantes frente a la competencia a lograr, a fin de ayudarlos en aspectos específicos a mejorar. Del mismo modo, otra relación importante es con la competencia de tratamiento de contenidos, ya que es necesario evaluar qué contenidos son pertinentes enseñar para alcanzar la competencia del área, tal como plantean Loughran y

Hamilton (2016) como se cita en Pavié y Tejeda (2017), quienes afirman que para construir una secuencia didáctica efectiva y pertinente es necesario dominar los contenidos y a la vez comprender las dificultades de los estudiantes, con lo que se demuestra la importancia de dominar la forma de enseñar. Asimismo, la competencia comunicativa y relacional fortalece el proceso de retroalimentación, a través de la comunicación asertiva, permite mostrar claridad en las evaluaciones y mantener un clima favorable para el aprendizaje.

De igual manera, es importante que los docentes integren las actividades realizadas en clase como parte de la evaluación, y no las realicen de manera aislada de la evaluación, dado que en la evaluación formativa se valora todo el proceso y no solo el resultado, tal como sostienen Cano (2005) y Monereo (2014) al considerar la importancia de integrar evaluación y aprendizaje, es decir, vincular lo que se enseña y lo que se evalúa.

Contrastación teórica de la subcategoría competencia diferenciadora

Los resultados obtenidos sobre la competencia diferenciadora muestran que los docentes no cuentan con esta competencia, debido a que conducen los procesos formativos sin considerar la heterogeneidad de la clase, los ritmos y estilos de aprendizajes y no se ofrece estrategias variadas dentro de las sesiones de clases. Los docentes muestran dominio de sus conocimientos en la clase magistral, pero no se puede evidenciar un intercambio o interacción con la mayoría de los estudiantes, en general emplean una sola estrategia para la clase. A pesar, que realizan actividades a través del trabajo colaborativo, se requiere fortalecer y afianzar la forma en la que se realiza este tipo de trabajo, debido a que los productos que se piden son extensos y no se considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Además, el docente no permite que los estudiantes propongan los temas y prácticas de interés, aludiendo que deben ceñirse a los esquemas planteados, con los tópicos propuestos.

Esta situación se contradice con lo propuesto por Perrenoud (2019) al considerar que el docente debe romper con esquemas frontales en los que se diseña la misma clase, los mismos ejercicios y actividades para todos. En efecto, esta propuesta no se refiere a individualizar la enseñanza, sino a crear nuevos dispositivos didácticos acordes al grupo, combinar tareas, fomentar nuevos espacios de interacción y enseñanza mutua, aplicar la tecnología con recursos o herramientas digitales para incluir así a los estudiantes con dificultades en sus aprendizajes. Es por ello, que resulta necesario fomentar la competencia de recursos tecnológicos y la competencia metodológica, ya que los docentes requieren complementar sus estrategias didácticas y metodologías de enseñanza con recursos o herramientas digitales, ya que ello responde al contexto actual mediado por la tecnología. Además, permite trabajar la integralidad e incluir a los estudiantes con grandes dificultades.

De acuerdo con la competencia diferenciadora, también se debe potenciar la planificación, puesto que los docentes no plantean las estrategias de enseñanza o metodología diferenciada del curso ni en el sílabo, ni en la guía de clases. Por ello, se necesita desarrollar esta competencia para planificar materiales diferenciados, sesiones e instrumentos para el desarrollo de las clases. También es importante la adaptación de los contenidos y direccionar la evaluación, a través de temas de interés y propuestas novedosas que los estudiantes puedan plantear, a fin de dar solución a problemas del entorno real.

Contrastación teórica de la subcategoría competencia de recursos tecnológicos

En cuanto a los resultados obtenidos acerca de las competencias de recursos tecnológicos se evidencia que los docentes no aprovechan al máximo el uso de recursos y herramientas digitales para fomentar mayores participaciones de los estudiantes. Asimismo, se constató que los docentes usan el foro para promover interacciones entre los estudiantes, también la plataforma Canvas y los portafolios en Google Drive para los trabajos colaborativos. Sin embargo, durante la clase magistral los docentes no implementan otros

recursos tecnológicos, no presentan materiales o instrumentos interactivos que formen parte de la evaluación.

Al respecto, González y Barrios (2017) plantean que los docentes deben aprovechar los conocimientos empíricos de sus estudiantes para facilitar los aprendizajes de sus disciplinas y movilizar los saberes en tecnología. Por eso, el docente del siglo XXI debe poner énfasis en desarrollar las habilidades tecnológicas, ya que estas contribuyen con la alfabetización digital, así como proporcionan recursos y materiales digitales de fácil acceso y de forma constante. Sin embargo, es necesario aclarar que conocer y utilizar una herramienta TIC o algún recurso digital no es el fin en sí mismo, sino que estos facilitan los aprendizajes de un área o disciplina.

Del mismo modo, los docentes de la institución han dejado de lado su formación y capacitación a través del entorno tecnológico, su participación en revistas indexadas, en proyectos académicos, en seminarios, foros y conferencias para expandir y compartir sus conocimientos, debido a su exhausto trabajo en las aulas, la falta de tiempo y recarga laboral, tal como manifestaron en las entrevistas realizadas. Ante ello, los docentes mostraron interés por mejorar su labor a través de capacitaciones y actualizaciones en el entorno virtual, ya que así pueden acceder sin dificultades.

Frente a ello, los docentes también deben fomentar experiencias de aprendizajes, intercambio de conocimientos y promover el uso de los recursos tecnológicos en los estudiantes. Por eso, los docentes deben integrar en su labor pedagógica la competencia de innovación para permanecer actualizado en el uso de las TIC y en los temas relacionados su especialidad (Morín, 1999, como se cita en González y Barrios, 2017).

Por último, la competencia de recursos tecnológicos fomenta la participación activa aún de los estudiantes con dificultades, lo cual permite la atención diferenciada, tal como

sostiene Perrenoud (2019) diferenciar es preocuparse por la persona, sin renunciar a la comunidad.

Contrastación teórica de las categorías emergentes

Gestión del tiempo

Durante el trabajo de campo surgió una categoría no contemplada apriorísticamente dentro de las competencias didácticas, la gestión del tiempo, el cual resultó ser un factor común y determinante para las demás subcategorías apriorísticas, debido a que esta categoría direcciona los procesos de enseñanza aprendizaje, desde la planificación hasta el cierre de la clase. Es por ello, que el docente debe gestionar adecuadamente el tiempo, a fin de cumplir con los propósitos establecidos, tales como ajustar los contenidos y actividades que incluyan la evaluación y metacognición, por lo que es imprescindible que el docente gestione sus tiempos para cumplir sus metas personales y laborales. Al respecto, Umerenkova y Flores (2017) definen la gestión del tiempo como la culminación de actividades en un tiempo esperado, en el que se obtiene resultados de calidad, a través de la planificación, la organización o la priorización.

Esta categoría emergente permite organizar y secuenciar actividades dosificadas, además, de pensar en el tiempo estimado para cada una de ellas, a fin de que se pueda cumplir la meta planteada, tal como definen Claessens et al (2007) como se cita en Umerenkova y Flores (2017), la gestión del tiempo es el uso efectivo de este, con actividades dirigidas hacia una meta y una serie de procesos tales como la planificación, regulación del tiempo, priorización de actividades, logro y regulación de metas.

Asimismo, la gestión del tiempo permite incluir nuevas metodologías y estrategias que atienden a la diversidad, así como brindar asesorías a los estudiantes con dificultades en sus aprendizajes. Para ello, se requiere de una programación en la que se considere los procesos y ritmos personales de los estudiantes.

Otro aspecto importante de la gestión del tiempo es que los docentes pueden participar de eventos, conferencias, capacitaciones, seminarios y proyectos, a través de la tecnología y por medio virtual, ya que este contexto se ajusta a la realidad de los docentes, en relación a la disposición de horarios, a fin de participar en la adquisición de nuevos aprendizajes que le permitan mejorar su labor de enseñanza.

Necesidad de innovación

Otra categoría no contemplada apriorísticamente dentro de las competencias didácticas, que emergió durante el trabajo de campo fue la necesidad de innovación, la cual tomó fuerza a medida que se realizaba el análisis de las subcategorías, por lo que esta categoría se incluirá como parte de la propuesta de modelación.

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua (2020) la innovación es la acción y efecto de innovar para la creación o modificación de un producto y su introducción en un mercado. Asimismo, para Schumpeter (1997) como se cita en Aguiar et al. (2019) la innovación permite introducir nuevos métodos para producir, abrir un nuevo mercado, conquistar fuentes nuevas y crear una nueva institución. De acuerdo con ello, los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I, manifestaron la necesidad de conocer e implementar nuevas metodologías y estrategias de enseñanza, para lo cual mostraron disposición en transformar y crear nuevos recursos didácticos y digitales para mejorar su labor de enseñanza, debido a que reconocen la carencia de estos en su labor profesional para generar interacción con los estudiantes.

Esta situación se relaciona con la innovación, porque implica la transformación del pensamiento educativo y el modo de actuar profesional, que se ajusta a la realidad y contexto existente, cuyas expectativas responden a la intencionalidad, con criterios como la pertinencia, eficacia y eficiencia que se deben mantener en todos los procesos y resultados.

De igual forma, la innovación se relaciona con procesos de gestión de la innovación,

debido a que todos los miembros de una organización pueden participar, aportar, desarrollar y transformar conocimientos. En ese sentido, es importante integrar la participación de docentes y estudiantes en las propuestas creativas para contribuir con el desarrollo institucional y social (Aguilar et al., 2019).

Conclusiones aproximativas

El análisis de campo proporcionó una interpretación producto de la realidad analizada sobre las competencias didácticas de los docentes universitarios. A partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos, se concluye lo siguiente:

La ausencia de la competencia planificadora en los docentes restringe su labor pedagógica, pues al no participar de la elaboración de la programación curricular, sílabos, unidades de aprendizaje, sesiones de clases para el área académica, se limita el resultado de los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, la planificación debe integrar diversas estrategias y recursos con materiales, y adaptación de contenidos para la evaluación. Frente a ello, es necesario promover la participación de los docentes, vincular su experiencia y dominio de la asignatura para enriquecer la planificación curricular. Por ello, es fundamental que los docentes sean capacitados en relación al manejo de los documentos pedagógicos y diversificación curricular, a fin de otorgarle las herramientas para garantizar su desempeño profesional, el aprendizaje significativo de los estudiantes y el aseguramiento de la calidad educativa.

En cuanto a la competencia tratamiento de contenidos, los docentes sí demostraron contar con la competencia, aunque con algunas observaciones. Por tanto, se sugiere trabajar a partir de las programaciones curriculares, sílabos, unidades de aprendizaje la vinculación con los contenidos de la asignatura, es decir, seleccionar los contenidos pertinentes y acordes al perfil profesional, así como ajustar los contenidos relevantes para lograr la competencia precisada. Es importante que todos estos documentos pedagógicos curriculares guarden

relación entre sí y los indicadores observados sean plasmados de manera específica en cada uno de ellos.

Debido a la falta de desarrollo de la competencia metodológica, se requiere fortalecer e implementar con nuevos recursos y herramientas interactivas que faciliten los aprendizajes. Es indispensable que el docente integre formas nuevas y eficaces de enseñanza que le impulsen a salir de la tradicional clase magistral e implementar otras formas de aprendizaje como los trabajos por proyectos, seminarios, talleres, estudio de casos, etc. Frente a ello, es necesario establecer un programa de capacitación y mejora continua que involucre a los docentes y los capacite en contenidos didácticos específicos que le sean útiles aplicar en su labor de enseñanza. Para ello, se puede trazar metas y ejecutar acciones concretas a corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, es necesario que la institución fortalezca su visión, internalice y adapte el enfoque por competencias en todas las áreas. De esta manera, no solo quedará en un cambio de nombre, sino que se aplicará para lograr las competencias de la asignatura.

Respecto de la competencia comunicativa y relacional, se evidenció que esta competencia se destaca entre las demás como una fortaleza en los docentes; sin embargo, se debería aprovechar al máximo el establecimiento de acuerdos intermedios. Por lo tanto, los docentes no deben ser muy rígidos en las evaluaciones y actividades, sino que deben promover la creatividad e impulsar los proyectos formativos que ayuden a dar significatividad a los saberes puestos en acción para resolver un problema del contexto real. De igual manera, los docentes deberían integrar a sus clases otras metodologías que favorezcan las relaciones interpersonales como aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje por proyectos, etc., que respondan ante las demandas de la sociedad.

De igual importancia, se requiere fortalecer en los docentes la competencia para direccionar la evaluación, sobre todo para la creación de instrumentos que acompañen los

procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. Asimismo, los docentes deben recibir capacitaciones sobre cómo realizar la evaluación formativa y retroalimentaciones personalizadas, que permitan trabajar a partir de los errores para garantizar los aprendizajes.

Existe una gran necesidad por mejorar la competencia diferenciadora, debido a que los resultados mostraron que esta competencia no se desarrolla en los docentes. Es por ello, que los docentes deben renovar su labor de enseñanza, cambiar los métodos y estrategias homogéneas por métodos activos que respondan a la heterogeneidad de la clase, brindar apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Para lograr ello, es importante sensibilizar y hacer comprender a los docentes que esta es una competencia inherente a la profesión docente, cuyo compromiso está en lograr que todos los estudiantes aprendan y alcancen las competencias propias a su perfil profesional. Es por ello, que es indispensable implementar capacitaciones permanentes que ayuden al docente a mejorar su trabajo en el aula, donde se les pueda brindar las herramientas necesarias para que su labor sea completa. Sin embargo, se requiere también que la institución incorpore a su visión el desarrollo de las competencias, en lugar de solo darle más valor a la adquisición de conocimientos, como se evidencia en la práctica.

La universidad debe definir e impulsar dentro de sus políticas el uso de las TIC y recursos tecnológicos en los docentes universitarios, debido a la falta de integración de esta competencia durante las clases virtuales, donde no se aprovecha las herramientas tecnológicas para mejorar la eficacia de las clases. Por eso, la institución debe implementar capacitaciones continuas que desarrollen la competencia tecnológica; la inserción de estrategias de enseñanza mediadas por las TIC para la creación de materiales y recursos en soporte digital; la utilización de recursos tecnológicos para fomentar la evaluación; realizar encuentros y eventos virtuales en didáctica de la enseñanza, fomentar los seminarios,

conferencias, incentivar a los docentes a participar en trabajos académicos y compartir experiencias profesionales con los estudiantes.

Finalmente, las categorías emergentes, gestión del tiempo y necesidad de innovación son indispensables para conducir todos los procesos de una clase y fortalecer las competencias didácticas del docente. Por tanto, la competencia de innovación debe ser permanente en los docentes, así como la adaptabilidad para transformar, innovar o crear nuevas estrategias que contribuyan a mejorar el desarrollo de las clases en el contexto actual de constantes cambios. Por último, es indispensable que la tecnología se sume como insumo eficaz para lograr los propósitos educativos. Debido a ello, ambas categorías emergentes se tendrán en cuenta para la modelación de la propuesta solución.

Capítulo III

Modelación y evaluación de la propuesta

Propósito

La propuesta busca desarrollar y mejorar las competencias didácticas de los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I, a través de un programa de capacitación en metodologías y didácticas de enseñanza mediado por las TIC, diversificación curricular, creación y diseño de instrumentos de evaluación, entrenamiento en evaluación y retroalimentación formativa, a fin de enriquecer su práctica pedagógica y lograr resultados óptimos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, el programa de capacitación busca transformar la problemática existente relacionada con la metodología y didáctica de los docentes, la falta de manejo de documentación curricular, las concepciones tradicionales sobre la evaluación y retroalimentación formativa. Además, el programa busca entregar herramientas necesarias para que los docentes logren desempeñar de manera eficiente y eficaz el proceso de enseñanza aprendizaje, con capacitaciones continuas, y retroalimentaciones pertinentes.

En el trabajo de campo realizado se pudo comprobar que los enfoques plasmados en el proceso de enseñanza aprendizaje, tienen un corte tradicionalista, cuyos resultados son limitados y no pertinentes al contexto actual de las clases virtuales, que requieren de profesionales competentes para responder las altas demandas de la sociedad del siglo XXI. En ese sentido, es importante resaltar, de acuerdo con los resultados obtenidos, que los docentes carecen de la competencia para planificar y diversificar documentos curriculares, tienen escasa implementación de nuevos recursos y herramientas interactivas para facilitar los aprendizajes, incipiente desarrollo de la competencia para crear instrumentos de evaluación y realizar retroalimentaciones formativas, ausencia de la atención diferenciada, así como la insuficiente implementación de recursos tecnológicos. Sumado a ello, se evidenció la

inadecuada gestión del tiempo para cada uno de los procesos de una clase y la necesidad de innovación que existe en los docentes por mejorar su labor de enseñanza.

Para el desarrollo de la propuesta programa de capacitación, se ha considerado tomar como sustento teórico uno de los modelos administrativos referenciados en esta investigación. En primer lugar, se ha considerado la propuesta de Chiavenato (2019) con algunas adaptaciones en los enunciados. De acuerdo con el autor, se incluyen las etapas como la detección de necesidades, la programación de la capacitación, el desarrollo y ejecución del programa y la evaluación de los resultados de la capacitación. En segundo lugar, debido a la necesidad de innovación y la gestión del tiempo identificados como categorías emergentes en el trabajo de campo, se ha considerado realizar el programa de capacitación de forma virtual, para lo cual se ha visto necesario la implementación del e-learning.

De acuerdo con la inclusión del e-learning a la propuesta, es indispensable adoptar e integrar el modelo ADDIE, ya que se requiere de una estructura para poder diseñar el programa de capacitación como curso. En efecto, el modelo ADDIE, es básico, flexible y se ha usado con mayor frecuencia en el campo educativo, por la simplicidad de sus procesos al momento de aplicar las cinco fases del modelo: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

Por lo tanto, para la presente investigación se ha diseñado una propuesta híbrida que integra ambos modelos, el modelo administrativo y el modelo e-learning. No obstante, por la naturaleza del programa de capacitación dirigido a docentes se agrega componentes esenciales como el acompañamiento o monitoreo, sensibilización, la innovación y gestión del tiempo, los cuales se consideran ejes fundamentales de todos los procesos, tal como se muestra en la figura 11.

Figura 11

Modelo integrado de etapas del programa de capacitación



Justificación

En la actualidad solo algunas universidades peruanas han implementado dentro de sus programas el enfoque por competencias. A pesar de ello, en la práctica no se refleja los cambios plasmados en el formato, debido a que los enfoques de enseñanza siguen los lineamientos tradicionales, el docente aplica métodos clásicos, se sigue una estructura rígida con énfasis en los contenidos, la evaluación no se incluye como parte del proceso y no se han replanteado metodologías con la inclusión de recursos tecnológicos.

Uno de los retos que la educación universitaria debe asumir e impulsar, entre otros, es la formación continua de los docentes, de acuerdo con el modelo que plantea la sociedad del conocimiento. Tal como sostiene López (2009), la formación continua permite desarrollar y mejorar las competencias profesionales y personales para asegurar el crecimiento a nivel de

organización, garantizar la promoción social y laboral (como se cita en Guerrero y Zermeño, 2016). De igual manera, es importante responder al contexto dinámico de la globalización, mediado por la tecnología, la cual permite gestionar el conocimiento, expandir diversos programas virtuales y a distancia para atender las demandas profesionales. Por ello, las capacitaciones continuas dentro de las organizaciones buscan mejorar las competencias laborales de sus trabajadores.

Asimismo, el desarrollo del programa de capacitación tiene como propósito potenciar las competencias en los docentes, a quienes se les otorga un rol protagónico, en el que se enfatiza los procesos pedagógicos para la enseñanza y lo tecnológico como medio y soporte de todos los procesos (Salinas, 2003 y Asinsten, 2010, como se cita en Guerrero y Zermeño, 2016). En efecto, el programa de capacitación busca potenciar las competencias didácticas, metodológicas, curriculares y tecnológicas no desarrolladas por el docente, cuyas limitaciones radican en la falta de la intervención de la planificación curricular; la insuficiente integración de las competencias de la asignatura con el perfil profesional; la carencia de actividades que incluyan la aplicación de metodologías interactivas; la falta de flexibilidad curricular con apertura a los contratos didácticos; replantear y romper con esquemas tradicionales acerca de la evaluación; cambiar los métodos y estrategias que respondan a la heterogeneidad de la clase, así como fomentar actividades que promuevan el uso de la tecnología.

Por tanto, se espera que la propuesta ejecutada aporte en el desempeño profesional de los docentes, contribuya al desarrollo de las competencias didácticas y se adapte al contexto educativo actual para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, el programa de capacitación, busca crear condiciones favorables para el desarrollo del mismo. Por ello, se ha considerado implementar el programa con la modalidad e-learning, a fin de garantizar el desarrollo eficiente y eficaz del mismo.

Objetivos

Objetivo general

Fomentar la aplicación de metodologías, estrategias didácticas, curriculares y tecnológicas de enseñanza para desarrollar las competencias didácticas en los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Objetivos específicos

Sensibilizar a los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I sobre el empleo de las metodologías interactivas con recursos tecnológicos para lograr los resultados positivos en el proceso de enseñanza aprendizaje

Impulsar habilidades en los docentes para la diversificación e integración curricular de sílabos, unidades y sesiones de clases del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Desarrollar en los docentes el empleo de metodologías y estrategias actuales de participación e interacción, a través del aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, etc., para desarrollar el curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Promover en los docentes la aplicación constante de la evaluación formativa y los procesos de retroalimentación con instrumentos para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para alcanzar las competencias del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Estimular a los docentes el empleo de estrategias diferenciadoras de enseñanza para atender a los estudiantes con dificultades de aprendizaje del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Impulsar en los docentes el uso de las TIC para la creación de materiales y recursos en soporte digital, propiciar encuentros y experiencias profesionales entre docentes y estudiantes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Acompañar y monitorear a los docentes en cada uno de los procesos y fases de interacción que requieran retroalimentación, de acuerdo con las clases observadas del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Fundamentos teóricos científicos

Fundamento socioeducativo

La universidad investigada cuenta con sedes a nivel nacional, tanto en Lima como en las distintas provincias del Perú. Esta investigación se desarrolló en la sede Lima sur, la cual se encuentra ubicada en el distrito de Villa El Salvador. Esta sede tiene tres años de funcionamiento, mientras que la sede principal tiene 20 años de antigüedad. Entre las carreras profesionales que ofrece la sede Lima sur se encuentran la Facultad de Humanidades. En cuanto a la infraestructura, esta sede cuenta con grandes edificios modernos y espacios amplios, bibliotecas y salas, laboratorios y talleres tecnológicos, además cuenta con servicios de atención al estudiante.

De acuerdo con la misión de la institución, esta ofrece una educación de calidad para alcanzar una vida mejor. Asimismo, la visión de la universidad es llegar a ser la primera opción para los estudiantes que quieran contribuir con el desarrollo del país. Entre los pilares y fortalezas de la institución se encuentran, el brindar soporte emocional, académico y económico a los estudiantes. En cuanto a la organización de las autoridades académicas de la universidad, estas se conforman principalmente por el Rectorado y Comité directivo de Investigación de la universidad, Dirección de investigación por regiones, Grupos de Investigación y Centros en sedes y filiales, decanos de Facultad, jefes de área y coordinadores por especialidad.

La investigación se desarrolló con los docentes y estudiantes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de la Facultad de Humanidades. Asimismo, el 62,5 % de los docentes encuestados y entrevistados pertenecen al sexo masculino, mientras que el 37,5 % corresponde al sexo femenino, cuyas edades oscilan entre los 34 y 63 años de edad, quienes cuentan con las especialidades en Lengua y Literatura, Lingüística y Educación. En cuanto a los grados académicos indicados por los docentes el 93,8 % de ellos cuenta con grado de maestría y el 6,3 % tiene grado de doctorado. Asimismo, el 50 % de los docentes indicó que trabajan con jornada laboral de tiempo completo, mientras que el otro 50 % trabaja con jornada de tiempo parcial. Además, la experiencia laboral de los docentes oscila entre los cinco y los 25 años de servicio, por lo que se puede evidenciar variedad sociodemográfica en los catedráticos que enseñan el curso mencionado.

De igual modo, este grupo de población con 93,8 % de adultos proviene de zonas aledañas y el 6,2 % de zonas periféricas y urbanas. Además, es importante destacar, de acuerdo con las características de los profesionales, que estos pertenecen a contextos sociales diversos y cambiantes, por lo que los docentes se han tenido que adaptar a los nuevos cambios y transformaciones educativas. Uno de los últimos cambios, ha sido provocado por la crisis sanitaria a causa del Covid-19, situación que ha confrontado a replantear las formas de enseñanza para las clases virtuales.

Otro grupo considerado en esta investigación, son los estudiantes del curso Comprensión y Redacción de Textos I. Entre las características sociodemográficas se obtuvo que el 94,4 % de los estudiantes tienen entre 18 y 25 años de edad. Asimismo, el 60 % pertenece al sexo femenino y el 40 % corresponde al sexo masculino. En relación con el ciclo de estudios, el 87,5 % pertenece al ciclo I, el 7,5 % al ciclo II y el 5 % al ciclo III. Además, es importante resaltar que el curso mencionado forma parte de la malla curricular de estudios generales. Por esta razón, los estudiantes provienen de distintas carreras y especialidades

como: Obstetricia, Enfermería, Administración y Marketing, Administración de empresas, Negocios Internacionales, Ingeniería, Psicología, Arquitectura, Contabilidad y Derecho. Esta variedad sociodemográfica permite dar cuenta de la importancia del rol docente en aplicar diversas metodologías activas y adecuar las clases a los contextos socioculturales de los estudiantes para enriquecer la enseñanza y lograr resultados óptimos de aprendizaje.

Fundamento psicopedagógico

Los cuatro pilares de la educación. De acuerdo con Delors (1996) la educación debe basarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Estos saberes al ser combinados movilizan los conocimientos hacia la acción y solución de problemas del entorno con una mirada humanista. En ese sentido, la propuesta busca centrar la atención en la solución al problema investigado, es decir brindar las herramientas o conocimientos pertinentes que serán útiles para dar solución a dicho problema.

Enfoque funcionalista. El enfoque funcionalista direcciona el logro de competencias con actividades y tareas del contexto externo, con énfasis en la descripción formal de las competencias. Este enfoque, tal como lo sostiene Mertens (1996) como se cita en Pavié (2011), busca obtener resultados del trabajo, es decir, poner en acción las habilidades y conocimientos para desempeñar una función. Por ello, el programa de capacitación se alinea con la elaboración de productos específicos, orientados a lograr la competencia precisada.

Enfoque holístico o integrado. Considera al individuo con todos los atributos necesarios para desempeñar su trabajo. Este enfoque integra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por lo que se hace necesario enfocar el trabajo hacia la formación integral y la comprensión del ser humano en su totalidad (Pavié, 2011). En ese sentido, el programa de capacitación responde a una formación integral en la que se parte de la autorreflexión del ejercicio docente y se concientiza a mejorar a partir de los errores, donde las actitudes y la

disposición son un factor indispensable para comenzar a pensar en cambios y transformaciones.

Enfoque constructivista. La implicancia educativa está dirigida principalmente a desarrollar las potencialidades y particularidades propias de cada etapa. En ese sentido, la función orientadora pone énfasis en el experto, quien enseña en una situación interactiva y toma en cuenta la zona de desarrollo próximo. De esta manera, se rompe el paradigma tradicional en el que solo el docente expone la clase y se enfatiza en la función orientadora, la cual permite diagnosticar, diseñar, comunicar, orientar y evaluar (Hernández, 2008, como se cita en Romero y Hurtado, 2017).

En esencia, la propuesta se ajusta con los planteamientos de Vygotsky en cuanto a concebir el trabajo pedagógico con un enfoque sistémico, dialéctico y abierto, que cuenta con referencias del campo teórico, metodológico, con aportes de psicología y pedagogía contemporánea. Precisamente, en el modelo del programa de capacitación con e-learning, se considera la figura del instructor como guía, que orienta y acompaña durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje y propicia la participación activa de los capacitados (Hernández y Uribe, 2011).

Enfoque por competencias. La propuesta se sustenta en el enfoque por competencias, debido a que para desarrollar competencias se requiere de innovación en la docencia con la aplicación de nuevos recursos y estrategias para aprender. Es por ello, que se diseñó un modelo que se adapte a las exigencias del contexto actual, en el que se hace necesario la movilización de los conocimientos para construir soluciones. Al respecto, Perrenoud (2019) sostiene que bajo el enfoque por competencias el docente es capaz de crear situaciones y tareas complejas, en las que integre las necesidades e intereses de los estudiantes.

En efecto, el objetivo de la propuesta es contribuir al desarrollo y ejecución de las competencias didácticas de los docentes, ya que a pesar de la aplicación del enfoque en las

instituciones todavía se adolece de metodologías adecuadas para el desarrollo de sesiones. Asimismo, los docentes tienen dificultades al momento de diversificar y adaptar los currículos para establecer el logro de las sesiones (Andrade, 2008, como se cita en Hernández y Uribe, 2011). Precisamente, el enfoque por competencias se ajusta a las demandas del contexto educativo mediado por la tecnología, orientado al trabajo colaborativo e interactivo con la adecuada gestión del tiempo, lo cual permite garantizar el uso de las tecnologías de la comunicación (Martínez y Acosta, 2012). Es por ello, que la propuesta programa de capacitación busca combinar diversas metodologías como estudio de casos, discusiones, trabajos colaborativos, foros o intercambios, de tal forma que se promueva variedad de formas de aprendizaje.

Diseño instruccional. De acuerdo con las definiciones de Richey, Fields y Foson (2001) como se cita en Belloch (2017) el diseño instruccional consiste en la planificación sistemática de actividades, valoración de necesidades, la evaluación, la implementación de materiales y programas. De igual manera, Bruner (1969) atribuye que a la planificación del programa se suma el diseño de recursos y ambientes para que se desarrolle el aprendizaje (como se cita en Belloch, 2017).

El programa de capacitación con e-learning se fundamenta en el diseño instruccional del modelo ADDIE, ya que tiene como característica principal el rasgo activo en todos los procesos, acompañado de acciones formativas, en la que se espera contar con un tiempo sincrónico para desarrollar actividades que promueven la interacción en tiempo real con herramientas digitales para la edición, control y seguimiento de actividades, intercambio de materiales, asesorías, chats y evaluaciones.

En efecto, esta propuesta toma como fundamento la teoría constructivista y de sistemas, las cuales resaltan el rol activo de quien aprende. Para Bruner (1969) como se cita en Belloch (2017) el diseño instruccional se refiere a la planeación, la preparación y el diseño

de los recursos y ambientes necesarios para lograr el aprendizaje. Por ello, esta propuesta contempla la inserción de una serie de actividades interrelacionadas para lograr los objetivos planteados en el programa de capacitación. Asimismo, el diseño instruccional permite orientar todo el proceso de implementación para la elaboración del programa y los recursos digitales o herramientas tecnológicas con las pautas y procesos propios. De acuerdo con Coll (2008) como se cita en Belloch (2017) es necesario adoptar dos dimensiones respecto al diseño instruccional: La dimensión tecnológica, la cual permite la selección de herramientas tecnológicas, plataforma virtual, software, etc. y la dimensión pedagógica, que implica el desarrollo de los contenidos, la planificación de las actividades, secuencias didácticas con herramientas tecnológicas.

Fundamento administrativo

Perspectiva laboral. En la actualidad, existe la necesidad de incorporar a los planes de estudios universitarios la formación para la inserción laboral. Al respecto, la UNESCO (1998) planteó reforzar los vínculos de la formación profesional con el mundo laboral, en los que se considera también las necesidades de la sociedad. Por ello, es indispensable que las instituciones de Educación Superior revisen sus planes de estudio y se adapten mejor a las prácticas profesionales (como se cita en García y Sempértegui, 2018). En suma, es necesario integrar a la formación universitaria la dinámica laboral, la cual requiere niveles más elevados de capacitación profesional (Romero y Núñez, 2014, como se cita en García y Sempértegui, 2018).

Modelo administrativo. La propuesta se fundamenta principalmente en el modelo planteado por Chiavenato (2019) quien propone las cuatro fases del programa de capacitación: Detección de necesidades, programación de la capacitación, desarrollo y ejecución del programa y la evaluación de los resultados de la capacitación. Estas fases tienen como objetivo mejorar el desempeño de los profesionales y, por ende, mejorar los resultados

de la organización, ya que, al tener profesionales altamente capacitados, estos responderán a los retos planteados, a partir de su desempeño laboral eficiente.

Fundamento curricular

Minedu (2020) con resolución ministerial 157- 2020, resuelve aprobar en su artículo 2 el documento normativo denominado “Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los Centros de Educación Técnico-Productiva e Institutos y Escuelas de Educación Superior, en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19”; aprobadas por la Resolución Viceministerial N.º 087-2020-MINEDU, anexo a dicha resolución. En el documento adjunto se especifica los entornos virtuales de aprendizaje, como plataformas, formación asincrónica y sincrónica, sílabo, plan de capacitación para docentes y estudiantes, reprogramación de sílabos, etc.

Asimismo, el plan de capacitación para docentes y estudiantes debe contemplar el uso de la plataforma virtual y de herramientas digitales, las cuales deben orientarse al contexto de los docentes y estudiantes. Además, de acuerdo con la normativa, las instituciones deben incluir en la planificación y cronograma una capacitación pedagógica para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno virtual. De igual modo, la tarea docente, según la normativa del Minedu, consiste en la revisión y análisis de planes de estudios, análisis de unidades de competencias, adecuación de las unidades didácticas, indicadores de logros y capacidades, priorización de contenidos relevantes, adaptación y elaboración de sílabos, y guías de clases, de acuerdo con el entorno virtual.

En la misma línea, el Minedu (2019) con resolución ministerial 050-2019, aprobó en su Artículo 1, el “Manual de Operaciones del Programa para la mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional”, el cual promueve que las instituciones de Educación Superior ofrezcan un servicio eficiente y eficaz para lograr la calidad educativa nivel nacional. Asimismo, la ley general de

educación en el artículo 13, y la ley universitaria N.º 30220 promueven el mejoramiento continuo de la calidad académica, en la que se destaca las funciones principales del docente como la investigación, el mejoramiento continuo y permanente de la enseñanza para asegurar la calidad educativa y promover su labor intelectual creativa.

De acuerdo con la normativa, se demuestra que los programas de capacitación dirigido a docentes universitarios de instituciones públicas y privadas son favorables para el desarrollo y mejora del ejercicio profesional docente, contribuyen e impulsan hacia el logro de los objetivos planteados en las resoluciones ministeriales. Asimismo, es importante destacar la participación del docente en la transformación educativa, debido a la integración de sus actitudes y competencias, las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza (Gonzales, 2000 y Gonzales, 2006, como se cita en Valdez et al., 2011).

Diseño de la propuesta

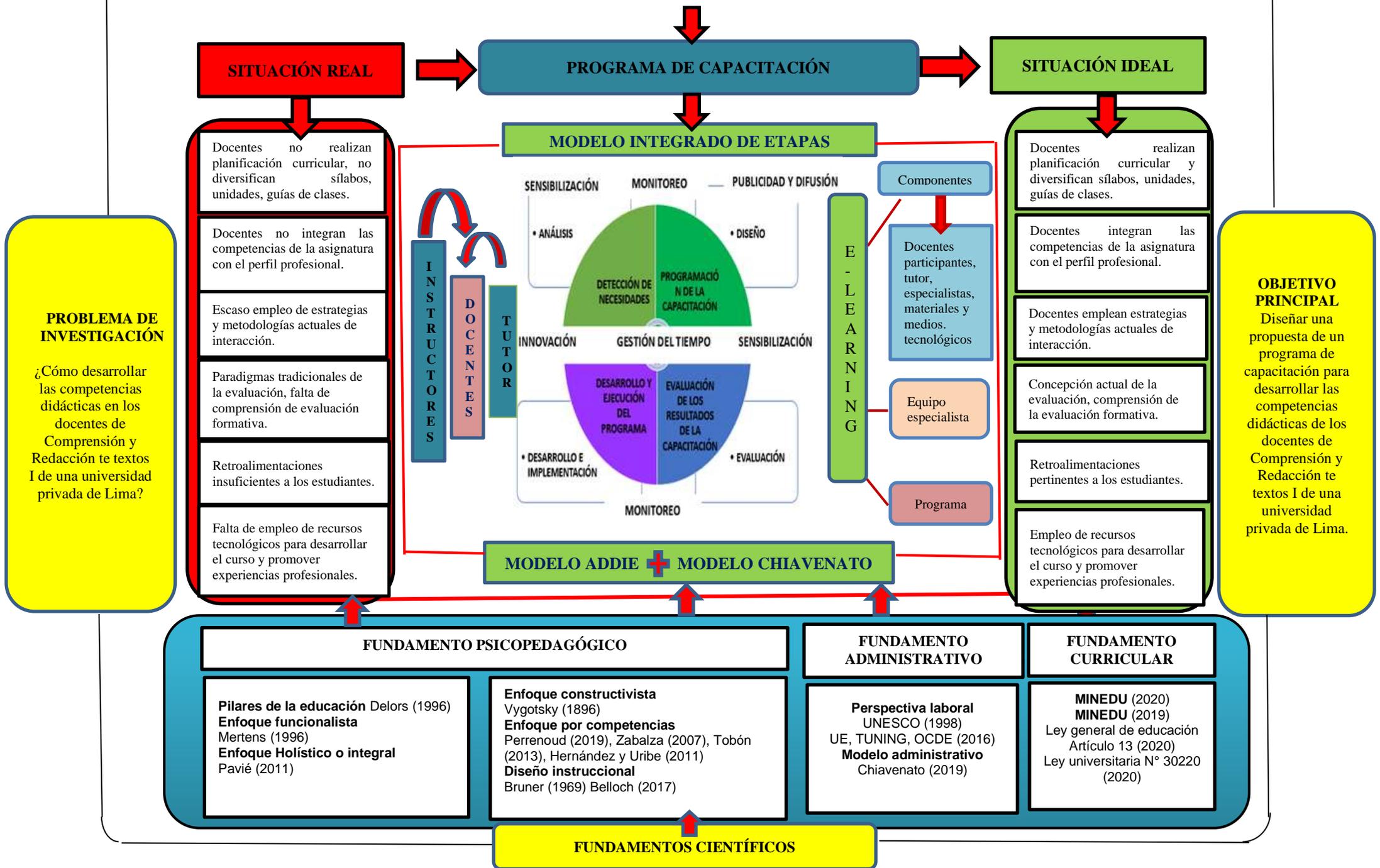
Esquema teórico funcional

A continuación, en la figura 12 se presenta el esquema teórico funcional de la propuesta solución, en el que se muestra el estado real y el estado ideal que se pretende alcanzar,

Figura 12

Esquema teórico funcional

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS EN LOS DOCENTES DEL CURSO COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA



Descripción de la propuesta

La propuesta de solución planteada como programa de capacitación busca fortalecer y mejorar las competencias didácticas en los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima. Este programa de capacitación con enfoque curricular, metodológico y tecnológico busca responder al contexto actual de la enseñanza en los diferentes entornos: Híbridos, presenciales o virtuales. Para lograr ello, la propuesta se construyó sobre la base de fundamentos teóricos abordados en el capítulo I y con la reflexión del estado actual de las condiciones extraídas a partir del trabajo de campo.

En ese sentido, se ha considerado desarrollar y potenciar las competencias didácticas del docente, a quien se le otorga el rol protagónico en la enseñanza, ya que debe aplicar procesos pedagógicos para mejorar los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Frente a ello, es importante considerar que, aunque el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y tenga un rol activo, es el docente quien debe propiciar y fomentar los espacios de interaprendizajes, promover y dar las pautas para garantizar el logro de las competencias que deben alcanzar los estudiantes.

Es por ello, que el programa de capacitación se sostiene sobre fundamentos psicopedagógicos, administrativos y curriculares, los cuales refuerzan el rol esencial del docente con perspectivas de alcanzar la calidad educativa y mejorar el desempeño profesional. Uno de los principales fundamentos teóricos del programa de capacitación es el fundamento administrativo con perspectiva laboral, debido a la oportunidad de contribuir a la formación continua de los profesionales. Por eso, la propuesta programa de capacitación, cuenta con cuatro etapas, tal como lo plantea Chiavenato (2019), las cuales están orientadas a mejorar el desempeño laboral, perfeccionar los resultados de la organización y contribuir con los retos planteados por la sociedad. De igual manera, la modalidad empleada para desarrollar el programa de capacitación es a través del e-learning. Para ello, ha sido necesario incluir el

diseño instruccional, ya que este modelo tiene como soporte el enfoque psicopedagógico y constructivista.

Asimismo, para el desarrollo del programa de capacitación se ha considerado poner énfasis en las subcategorías competencias metodológicas, curriculares (tratamiento de contenidos) diferenciadoras y tecnológicas” de la categoría apriorística problema, debido a los resultados obtenidos en el trabajo de campo, en el que se detectó que estas competencias requieren mayor atención a diferencia de las otras competencias mejor desarrolladas por los docentes. Además, se ha considerado tomar como ejes transversales los siguientes componentes: Sensibilización, innovación, acompañamiento pedagógico o monitoreo y la gestión del tiempo, los cuales fueron tomados como resultado del diagnóstico previo.

En primer lugar, la sensibilización pretende buscar que los docentes reflexionen sobre su forma de enseñanza, a través de la autorreflexión y autoevaluación. Por eso, el programa de capacitación inicia dándole valor a la formación de actitudes en la primera fase, que consiste en la detección de necesidades urgentes en los docentes. En segundo lugar, la fase dos de la propuesta, denominada programación de la capacitación, busca captar la atención de los docentes e invitarlos a participar del programa, a través de la publicidad y difusión. Asimismo, se agrega los aspectos administrativos y pedagógicos a considerar. En tercer lugar, en la etapa del desarrollo y ejecución del programa, se ha visto necesario impulsar la innovación, ya que en la etapa del trabajo de campo se detectó la necesidad de los docentes por la creación de recursos tecnológicos, guías, materiales e instrumentos de evaluación para desarrollar de manera efectiva el proceso de enseñanza aprendizaje. Por último, para la etapa final, denominada evaluación de resultados, se ha considerado reflexionar sobre lo que se aprendió y el grado de satisfacción respecto al programa, por lo que se ha visto necesario aplicar una encuesta y recoger las impresiones del programa para emitir un informe final con algunas recomendaciones que contribuyan a la mejora del mismo.

Finalmente, es importante resaltar los componentes: Acompañamiento pedagógico, sensibilización, innovación y gestión del tiempo, ya que estos integran cada una de las fases del programa de capacitación. Por un lado, el instructor y el tutor especialista están comprometidos en dar las retroalimentaciones propias de la evaluación formativa. Por otro lado, la gestión del tiempo permite garantizar que se cumplan las actividades planificadas en el tiempo estimado. Por esta razón, la implementación de la plataforma e-learning permitirá el proceso de enseñanza aprendizaje con una adecuada gestión del tiempo.

Desarrollo o implementación de la propuesta. Para poder desarrollar la propuesta programa de capacitación como fundamento esencial se utilizó los cuatro procesos del modelo Chiavenato, además se consideró implementar el programa con e-learning e incluir el modelo ADDIE. Al respecto, como sostiene Azcorra et al. (2001) las capacitaciones con e-learning son programas educativos, en el que los participantes aprenden en línea, tanto en el tiempo sincrónico, donde son guiados y monitoreados por el instructor especialista, así como también en el tiempo asincrónico, en el que pueden acceder al aprendizaje interconectado, a través de las redes tecnológicas y apoyarse con los materiales en línea (como se cita en Moreno, 2018).

Del mismo modo, los cursos a través de la modalidad e-learning pertenecen a una pedagogía basada en la construcción de conexiones, colaboraciones y el intercambio comunicativo entre personas. Tal como lo sostiene Siemens (2014), esta modalidad permite construir una comunidad educativa que aprovecha los flujos de información existentes en las redes. Es por ello, que uno de los requisitos más importantes para el aprendizaje en línea es la implementación de cursos bien diseñados y estructurados cuyos contenidos sean interactivos y atractivos, con actividades que fomenten el trabajo colaborativo entre pares con plazos flexibles que permitan a los estudiantes organizar sus tiempos (como se cita en Salvat, 2018).

A continuación, se explican los ejes transversales, las fases del programa de

capacitación, la implementación del diseño instruccional para e-learning y los roles de los participantes de la propuesta de solución.

Ejes transversales de la propuesta. La modelación del programa de capacitación con e-learning contempla cuatro componentes esenciales que guían cada una de las fases del programa de capacitación.

La sensibilización. El programa de capacitación debe orientarse a trabajar las actitudes con mirada formativa. Por eso, es fundamental que, desde la primera fase, detección de necesidades, se aborde la autorreflexión y autoevaluación de la praxis docente, ya que contar con una buena actitud es el inicio para lograr una participación activa del docente durante el desarrollo del programa y además favorece el aprendizaje. En ese sentido, la sensibilización resulta ser un componente que se desarrolla también en cada una de las sesiones de la capacitación, como parte de la autorreflexión y metacognición de los aprendizajes.

La innovación. El programa de capacitación debe promover la innovación, teniendo en cuenta los conocimientos esenciales para llevarlos a la acción, a partir de la creación de recursos didácticos y tecnológicos que le permitan al docente aplicarlos en sus clases y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ello, se ha considerado implementar a las sesiones, talleres prácticos para que los docentes apliquen lo aprendido y puedan crear recursos didácticos, instrumentos de evaluación, materiales y guías de aprendizaje para sus estudiantes.

El acompañamiento pedagógico. El monitoreo o acompañamiento pedagógico es un elemento fundamental en todos los procesos y fases del programa, por lo que se considera que este proceso de capacitaciones continuas debe orientarse bajo una labor formativa.

Por lo tanto, es importante que los docentes reciban retroalimentaciones pertinentes de

acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Por ello se realiza la figura del tutor especialista, quien acompaña durante todo el proceso de aprendizaje al docente participante. De igual manera, el acompañamiento pedagógico con orientación formativa permite proyectar los errores como oportunidad de mejora. En ese sentido se centra la atención en aspectos que necesitan ser mejorados, a la vez, impulsa a los participantes a reflexionar sobre su actuar y sobre los productos a realizar.

Otro aspecto importante es integrar el elemento de confianza con sentido ético en el proceso de la evaluación, ya que el efecto emocional permite a los participantes aprendices sentirse confiados y capaces de aprender (Moreno, 2016). Asimismo, se resalta la función del acompañamiento basado en la hermenéutica gadameriana, donde *Bildung* es la formación, y encamina la revisión consciente de la experiencia de aprendizaje, por lo que la reflexión es un elemento clave para la transformación (Sadler, 1989; Gadamer, 1991; Imbernón, 2001; Schön, 1992, como se cita en Medina y Mollo (2021).

Gestión del tiempo. El programa de capacitación debe fomentar la gestión adecuada del tiempo en todas las actividades propuestas del programa. Por ello, los instructores especialistas deben marcar las pautas y líneas de trabajo para que los docentes capacitados puedan alcanzar los objetivos y competencias a desarrollar. Asimismo, las sesiones de aprendizaje están diseñadas con una secuencia metodológica, acompañada de recursos tecnológicos que permiten una adecuada gestión del tiempo, a fin de cumplir con los productos fijados para las sesiones sincrónicas y los tiempos asíncronos.

Fases del programa de capacitación. La propuesta programa de capacitación cuenta con cuatro etapas o fases, de acuerdo con el modelo planteado por Chiavenato (2019), a las que han sido añadidas los cuatro componentes esenciales como la sensibilización, el monitoreo o acompañamiento, la innovación y la gestión del tiempo. Estos componentes orientan cada una de las fases del programa de capacitación, tal como se detallan a

continuación.

Etapas 1: Detección de necesidades. Esta primera etapa consiste en recoger las necesidades de capacitación sobre competencias didácticas de los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I.

En primer lugar, se propone realizar una sesión de sensibilización a los docentes, ya que es importante partir de la reflexión de la práctica pedagógica, la cual permite contar con una buena actitud y disposición del docente durante todo el proceso de entrenamiento. Además, es importante comprometerlo con los objetivos del programa, a fin de mejorar y transformar su metodología y didáctica de enseñanza aprendizaje. De igual manera, se ha considerado pertinente aplicar un diagnóstico FODA que le permita a los docentes identificar sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas respecto de su labor de enseñanza. Los materiales que se utilizan para la sesión de sensibilización y el diagnóstico FODA se muestran en el Anexo 6.

En segundo lugar, se ha considerado importante aplicar una encuesta con la finalidad de acopiar los tiempos, horarios y frecuencia con mayor disposición con la que cuentan los docentes para participar del programa de capacitación. La encuesta plasmada en formularios de Google se muestra en el Anexo 6.

Etapas 2: Programación de la capacitación. Para esta etapa se añadió un aspecto importante a considerar, la implementación de la publicidad y difusión del programa de capacitación, a través del entorno virtual dirigida a los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de la Facultad de Humanidades para mejorar sus competencias didácticas de enseñanza. De igual manera, la publicidad utilizada para el programa de capacitación se muestra en el Anexo 7.

Asimismo, para esta etapa de la capacitación se considera el grupo a capacitar, el tiempo de duración, las técnicas de aprendizajes, los aspectos importantes de la enseñanza

aprendizaje, el tipo de capacitación, los materiales y recursos a emplear, el objetivo principal del programa, así como delimitar el objetivo específico en función de las competencias a lograr, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Aspectos administrativos y pedagógicos del programa de capacitación

Objetivo general: Fomentar la aplicación de metodologías, estrategias didácticas, curriculares y tecnológicas de enseñanza para desarrollar las competencias didácticas de los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Grupo a capacitar	Docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de la Facultad de Humanidades.	
Tipo de capacitación	Según la temática	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación técnica y gestión del desempeño.
	Según la duración	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación de larga duración: - 3 módulos (6 meses)
	Según la modalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación virtual e- learning • Programa de capacitación externa.
Tiempo de duración	Seis meses	<ul style="list-style-type: none"> • 4 horas semanales
		<ul style="list-style-type: none"> • 2 horas sincrónicas • 2 horas asíncronas
Recursos	Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer conexiones con: <ul style="list-style-type: none"> - Coordinadores del área. - Directora de Estudios Generales. - Decano de la Facultad de Humanidades.
	Recursos financieros	<ul style="list-style-type: none"> • LMS <ul style="list-style-type: none"> Opción 1: <ul style="list-style-type: none"> - Costo de plataforma Ispring learn. Opción 2: <ul style="list-style-type: none"> - Plataforma Classroom (gratis) • Equipo de especialistas del programa de capacitación: <ul style="list-style-type: none"> - Costo de 6 instructores especialistas. - Costo de 5 tutores especialistas. - Costo de equipo técnico especialista en contenidos específicos, en diseño didáctico y tecnológico.

Materiales	Medios tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de plataforma Ispring learn / Classroom • Multimedia y TIC • Recursos tecnológicos y digitales. • Google Drives, aplicaciones interactivas como Mural, Miro, Classroom, Blackboard, zoom, herramientas web, Gmail, correos electrónicos, foros, videos YouTube, Prezzi, Slideshares, Canvas, Neardpod, Mentimeter, Padlets, enlaces web, lecturas en PDF, etc.
Técnicas de aprendizaje	Enseñanza concreta	<ul style="list-style-type: none"> • Busca incorporar aprendizajes vivenciales, se trabaja con experiencias reales y estudio de casos.
	Enseñanza activa	<ul style="list-style-type: none"> • El instructor promueve la participación activa de los capacitados, a partir de la exploración.
	Enseñanza variada	<ul style="list-style-type: none"> • Se usa diversidad de recursos didácticos y aplicaciones tecnológicas.
	Enseñanza individualizada	<ul style="list-style-type: none"> • Esta técnica se emplea para realizar asesorías personalizadas a los docentes.
	Enseñanza cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> • Busca promover el trabajo colaborativo y fomentar las interacciones entre los grupos.
	Enseñanza dirigida	<ul style="list-style-type: none"> • Esta metodología se empleará sobre todo para las clases sobre recursos tecnológicos o herramientas digitales

Programa: Consiste en el diseño de la plataforma e-learning, conformación del equipo interdisciplinario para elaboración y adaptación de materiales para el entorno virtual, adaptación al diseño didáctico del programa online, metodologías de trabajo y destinatarios. Además, es importante considerar las posibilidades de interacción en línea que brinda el programa de capacitación con la plataforma e-learning, a través de foros de debates, evaluaciones en línea, correos, herramientas web, portal de noticias y novedades, contenidos del curso con animaciones multimedia, calendarios y cronogramas, chats, zoom, portafolios, aplicaciones digitales e interactivas.

Etapa 3: Desarrollo y ejecución del programa. En la tercera etapa del desarrollo y ejecución se consideró implementar y poner en marcha todo lo planificado en la etapa anterior, además se busca la participación activa de los docentes, quienes son los principales beneficiarios del programa. Por tanto, durante esta etapa es importante desarrollar todas las actividades y secuencias planificadas, que apunten al logro de los objetivos específicos del programa de capacitación.

Un componente fundamental que se agrega a esta etapa es la innovación, ya que esta fue una necesidad recogida por los docentes. Es por ello que dentro de la implementación del programa se propone un temario práctico relacionado con la creación de recursos digitales, que permiten la edición de videos, guías metodológicas, plataforma e-learning, herramientas interactivas de enseñanza y trabajos colaborativos con las aplicaciones de las pizarras Mural y Miro, las cuales permiten la creación de organizadores visuales en línea. Los materiales implementados en esta etapa se encuentran en el Anexo 8.

Etapa 4: Evaluación de los resultados de la capacitación. Esta última etapa del programa de capacitación, tal como sostiene Santos et al. (2019) busca recoger opiniones de satisfacción o de aspectos a mejorar, a fin de dar seguimiento y corregir falencias del programa. Por tanto, se propone aplicar una encuesta de satisfacción a los docentes como parte del cierre del programa, además de incluir un informe con recomendaciones para retroalimentar el sistema de capacitaciones. La encuesta de satisfacción se muestra en el Anexo 9.

Asimismo, es importante mencionar que durante esta etapa se incluye también el acompañamiento y monitoreo de los instructores, quienes proponen una retroalimentación personalizada de acuerdo a las necesidades de cada participante en cumplimiento de una evaluación con carácter formativo.

Implementación del modelo ADDIE al programa de capacitación con e-learning.

De acuerdo con Belloch (2017) este modelo tiene una estructura básica, simple y flexible con resultados eficientes en el campo educativo. Es por ello, que se ha tomado de referencia este diseño como soporte y estructura del programa de capacitación, a partir del cual se busca crear y desarrollar el curso en la plataforma Ispring learn y Classroom. A continuación, se muestra la propuesta de implementación del modelo ADDIE.

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO ADDIE AL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN CON E- LEARNING

ETAPAS	DESCRIPCIÓN	RECURSOS
Detección de necesidades “Análisis”	<p>Esta primera etapa consiste en realizar un estudio de las características del grupo al cual se dirige el programa de capacitación. Es importante conocer a los participantes y crear un clima agradable, fomentar espacios de reflexión continua en los docentes. Además, se analiza los contenidos a desarrollar, para lo cual se establece un temario de acuerdo a las necesidades y objetivos específicos. También se estudia el entorno, a partir del cual se puede describir el contexto y recoger las necesidades formativas. (ver temario en la figura 13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos, análisis FODA, lluvia de ideas, intercambios orales, dinámica de inicio “la máscara de las emociones” rompehielos y reflexiones.
Programación de la capacitación “Diseño”	<p>Considera la planificación de las secuencias y la organización del programa de capacitación, el cual se divide en tres módulos ejes del programa de capacitación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Módulo I: Didáctica y metodologías interactivas. ✓ Módulo II: Evaluación y creación de instrumentos. ✓ Módulo III: Diseño y elaboración curricular por competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas, materiales, videos en la plataforma e-learning Ispring learn y Classroom. • Internet, repositorios, páginas educativas y revistas indexadas.
Ejecución del programa “Desarrollo”	<p>En esta etapa se plasman los contenidos seleccionados en la planificación, así como los materiales previstos en la fase del diseño para el programa de capacitación. En el caso del programa de capacitación con e-learning, todos los materiales se implementan dentro de la misma plataforma, a fin de que los estudiantes puedan tener acceso fácil y seguro al ingresar con cuenta personal o correo asignado antes del inicio del programa. (Ver contenidos y materiales de la plataforma en el Anexo 11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Internet, cuestionarios, bibliotecas, syllabus, libros, páginas educativas, repositorios.
Ejecución del programa “Implementación”	<p>Se realiza la ejecución del programa de capacitación con las asesorías personalizadas de manera asíncrona y el acompañamiento de los instructores especialistas de forma sincrónica y con orientación formativa. Se revisa y actualiza la plataforma con el cronograma de actividades y evaluaciones, así como el mantenimiento del sistema y la plataforma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitaciones en la plataforma Ispring learn y Classroom. Internet, correo electrónico, foros, Google drive, apoyo técnico para estudiantes

Evaluación del Programa de capacitación

Se considera principalmente la evaluación formativa durante todo el proceso del programa de capacitación. Por eso, es importante realizar la evaluación de los contenidos en las prácticas y actividades permanentes para pasar al siguiente módulo, para lo cual se cuenta con un tutor especialista, quien realiza un monitoreo y acompañamiento en las horas asíncronas. Asimismo, se considera la evaluación sumativa con prácticas específicas para verificar los resultados del programa de capacitación.

“Evaluación”

De igual manera, el programa de capacitación con e-learning plantea tres evaluaciones generales:

- Antes: Evaluación para ubicar al participante en su nivel de conocimientos previos antes de situar los nuevos conocimientos.
- Durante: Evaluación progresiva para detectar errores y se pueda reforzar las retroalimentaciones.
- Posterior: Evaluación para conocer el resultado e impacto y la aplicación de las competencias adquiridas al final del programa de capacitación.

- Cuestionarios, prácticas, encuestas, chat, foros, portafolio Drive, Socrative, Kahoot, Quizizz.
-

Roles de los participantes de la propuesta. Los participantes del programa de capacitación son principalmente el instructor especialista, el docente tutor y los participantes. Sin embargo, también se cuenta con un equipo especialista en contenidos específicos, en diseño didáctico y tecnológico, tal como se explica a continuación:

Rol de los docentes participantes. Los docentes participantes deben mostrar una actitud participativa ante el aprendizaje, de acuerdo con el enfoque constructivista en el que los estudiantes muestran un rol activo en la construcción de sus conocimientos, a la vez participan e interactúan en grupos de trabajo para mejorar sus aprendizajes. Asimismo, los docentes participantes deben tener predisposición para conocer las herramientas tecnológicas y usarlas durante las actividades planificadas, mantener una actitud crítica y reflexiva para procesar la información, así como tener capacidad de análisis y selección de esta, gestionar de manera adecuada sus tiempos en cumplimiento de las actividades, además participar en trabajos colaborativos con ética y actitud responsable.

Rol del tutor. Es el encargado de guiar y orientar durante todo el proceso de la capacitación al participante. Su labor de acompañante pedagógico la realiza durante la hora asíncrona, donde puede realizar una labor formativa acompañada de retroalimentaciones que le permitan al participante mejorar sus competencias. Es por ello que el docente tutor debe ser un especialista del tema, contar con dominio tecnológico, dominio de estrategias, alta capacidad de disposición y actitud para atender todas las consultas, así como gestionar su tiempo y mantener actualizado el registro de avance académico.

De igual manera es necesario indicar que la tutoría no la realiza solo el docente, sino que se requiere involucrar a los participantes, así como contar con la actitud y el interés de los participantes para garantizar los aprendizajes (Llorente, 2005, como se cita en Moreno, 2018). Asimismo, el docente tutor debe generar procesos de retroalimentación para la autoconsciencia, es decir, el reto principal del tutor debe ser de acompañamiento para lograr

el éxito, a través de la evaluación formativa, ya que esta le permite al estudiante comprender y reflexionar sobre qué se espera que se logre y cómo hacerlo. Además, el docente tutor debe propiciar diálogos reflexivos desde el rol docente como guía, orientador, acompañante y asesor (Medina y Mollo, 2021). Otra función del tutor debe ser informar a los participantes sobre sus avances y cómo superar sus limitaciones entre el desempeño y los objetivos establecidos, así como ejecutar la acción informada, como parte de la evaluación formativa.

Rol del instructor especialista. El instructor especialista es el encargado de enseñar los temas seleccionados, dirigir los talleres, las prácticas, las actividades, los foros y tomar las evaluaciones por cada módulo. Es importante que el instructor especialista cuente con dominio de contenidos y estrategias interactivas de participación para acompañar y orientar a los participantes durante la sesión sincrónica. Entre las funciones del instructor, como sostienen Pallof y Pratt (2003), este debe ofrecer guías claras para interactuar con los participantes, así como brindar dos tipos de feedback, de información y de acuse (como se cita en Moreno, 2018). Otra función del instructor especialista es reforzar la toma de conciencia, tal como lo sostiene Medina y Mollo (2021) es indispensable focalizar capacidades y aspectos que necesitan ser mejorados, propiciar diálogos reflexivos de manera continua para instalar una conciencia *meta reflexiva* en los participantes. En efecto, el instructor especialista debe impulsar la autonomía, disposición al cambio y mejora continua, para lo cual debe desarrollar una planeación didáctica estratégica con actividades que reten al estudiante a lograr sus metas, a partir de su actuación.

Equipo especialista. Para desarrollar el programa de capacitación con e-learning, además de contar con el instructor, el tutor y los participantes se requiere contar con un equipo técnico conformado por los especialistas en contenidos específicos, especialistas en diseño didáctico y especialistas tecnológicos.

Equipo especialista en contenidos. Este equipo debe contar con capacidad de

conocimientos y dominio para la creación de materiales, habilidad para producir y promover las interacciones con óptimo grado de motivación.

Equipo especialista en diseño didáctico. Este equipo debe contar con dominio de recursos didácticos, conocimiento y experiencia de materiales multimediales educativos, los cuales deben ser implementados en la plataforma.

Equipo especialista tecnológico. El programa cuenta con un equipo especialistas en tecnología con la experiencia en el manejo de la plataforma Ispring learn y Classroom.

Estructura de la propuesta

Estructura modular. El programa de capacitación está diseñado en tres módulos de duración para responder a la necesidad de fomentar las competencias didácticas, con énfasis en lo metodológico, curricular y tecnológico, tal como se muestra a continuación:

Módulos	Duración por módulos	Duración total
Módulo I	8 semanas	24 semanas
Módulo II	8 semanas	(6 meses)
Módulo III	8 semanas	

De igual manera, para el programa de capacitación se ha planificado desarrollar un temario, de acuerdo a las necesidades y objetivos específicos recogidos en la etapa anterior, para desarrollar y potenciar las competencias metodológicas, curriculares y tecnológicas, tal como se muestra en la figura 13.

Figura 13*Temario por módulos del programa de capacitación*

Módulo 1 Didácticas y metodologías interactivas	Módulo 2 Evaluación y creación de instrumentos	Módulo 3 Diseño y elaboración curricular por competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos didácticos. Medios de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje. • Materiales didácticos multimedia, plataforma virtual, etc. • Metodologías interactivas del enfoque por competencias. • Estrategias de enseñanza aprendizaje con recursos tecnológicos. • Planificación Didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación del aprendizaje por competencias. • Actividades y tareas auténticas. • La evaluación del aprendizaje por competencias. • Estrategias y recursos para evaluar la clase. • Técnicas e instrumentos de la evaluación por competencia. • Instrumentos de evaluación I • Instrumentos de evaluación II • Retroalimentaciones: Tipos y formas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo: Evolución y bases teóricas del currículo. • Análisis del Proyecto Educativo Nacional al 2036. Orientaciones y lineamientos. • Relaciones entre el perfil profesional, plan de estudios y programa de cursos. • El enfoque por competencias y la planificación curricular • Diseño curricular con enfoque integral. • Diseño y componentes del sílabo por competencias • Módulo formativo y unidades didácticas. Propuesta del MINEDU. • Diseño y elaboración de guía de clases o sesiones de aprendizaje.

Para el desarrollo del programa de capacitación se ha considerado diseñar la secuencia de contenidos, las actividades, los responsables de impartir los temas, los recursos a emplear y la forma cómo se evaluará los módulos de la capacitación, vinculados directamente con los objetivos específicos del programa. Asimismo, se establecen los cronogramas de actividades y evaluaciones junto con las sesiones de aprendizajes listas para su ejecución.

Secuencia didáctica modular

MÓDULOS	RESPONSABLES	TEMARIO	LOGRO ESPERADO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	
MÓDULO I DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS INTERACTIVAS	Instructor 1	Los recursos didácticos. Medios de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje. (1 semana)	Analiza la naturaleza de los entornos actuales de enseñanza, los medios y formas, características, clases e importancia, así como su utilización en el PEA.	Realizan una infografía de manera colaborativa en la aplicación Mural.com	<ul style="list-style-type: none"> • Guías Académicas • Casos prácticos, • Lecturas digitales • Zoom • Aplicación Mural.com 	Heteroevaluación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rúbrica • Creación de recurso digital: • Canvas • Genially • Mural.com • Formularios de Google 	MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO (1 HORA ASÍNCRONA + 1 HORA SÍNCRONA)
	Tutor (Retroalimentación)						
	Instructor 1	Materiales didácticos multimedia, plataforma virtual, etc. (2 semanas)	Implementa plataformas virtuales con materiales y recursos tecnológicos.	Participan de manera grupal en la creación de un curso virtual en Classroom o Moodle.	Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Coevaluación: • Ficha de observación • Creación de recursos virtuales e implementación del curso. 		
	Tutor (Retroalimentación)						

Instructor 2	Metodologías interactivas del enfoque por competencias.	Analiza y reflexiona sobre las metodologías interactivas del enfoque por competencias.	Participan del foro colaborativo. Realizan su bitácora de reflexión y las comparten en sus portafolios.	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma virtual Ispring learn • Zoom • Herramientas web • Portafolios Drive 	<p>Heteroevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Lista de cotejo. <p>Coevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de coevaluación
Tutor (Retroalimentación)	(2 semanas)				
Instructor 2	Estrategias de enseñanza aprendizaje con recursos tecnológicos (1 semana)	Distingue y analiza las estrategias de enseñanza aprendizaje centrado en los estudiantes.	Participan del foro colaborativo. Realizan la estrategia foto voz y comparten un video creativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma virtual Ispring learn • Padlets • Mentimeter • Zoom • Portafolios Drive 	<p>Autoevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de metacognición. • Cuestionarios en formularios de Google, Kahoot, • Socrative.
Tutor (Retroalimentación)					
Instructor 3	Planificación Didáctica	Distingue y desarrolla estrategias de aprendizaje considerando el contexto sociocultural de los estudiantes.	Planifica estrategias a usar en la clase de CRT I (Trabajo colaborativo)	<p>Lectura digital PDF</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plataforma virtual Ispring learn • Prezzi/Canvas • Zoom • Google docs. • YouTube 	<p>Autoevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de metacognición. • Cuestionarios en: • Kahoot • Neardpod
Tutor (Retroalimentación)	(2 semanas)				

**MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO
(1 HORA ASÍNCRONA + 1 HORA SÍNCRONA)**

**MÓDULO II
EVALUACIÓN FORMATIVA Y CREACIÓN DE INSTRUMENTOS**

Instructor 4 Tutor (Retroalimentación)	La evaluación del aprendizaje por competencias. Actividades y tareas auténticas. (1 semana)	Planifica actividades y tareas pertinentes para la clase.	Participan del taller de la elaboración de actividades para la clase. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios Drive • Aula Virtual • Zoom • Google docs. 	Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Coevaluación: • Ficha de observación
Instructor 4 Tutor (Retroalimentación)	La evaluación formativa. Estrategias y recursos para evaluar la clase. (1 semana)	Evalúa estrategias y recursos didácticos para evaluar la clase de CRT I	Participan del taller de elaboración de estrategias y recursos para evaluar la clase. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios Drive • Zoom • Aula Virtual • Google docs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación: • Ficha de metacognición.
Instructor 4 Tutor (Retroalimentación)	Técnicas e instrumentos de la evaluación por competencia. Instrumentos de evaluación I (2 semanas)	Diseña formatos de Lista de cotejo, escala de valores y ficha de observación para el curso CRT I	Participan del taller de elaboración de lista de cotejo, ficha de observación, escala de valores. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios Drive • Aula Virtual • Zoom • Google docs. 	Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Coevaluación: • Ficha de observación
Instructor 4 Tutor (Retroalimentación)	Instrumentos de evaluación II (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) (2 semanas)	Diseña formatos de rúbricas, por competencias de un tema del curso CRT I	Participan del taller de elaboración de rúbricas. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios Drive • Aula Virtual • Zoom • Google docs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de instrumentos de evaluación en portafolio Drive.
Instructor 4	Retroalimentación y metacognición Tipos y formas.	Identifica los procesos de retroalimentación	Analizan los casos presentados y	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios Drive • zoom 	

**MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO
(1 HORA ASÍNCRONA + 1 HORA SINCRÓNICA)**

**MÓDULO III
DISEÑO Y ELABORACIÓN CURRICULAR POR
COMPETENCIAS**

Tutor (Retroalimentación)	(2 semanas)	y metacognición como procesos paralelos en el PEA.	justifican el tipo de retroalimentación elegido. Crean sus bitácoras personales. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Google docs. 	
Instructor 5	Currículo: Evolución y bases teóricas del currículo.	Evalúa la conceptualización del currículo y sus elementos.	Realiza un mapa conceptual acerca del currículo y sus elementos. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Zoom • Lectura • Aplicación MURAL 	Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Coevaluación: • Ficha de observación
Tutor (Retroalimentación)	(1 semana)				
Instructor 5	Análisis del Proyecto Educativo Nacional al 2036. Orientaciones y lineamientos.	Analiza las orientaciones y lineamientos. Orientación estratégica 2, 7, 9 y 10. Rol docente, situación actual docente.	En equipo analizan las orientaciones y lineamientos del PEN para contrastar con la realidad institucional. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Zoom • Animación • lectura • Portafolio Drive 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación: • Ficha de metacognición.
Tutor (Retroalimentación)	(1 semana)				
Instructor 5	Relaciones entre el perfil profesional, plan de estudios y programa de cursos	Explica las relaciones entre los planes y programas de estudios con el perfil profesional.	Elaboran un organizador visual para explicar el tema. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Zoom • Lectura • Aplicación Miro • Cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación: • Ficha de metacognición.
Tutor (Retroalimentación)	(1 semana)				

**MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO
(1 HORA ASÍNCRONA + 1 HORA SÍNCRONA)**

Instructor 5	El enfoque por competencias y la planificación curricular	Identifica el enfoque por competencia, su estructura y componentes para establecer relaciones con la planificación curricular	Analizan los casos presentados y redactan las competencias. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Zoom • Lectura • Portafolio Drive 	Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Coevaluación: • Ficha de observación
Tutor (Retroalimentación)	(1 semana)				
Instructor 6	Diseño curricular con enfoque integral (1 semana)	Realiza un análisis crítico reflexivo sobre el enfoque del currículo integral	Plantea acciones concretas para fomentar en clases el enfoque integral.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Zoom • Lectura • Portafolio Drive 	Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Coevaluación: • Ficha de observación
Tutor (Retroalimentación)					
Instructor 6	Diseño y componentes del sílabo por competencias.	Elabora el sílabo del curso Comprensión y Redacción de Textos I.	En grupos trabajan la elaboración del sílabo del curso. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Zoom • Lectura digital • Portafolio Drive 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de sílabo, unidades de aprendizajes y guías de clases
Tutor (Retroalimentación)	(1 semana)				
Instructor 6	Módulo formativo y unidades didácticas. Propuesta del MINEDU. (1 semana)	Diseña las unidades correspondientes al curso Comprensión y Redacción de Textos I.	En grupos trabajan la elaboración de los módulos o unidades de aprendizaje del curso. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Zoom • Lectura digital • Portafolio • Drive 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de sílabo, unidades de aprendizajes y guías de clases
Tutor (Retroalimentación)					

Instructor 6	Diseño y elaboración de guía de clases o sesiones de aprendizaje. (1 semana)	Crea sesiones guías de clases del curso Comprensión y Redacción de Textos I.	En grupos trabajan la elaboración de las sesiones de aprendizaje del curso. (Trabajo colaborativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Virtual • Zoom • Lectura digital • Portafolio Drive 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de sílabo, unidades de aprendizajes y guías de clases
Tutor (Retroalimentación)					

Nota: Las horas de asesoría y acompañamiento son 2 horas semanales (1 hora asíncrona+ 1 hora sincrónica)

*CRT I (Comprensión y Redacción de Textos I)

Cronograma de actividades y evaluaciones por módulo

Módulo I: Didáctica y metodologías interactivas				
Semana	Contenidos	Secuencia de prácticas dirigidas	Secuencia de evaluaciones	Observaciones
1	Los recursos didácticos. Medios de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje.	Actividad sincrónica	Taller 1	Monitoreo y acompañamiento
2	Recursos multimedia	Actividad asíncrona		Monitoreo y acompañamiento
3	Plataformas e-learning		Práctica 1	
4	Presentación de proyectos I		Evaluación 1	
5	Estrategias de enseñanza	Actividad sincrónica	Taller 2	Monitoreo y acompañamiento
6	Estrategias de aprendizajes	Actividad asíncrona		Monitoreo y acompañamiento
7	Planificación didáctica		Práctica 2	
8	Sesión de aplicación I		Evaluación 2	
Módulo II: Evaluación y creación de instrumentos				
Semana	Contenidos	Secuencia de prácticas dirigidas	Secuencia de evaluaciones	Observaciones
1	La evaluación auténtica, evaluación por competencias y evaluación formativa	Actividad sincrónica		Monitoreo y acompañamiento
2	Elaboración de actividades para evaluar la clase.	Actividad asíncrona	Práctica 1	Monitoreo y acompañamiento
3	Evaluación de estrategias didácticas para evaluar la clase	Actividad sincrónica		Monitoreo y acompañamiento
4	Instrumentos de evaluación I		Taller 1	
5	Taller de creación de instrumentos: Listas de cotejos, escala de valores, rúbricas		Evaluación 1	

6	Instrumentos de evaluación II	Actividad asíncrona	Taller 2	Monitoreo y acompañamiento
7	Retroalimentaciones: Tipos y formas.		Práctica 2	
8	Sesión de aplicación II		Evaluación 2	

Módulo III: Diseño y elaboración curricular por competencias

Semana	Contenidos	Secuencia de prácticas dirigidas	Secuencia de evaluaciones	Observaciones
1	Currículo: Evolución y bases teóricas del currículo.	Actividad sincrónica		Monitoreo y acompañamiento
2	Análisis del Proyecto Educativo Nacional al 2036. Orientaciones y lineamientos.	Actividad asíncrona	Taller 1	Monitoreo y acompañamiento
3	Relaciones entre el perfil profesional, plan de estudios y programa de cursos		Práctica 1	
4	El enfoque por competencias y la planificación curricular.		Evaluación 1	
5	Diseño curricular con enfoque integral.	Actividad sincrónica	Taller 2	Monitoreo y acompañamiento
6	Diseño y componentes del sílabo por competencias		Práctica 2	
7	Módulo formativo y unidades didácticas. Propuesta del MINEDU.	Actividad sincrónica	Taller 2	Monitoreo y acompañamiento
8	Diseño y elaboración de guía de clases o sesiones de aprendizaje.		Evaluación 2	

Estructura de sesiones de aprendizaje. De acuerdo con la propuesta del programa de capacitación, se ha desarrollado tres módulos de aprendizajes. Cada módulo comprende ocho sesiones de aprendizajes, haciendo un total de 24 sesiones. (Ver sesiones completas en el Anexo 10, ver materiales y recursos de las sesiones en el Anexo 11).

Validación de la propuesta

La propuesta de modelación planteada como programa de capacitación con el objetivo de dar solución y desarrollar las competencias didácticas de los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima, fue presentada y sometida a consulta de juicio de expertos, quienes validaron la propuesta. Para evaluar la calidad de la propuesta se eligió a tres docentes especialistas de la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola. De igual manera, se empleó dos fichas, la primera con 10 indicadores de validación interna y la segunda con 10 indicadores de validación externa (Ver Anexo 5).

Características de los especialistas

Las características que se tomaron en cuenta en los especialistas para darle confiabilidad y valor a la propuesta fueron el contar con grado académico de maestro o doctor, experiencia en el nivel y el grado, dominio de teorías y enfoques, imparcialidad. Asimismo, los especialistas fueron elegidos por mostrar disponibilidad, interés, contar con ética y compromiso profesional. Además, se consideró que los docentes elegidos sean profesionales idóneos al trabajo de la investigación educacional de tipo aplicada. A continuación, en la tabla 15 se muestran los datos de los 3 expertos elegidos.

Tabla 15

Selección de especialistas

Nombre y apellido	Grado académico	Especialidad	Ocupación	Años de experiencia
Especialista N° 1: Willy Saavedra Villacrez	Doctor en Ciencias de la Educación	• Educación. Ciencias de la Comunicación.	• Docente postgrado USIL	20 años
Especialistas N° 2: Patricia Marina Ugarte Alfaro	Doctora en Ciencias de la Educación	• Ciencias de la Educación.	• Docente postgrado USIL	17 años
Especialistas N° 3: María Teresa Herrera Montoya	Maestría	• Licenciada en Ciencias de la Educación	• Docente postgrado USIL	33 años

Nota: Adaptado de los documentos normativos Usil (2018)

Validación interna

Para la validación interna se consideró 10 criterios de evaluación que los especialistas pudieron analizar en relación a los indicadores planteados en la ficha de validación interna. Estos criterios se califican según una escala de puntajes que van del 1 al 5. Asimismo, contiene aspectos que el experto debe registrar, como aspectos positivos, negativos y sugerencias para mejorar la propuesta. A continuación, se presenta la tabla 16, donde se puede observar los ítems propuestos y el puntaje asignado por especialista.

Tabla 16

Validación interna de la propuesta

Indicadores	Especialista N° 1		Especialista N° 2		Especialista N° 3	
	n	%	n	%	n	%
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.	5	10 %	4	8 %	5	10 %
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Existe novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	5	10 %	4	8 %	5	10 %
Los propósitos de la propuesta están basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Total	50	100 %	48	96 %	50	100 %
Promedio porcentual			98,66 %			

Nota: Adaptado de los documentos normativos Usil (2018)

Los resultados de la validación interna demuestran que el especialista 1 dio una valoración de 50 puntos que equivalen al 100 %, el especialista 2 consideró una valoración de

48 puntos que equivalen al 96 % y el especialista 3 asignó una valoración de 50 puntos que equivalen al 100 %. Finalmente, la propuesta obtuvo una valoración total interna de 98,66 %, lo cual indica que la propuesta tiene una valoración interna de “Muy buena”.

Validación externa

Para la validación externa se contó con una ficha de validación externa, cuyo objetivo fue evaluar la forma. Para ello, se estableció diez criterios e indicadores: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia. Asimismo, se ha considerado una escala de calificación del 1 al 5, la cual cuenta con aspectos que el especialista debe registrar, con la finalidad de señalar los aspectos positivos, relevantes o negativos, así como también, dar sugerencias que permitan fortalecer y mejorar la propuesta. A continuación, se muestra los resultados de la validación externa por especialista en la tabla 17.

Tabla 17

Validación externa de la propuesta

Indicadores	Especialista N° 1		Especialista N° 2		Especialista N° 3	
	n	%	n	%	n	%
Claridad	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Objetividad	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Actualidad	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Organización	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Suficiencia	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Intencionalidad	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Consistencia	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Coherencia	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Metodología	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Pertinencia	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Total	50	100 %	50	100 %	50	100%
Promedio porcentual						100 %

Nota: Adaptado de los documentos normativos Usil (2018)

La validación externa dio como resultado las valoraciones de los tres especialistas. El primer especialista, dio una valoración de 100 %, el segundo, asignó una valoración de 100 % y el tercero, consideró una valoración de 100 %. Finalmente, la valoración total externa tuvo

un resultado de 100 %, lo cual indica que la propuesta tiene una valoración externa de “Muy buena”. Asimismo, se puede observar los resultados obtenidos, tanto de la valoración interna y externa con relación a la frecuencia y porcentaje de rangos, lo cual permite demostrar en qué rango de validez se encuentra la propuesta, tal como se observa en la tabla 18.

Tabla 18

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Nota: Adaptado de los documentos normativos Usil (2018)

Resultados de la valoración de los especialistas

La propuesta de modelación orientada a desarrollar las competencias didácticas de los docentes fue validada de manera interna y externa por los expertos. El resultado de la validación de la propuesta obtuvo un promedio de 99,5 %, lo cual indica, de acuerdo a los rangos establecidos que es una propuesta muy buena, tal como se muestra en los porcentajes de la tabla 19. Asimismo, la propuesta cumple de manera satisfactoria con todos los criterios establecidos, por lo que la propuesta planteada puede ser aplicada.

Tabla 19

Valoración interna y externa

	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Promedio
Validación interna	100%	96%	100%	99 %
Validación externa	100%	100%	100%	100 %
Promedio	100 %	98 %	100 %	99, 5 %
Promedio final	99, 5 %			

Conclusiones aproximativas de los análisis y resultados de la propuesta, y su validación teórica o práctica

En primer lugar, de acuerdo con los resultados obtenidos, tras el proceso de validación interna y externa realizada por los tres especialistas, se concluye que la propuesta programa de capacitación cumple con los criterios establecidos y puede aplicarse en el contexto de los docentes del curso Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima. Asimismo, la aplicación de la propuesta permitirá contribuir y desarrollar las competencias didácticas de los docentes, cuya limitación principal se encuentra en las competencias metodológicas, curriculares y tecnológicas. Por lo tanto, la propuesta permitirá mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes entornos, virtual, presencial o mixtos.

En segundo lugar, la propuesta diseñada y fundamentada en teorías administrativas con perspectiva laboral, y en lo educacional con enfoque humanista y formativo, guarda relación directa con las necesidades recogidas a partir del diagnóstico realizado en los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I. Además, la propuesta se ajusta al contexto actual de las clases virtuales y la necesidad de los docentes por mejorar sus estrategias y recursos didácticos con el uso de las TIC. Por ello, se incluyó en la propuesta la implementación del E-learning y otros componentes como la sensibilización, el acompañamiento pedagógico, la innovación y la gestión del tiempo. Todos los componentes insertados buscan mejorar el desempeño de los docentes, alcanzar la calidad educativa y contribuir en la formación continua de los profesionales.

En tercer lugar, se concluye que la propuesta de modelación está lista para ser aplicada, debido a que se han implementado de manera estructurada y organizada cada uno de los materiales previstos en cada etapa del programa de capacitación. En ese sentido, se han incluido materiales desde la etapa inicial hasta la etapa final, correspondientes a la

sensibilización, encuestas, publicidad y difusión del programa, los aspectos administrativos y pedagógicos, recursos, actividades y secuencias didácticas, estructura modular, temarios, cronograma de actividades y evaluaciones. De igual manera, se han diseñado las sesiones completas incluidas en el Anexo 10, así como los materiales implementados para la plataforma virtual (Ver Anexos 6, 7, 8, 9 y 11).

Conclusiones

La competencia didáctica es una de las competencias inherentes e imprescindibles en la labor de enseñanza. Por lo tanto, es indispensable que el docente desarrolle esta competencia. Para ello, se requiere contar con formación pedagógica, situación que confronta a los docentes que no cuentan con la especialidad en educación y que por años han enfatizado en el saber disciplinario sobre el saber didáctico. Frente a ello, la propuesta planteada como programa de capacitación busca transformar esa realidad, capacitar y fomentar en los docentes las competencias didácticas, aplicadas al contexto actual en los diversos entornos de enseñanza aprendizaje. En ese sentido, la presente investigación establece las siguientes conclusiones, de acuerdo a los fundamentos establecidos en el marco teórico, los resultados del diagnóstico y la modelación.

Conclusión 1: En primer lugar, se logró sistematizar y fundamentar los diversos referentes teóricos sobre las categorías y subcategorías apriorísticas propuestas en la presente investigación. Tras la revisión y análisis de la literatura científica se pudo conocer los fundamentos teóricos que sostienen las competencias didácticas, teniendo como principal sustento, el enfoque por competencias, cuyo respaldo proviene de organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el Proyecto Tuning para América Latina, 2007 (como se cita en Martínez, 2014). En efecto, gracias al aporte del enfoque por competencias se pudo esclarecer, que las competencias didácticas corresponden más que a una estrategia didáctica a un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos puestos en acción por el docente para garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje. De igual modo, esta situación permitió ampliar la diferencia entre la didáctica, como disciplina, cuyos contenidos metodológicos son limitados hacia la materia en oposición de las competencias didácticas, que promueven el actuar del docente para lograr los aprendizajes y que a la vez le permiten reflexionar sobre su propia práctica. Por ello, se concluye que las competencias didácticas no son solo el

repertorio de metodologías o dominio de los contenidos a enseñar, sino que estas promueven en el docente las actuaciones pertinentes sobre la planificación curricular, las estrategias, así como le permiten seleccionar de manera adecuada de contenidos, contextualizar con metodologías interactivas, dirigir la evaluación formativa, desarrollar la enseñanza diferenciada y usar los recursos tecnológicos adecuados. Esta situación reafirma que las estrategias didácticas, recursos y herramientas tecnológicas solo son un medio para lograr el fin, pero no son el fin en sí mismo. Por tanto, si un docente no posee competencias didácticas no obtendrá el resultado esperado en cuanto a los logros de aprendizajes.

Conclusión 2: En segundo lugar, se analizó y diagnosticó la situación actual de las competencias didácticas de los docentes en una universidad privada de Lima, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos. El diagnóstico realizado permitió comprender el estado real, y de esa manera, se pudo implementar una propuesta acorde a las necesidades específicas de los docentes. Asimismo, a partir del diagnóstico previo se pudo enfatizar en las competencias didácticas menos desarrolladas como las competencias metodológicas, curriculares y tecnológicas, las cuales fueron incluidas en la propuesta. De igual manera, gracias al diagnóstico se logró incluir categorías emergentes como la gestión del tiempo y la necesidad de innovación, las cuales fueron tomadas como ejes transversales en la propuesta. Además, tras el análisis del diagnóstico previo, se pudo incorporar a la propuesta otros componentes fundamentales como el acompañamiento pedagógico y la sensibilización. Finalmente, se concluye en la importancia de realizar diagnósticos previos a los docentes para poder desarrollar e implementar programas de capacitación que se ajusten a las necesidades del contexto.

Conclusión 3: En relación a la propuesta se modeló un programa de capacitación acorde con los fundamentos científicos, curriculares, socioeducativos y administrativos. Por lo que se concluye que la propuesta implementada para desarrollar las competencias didácticas de los

docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I, cumplió con los criterios teóricos, metodológicos y prácticos, así como también, alcanzó los indicadores establecidos para la modelación. De igual manera, por la naturaleza de la propuesta, esta se puede extender a otros contextos. No obstante, se deben diagnosticar previamente las necesidades y adaptar los contenidos de acuerdo a las necesidades de la organización.

Conclusión 4: Por último, se pudo validar las potencialidades del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas de los docentes de Comprensión y Redacción de textos I, desde una perspectiva científica de tipo aplicada educacional. Asimismo, resulta necesario enfatizar en las competencias tecnológicas que debe desarrollar el docente, a fin de responder al contexto actual de las clases virtuales y los entornos híbridos de aprendizaje. También, es importante darle valor al desarrollo de metodologías interactivas para fomentar los aprendizajes. Para ello, es indispensable que los docentes puedan promover y crear estos espacios para que los estudiantes puedan hacer uso de los recursos y herramientas tecnológicas. De esta manera, se logra mantener la participación activa de los estudiantes y el compromiso con su propio proceso de aprendizaje, lo cual también le permitirá desarrollar autonomía y reflexionar sobre lo que aprende.

Recomendaciones

Recomendación 1: En primer lugar, se recomienda esclarecer y desarrollar el enfoque por competencias en las instituciones de nivel superior, ya que ello permitirá diferenciar el campo de la didáctica, como disciplina y las competencias didácticas, como actuar del docente en su labor pedagógica. Además, esta situación le permitirá al docente desarrollar y poner énfasis en el dominio didáctico, sin dejar de lado el dominio disciplinar para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Recomendación 2: En segundo lugar, es necesario que las instituciones de educación superior fomenten dentro de la organización programas de capacitación, a partir de las necesidades de los docentes de las distintas especialidades y facultades. Para ello, es imprescindible realizar diagnósticos, sensibilizar y acompañar al personal docente, a fin de mejorar el desempeño profesional y con ello garantizar el crecimiento de la organización.

Recomendación 3: En tercer lugar, se recomienda aplicar la propuesta del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas de los docentes del curso Comprensión y Redacción de Textos I, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y contribuir al logro de la calidad educativa. Asimismo, se sugiere dar continuidad y validar el impacto de la propuesta programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas, tomando como referencia este modelo e implementarlo con acciones de mejora.

Recomendación 4: Por último, se sugiere implementar programas de capacitación en las organizaciones para fomentar en los docentes el uso de los recursos tecnológicos, la creación de recursos digitales e instrumentos de evaluación, que le permitan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente, se recomienda que los programas de capacitación propicien también encuentros y experiencias profesionales, ya sean presenciales o a través de las plataformas virtuales.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. & Martínez, R. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n3/art09.pdf>
- Abreu, R. y Soler, J. (2015). Didáctica de la Educación Técnica y Profesional (2015). La Habana: Pueblo y Educación. *EduSol*, 18(64), 175-177.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6574531>
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2003). *Dialéctica de la ilustración*. Fragmentos filosóficos.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración* (Vol. 63).
<https://bit.ly/3jYqVv2>
- Aguiar, B., Velázquez, R. & Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40 (2), 1-12.
<http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc1/2134>
- Aguiar, S. y Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *EduMecentro*, 10(2), 141–159.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2018/ed182k.pdf>
- Alcocer, M. y Álvarez, I. (2019). Transformando las prácticas pedagógicas en la educación superior: la experiencia del Sistema para la Innovación Pedagógica y el Desarrollo Profesional – ATENEA. *Reflexiones Pedagógicas*, 19, 1-12.
<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/20431/Reflexiones%2019%20web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alderete, D. (2017). *Estudio del proceso de capacitación: técnicas de capacitación: caso Compañía Minera Aguilar* (Tesis de maestría).
<https://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/11131>
- Almerich, G., Suárez, J., Díaz, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en el alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23 (1), 45-74. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23853>
- Amaya, A., Cantú, D. y Marreros, J. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21 (65), 1-20.
<https://doi.org/10.6018/red.426371>

- Ambris, F. (2011). *Incidencia de las TIC en el Desarrollo de competencia didáctica en los procesos de formación continua de los docentes de secundaria en la Escuela Normal Superior de Michoacán* (Tesis doctoral). <http://hdl.handle.net/10953/793>
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980006>
- Bazo, C. y Gonzáles, J. (2016). Métodos de investigación en educación. *Documento de Trabajo*. <https://bit.ly/3F4AnH1>
- Belloch, C. (2017). Diseño instruccional. UTE. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1321?mode=full>
- Benavides, J. A. (2019). *Las competencias pedagógicas y los procesos de enseñanza en los docentes de la Dirección Nacional de Escuelas; Policía de Colombia, año 2015* (Tesis de Maestría). <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2745>
- Benítez, Y. y Espinoza, K. (2017) Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de secundaria, desde la Psicología Interconductual. En Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M. (Eds.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación*. (pp. 105-130). Qartuppi. <https://bit.ly/3iM0jxU>
- Betancourt, A., Larrea, J. y Moya, C. (2020). Metodología para la formación de competencias profesionales en estudiantes universitarios mediante proyectos formativos. *Transformación*, 16(3), 544-566. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552020000300544&script=sci_arttext&tlng=pt
- Bravo, Y. G y Vásquez, J. E. (2012). *Diagnóstico de necesidades y propuesta de capacitación para la empresa ESFEL SA Esmaltes Ferro Eljuri* (Tesis de Bachiller). <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/7130/1/UPS-CT003947.pdf>
- Cabanillas, L. V. (2019). *Didáctica del docente en el desarrollo de competencias genéricas en sostenibilidad en el curso de Diseño Arquitectónico de la carrera de Arquitectura en una universidad privada de Lima, durante el 2019-2* (Tesis de Maestría). https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/2874/Liz%20Cabanillas_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabrera C., e Imbert, D. (2016). Evaluación auténtica con instrumentos alternativos en la formación inicial de profesores. *Educación en Ciencias Biológicas*, 1 (1), 33-43. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/210>
- Cacheiro, M., Sánchez, C. y Gonzales, J. (2016). *Recursos tecnológicos en contextos educativos* (1a ed.). UNED. <https://bit.ly/2VWdF27>
- Cano, A. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la*

evaluación y para el desarrollo profesional (1a ed.). Octaedro.

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143883/1/CANO_Portafolios-profesorado-universitario_p.pdf

Carhuancho I., Sicheri, L., Labajos, F., Guerrero, M. y Casana J., (2019). *Metodología de la investigación holística* (1a ed.). UIDE.

<https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3893/3/Metodolog%c3%ada%20para%20la%20investigaci%c3%b3n%20hol%c3%adstica.pdf>

Carpio, S. C. (2019). *Programa de capacitación “competencias docentes” en la calidad educativa en una Unidad Educativa de Guayas-2018* (Tesis de Maestría).

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41792/Carpio_CSC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). *El Debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria* (1a ed.). Octaedro.

<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0313.%20El%20debate%20sobre%20las%20competencias%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20universitaria.pdf>

Cerezal, J., Fiallo, J. & Huaranga, O. (2016). *Métodos científicos de la investigación pedagógica* (1a ed.). Editorial Colectivo Pedagógico “Escuela Abierta”

Cesteros, A. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. En *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad. Biblioteca Nueva Madrid*, 45-73. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/10682/>

Chacaltana, J. & García, N. (2001). Reforma laboral, capacitación y productividad. La experiencia peruana. <https://bit.ly/3ALHnp9>

Chamorro, L. H. (2017). *Competencias didácticas y evaluativas en educación superior a distancia, la experiencia de los docentes* (Tesis de Maestría).

<https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/15080/1/COMPETENCIAS%20DIDACTICAS%20Y%20EVALUATIVAS%20....pdf>

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones* (9a ed.). Mc Graw Hill

<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1145/1/Chiavenato-Recursos%20humanos%209na%20ed.pdf>

Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4a ed.). Editora Manole.

<https://forumturbo.org/wp-content/uploads/wpforo/attachments/19476/1099-Gestao-de-Pessoas-o-Novo-Papel-Idalberto-Chiavenato.pdf>

- Chiavenato, I. (2019). *Administración de Recursos Humanos. El capital Humano de las organizaciones*. (10a ed.) Mc Graw Hill.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cisterna, F. (2007). *Manual Metodología Investigación Cualitativa para la Educación y Ciencias Sociales*. Texto de apoyo a la docencia. Universidad de Chile.
<https://docplayer.es/25432598-Manual-de-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-para-educacion-y-ciencias-sociales.html>
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna* (8a ed.). Editorial Porrúa.
<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- Corral, J., Moya, C. y Betancourt, L. (2020). Propuesta de la competencia de innovación de procesos educativos: una vía para la formación de profesionales creativos y emprendedores. *Luz*, 19(3), 19-32.
<https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1052>
- Cotic, N. (2020). *E-learning en la capacitación docente* [Ponencia] Conferencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.
https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/R1695_Cotic.pdf
- Del Valle, S., Rodríguez, I. y De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 383-388.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736347>
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*, 34. Grupo Santillana de Ediciones.
http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf?>
- Díaz, F. & Rigo, M. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (1a ed.).

- Mc Graw Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8), 1-10.
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Enguita, J. (2014). Teoría crítica (1930-1950): de la filosofía social a la interpretación genealógica de la modernidad. *Revista de Humanidades*, 29, 41-69.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321231285002>
- España, C. (2012). *Estudio de las competencias explícitas y subyacentes en las prácticas docentes promovidas en la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional de costa rica* (Tesis doctoral).
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=5tlutd589Rc%3D>
- Estévez, N. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 507-518.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n1/1409-4258-ree-20-01-00507.pdf>
- Fernandes, D., Sotolongo, M. y Martínez, C. (2016). La evaluación del desempeño por competencias: percepciones de docentes y estudiantes en la educación superior. *Formación universitaria*, 9(5), 15-24.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n5/art03.pdf>
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 41-61.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Ferreiro, R. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/123701/36564-37636-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, G. y Juárez, E. (2017). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en Bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 71- 91. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n3/1607-4041-redie-19-03-00071.pdf>
- Fortea, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias* (2a Ed.). <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>

- Fuentes, M. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 51-58.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/211/251>
- García, M. y Sempértegui, E. (2018). La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2), 323- 347.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.16209>
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. *La teoría de las inteligencias múltiples* (6a ed.). Fondo de Cultura Económica.
https://www.academia.edu/5224535/Gardner_Howard_Teor%C3%ADa_De_Las_Inteligencias_M%C3%BAltiples
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.
<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gómez, B., Mendiberry, C., Raschella, C. & Scopa, L. (2017). *Una innovadora herramienta como método de capacitación en las empresas: gamificación* (Tesis doctoral).
<https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/6330>
- Gonzales, R., Chávez, Y., Torres, O. y Espíndola, A. (diciembre, 2012). *Estrategia metodológica para la capacitación de los profesores en la enseñanza de habilidades profesionales en estudiantes de psicología* [Ponencia]. Conferencia presentada en la convención de Salud Internacional Pública, La Habana, Cuba.
<http://www.convencionsalud2012.sld.cu/index.php/convencionsalud/2012/paper/view/Paper/1062>
- González, M. G. y Barrios, J. M (2017). Aplicando REA en las aulas de educación superior: una experiencia. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C180117-H132.docx.pdf>
- Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19 (2), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Guerra, Y. F. (2014). *"Propuesta de un programa de capacitación y desarrollo para el personal docente del instituto tecnológico del nororiente (ITECNOR), ubicado en los llanos de la fragua, Zacapa"* (Tesis de licenciatura).
<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/43/Sosa-Yadira.pdf>
- Guerrero, E. W. y Zermeño, M. G. (2016). Propuesta de diseño de un modelo educativo integral para capacitaciones corporativas. *Academia y virtualidad*, 9 (1), 52-67.
<https://doi.org/10.18359/ravi.1496>

- Hamed, S., Rivero, A. & del Pozo, R. (2016). El cambio en las concepciones de los futuros maestros sobre la metodología de enseñanza en un programa formativo. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 13(2), 476-492.
<https://www.redalyc.org/pdf/920/92044744017.pdf>
- Hernández, C. y Uribe, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(1), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44718060003.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill.
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, O. P. (2021). *Competencias didácticas del docente para la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la atención a la diversidad de estudiantes de Educación General Básica Superior* (Tesis de Maestría). <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4489>
- Ibarra, S., Segredo, S., Juárez, L. y Tobón, S. (2018). Estudio de validez de contenido y confiabilidad de un instrumento para evaluar la metodología socioformativa en el diseño de cursos. *Revista Espacios*, 39 (53), 1 -10.
<http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-24.pdf>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16 (48), 243-266.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M. (2017). *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (1a ed.). *Qartuppi*. <https://bit.ly/3un5kBs>
- Kaplan, R. (2000). Capacitación Basada en Normas de competencia laboral. Una alternativa para el nuevo milenio en cuestión de capacitación. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 4(14), 87-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/342/34201411.pdf>
- Lanuez, M., Martínez, M. y Pérez, V. (2008). *La investigación educativa en el aula* (1a ed.). Editorial Pueblo y Educación.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias* (1a ed.). Gestión 2000.
- Ley universitaria N° 30220 – MINEDU. (3 de julio de 2014).
http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

- López, J. (2011). El proceso de capacitación, sus etapas e implementación para mejorar el desempeño del recurso humano en las organizaciones. *Contribuciones a la Economía*, 12, 1-18.
- Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74 (1), 107-120. <https://doi.org/10.35362/rie740610>
- Martín, E., González, M. y González, M. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior. *Revista de Investigación e Innovación Educativa, tarbiya*, 30, 63-77. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7391/7712>
- Martínez, E. y Martínez, F. (2009). *Capacitación por competencias. Principios y métodos*. http://capacitacionefectiva.cl/recursos/capacitacion_por_competencias.pdf
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 849-875. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>
- Martínez, J., Tobón, S. & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es.
- Martínez, M., Manzano, M., Lema, L. y Andrade, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 94-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025815>
- Martínez, N. H. (2014) “*El Perfil por Competencias del Docente de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú*” (Tesis de maestría). https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5704/HIRSH_MARTINEZ_NAHIL_PERFIL_DOCENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2 (3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Maturrano, E. (2018). La universidad peruana y el desarrollo nacional: conflictos y posibilidades. *Tierra nuestra*, 12 (1), 87-101. https://www.academia.edu/38470312/La_universidad_peruana_y_el_desarrollo_nacional_conflictos_y_posibilidades

- Medina, P., y Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1884/1845>
- Mejía, S. (1990). Un programa de capacitación y actualización docente como medio para la profesionalización de la enseñanza. *Educación y ciencia*, 1(1), 53-58.
- Mendoza, D., Cejas, M., Albán, C. & Frías, E. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Orbis: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 15(45), 23-37.
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1382/1/art3.pdf>
- Merchan, P., Mieles, J. y Obando, J. (2016). Impacto de la educación diferenciada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en El Ecuador. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación* 7(2), 109-122.
<http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didasgalia/article/view/479>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos* (1a ed.). OIT.
<https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/3627>
- Monereo, C. (28 de agosto del 2014). Dime cómo evaluas y te diré cómo aprenden tus alumnos. [Mensaje en un blog]. <http://blog.tiching.com/carles-monereo-dime-como-evaluas-y-te-dire-como-aprenden-tus-alumnos/>
- Montes, C. (2016). Desempeño docente y calidad educativa en las facultades de Ingeniería del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 141-151.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/365/380>
- Montes, N. y Machado E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades médicas*, 11(3), 475-488.
<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>
- Montoya, A. J. (2020). *Currículo por competencias y estrategias didácticas para los estudiantes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, 2020* (Tesis de Maestría).
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47711/Montoya_ZAJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales, M. R. (2019). *Competencias Didácticas Y Desempeño Pedagógico De Los Docentes De Un Instituto De Educación Superior Tecnológico Público, La Esperanza-2019* (Tesis de Maestría). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35673>
- Moreira, R. A. (2013). *Necesidades de Capacitación Profesional del Personal administrativo de la Universidad Cristiana Latinoamericana extensión Guayaquil para mejorar la calidad de Servicio* (Tesis de maestría).

<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1666/1/TESIS%20COMPLETA%20ROSA%20AMELIA%20MOREIRA%20ORTEGA.pdf>

Moreno, H. C. (2018). *Gestión de la sistematización de los procesos de entornos virtuales de aprendizaje en universidades privadas* (Tesis de maestría).

<https://repositorio.lamolina.edu.pe/bitstream/handle/UNALM/3095/moreno-bardales-helwis-cesar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24>

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (1a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.

https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

Nebrija, G. (2016). *Metodología de enseñanza y para el aprendizaje*. Universidad Nebrija.

<https://www.nebrija.com/nebrija-global-campus/pdf/metodologia-GCN.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. OCDE. (2016), *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>

Ortiz, M., Lazo, C. y Martín, D. (2016). La formación de competencias profesionales en los estudiantes de Comunicación Social de las emisoras universitarias en España y Portugal: situación y resultados asimétricos. *Signo y pensamiento*, 35(68), 35-50.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.fcpe>

Páez, R. & Carlo, S. (2012). Aproximación docimológica a la evaluación de competencias digitales y didácticas de profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 283-288.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661710/RIEE_5_1_22.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Parra, C., & Rodríguez, F. (2016). La capacitación y su efecto en la calidad dentro de las empresas. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación* 6 (2), 141-143.

<https://doi.org/10.19053/20278306.4602>

Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Revista Íbero*, 52, pp. 7-17.

https://www.researchgate.net/publication/39218358_La_formacion_inicial_docente_hacia_un_enfoque_por_competencias

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: aportaciones a la Formación Inicial* (Tesis doctoral). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2794/TEISIS297-130508.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pavié, A. y Tejada, C. (2017) Competencias didácticas del profesor de Lengua y Literatura. *Philology, Foreign Languages and Literatures-Series, Issue 22*, 1-21. <https://bit.ly/3kM1pL4>
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas?: Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, (22-23), 11-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.347>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. JC Sáez editor. http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/construir_competencias_perrenoud.pdf
- Perrenoud, P. (2018). *Formando professores profissionais: ¿quais estratégias? quais competências?* (2a ed.). Artmed editora S.A. <https://bit.ly/3AGb2R8>
- Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave para cualquier educación diferenciada* (1a ed.). Graó. <https://bit.ly/3ugHAij>
- Picardo, J. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (1ª. Ed.). Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. <https://bit.ly/3mbks0X>
- Pinto, J. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario* (1a ed.). Ediciones de la U. <https://bit.ly/3kGCUiq>
- Priore, I. y Anzola, D. (2010). Caracterización de experiencias didácticas innovadoras. *Educere*, 14(48), 85-97. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720009.pdf>

- Quijije, P. J. (2017). *La Formación de competencias didácticas profesionales en los profesores de la carrera Ingeniería Comercial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí* (Tesis doctoral).
<https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/bitstream/handle/uho/2382/tes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quijije, P. (2021). Metodología para desarrollar la competencia didáctica profesional en los docentes universitarios. *Revista Luz*, 1 (86), 103- 115.
<https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1084>
- Quiñones, A. M. (2017). *Competencias del docente y su relación con la gestión del talento humano en alumnos de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad Ricardo Palma, 2013* (Tesis doctoral).
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1614/TD%20CE%201661%20Q1%20-%20Qui%c3%blones%20Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua española (23a ed., versión 23.4 en línea) <https://dle.rae.es>
- Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044 – MINEDU. (28 de julio de 2003).
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Resolución Viceministerial N° 157-2020 – MINEDU. Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los Centros de Educación Técnico-Productiva e Institutos y Escuelas de Educación Superior, en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19. (26 de agosto de 2020).
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1123057-157-2020-minedu>
- Resolución Ministerial N° 050-2019- MINEDU. Manual de Operaciones del Programa para la mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional. (8 de febrero de 2019).
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/259500-050-2019-minedu>
- Ribés, A. y Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Rivero, E., Carmenate, L. y León G. (2019). La profesionalización docente desde sus competencias esenciales. Experiencias y proyecciones del perfeccionamiento académico de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(67), 170-176.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-170.pdf>

- Rivilla, A., Garrido, M. y Domínguez, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación educativa*, 10(53), 19-41.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420770002.pdf>
- Robbins, S. (1996). *Comportamiento organizacional: Teoría y práctica*. (7a ed.). Prentice Hall Hispanoamericana S. A. <https://bit.ly/3COBQnF>
- Robbins, S. (2005). *Administración* (8ª edición). Pearson educación. <https://bit.ly/3m0Ixrk>
- Rodríguez, E. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, (37), 41-55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7158994>
- Romero, A. y Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Hekademos: revista educativa digital*, (22), 84-92.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280736>
- Romero, M. (2020). Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 53-69. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n40/0718-5162-rexe-19-40-53.pdf>
- Romero, M. y Faouzi, T. (2020). Modelo estructural de competencia profesional didáctica para profesores técnicos no pedagogos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.mecp>
- Sabina, E., Maura, V. y Pérez, M. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (30). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7391>
- Salazar, A. (2019). *Capacitación docente e innovación pedagógica en la escuela de educación básica "Veinticuatro de Mayo", Milagro, Guayas, Ecuador, 2018* (Tesis de Maestría).
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/33792/Salazar_VAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salvat, B. G (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(2), 69-82.
<https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>

- San Martín, C. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE: Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf>
- Sánchez, G., Alvarado, A., Álvarez, T., Mañuico, I. y Moloche, M. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes: aportes a la política (1995-2005)*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/474>
- Sánchez, J. C. (2019). *Método sociocrítico y su influencia para facilitar el desarrollo de las Competencias Didácticas en los Docentes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Empresariales y Negocios, de la Universidad Particular De Chiclayo–2016* (Tesis de Maestría). <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6542>
- Sánchez, P., Calderón, M. y Galbis, A. (2019). La voz como instrumento clave en la competencia comunicativa del docente universitario. *Publicaciones*, 49 (1), 93-111. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9855>
- Santos, O., Mondejar, J., Morciego, H., Marqués, M. y Rivera, N. (2019). Programa de capacitación para la gestión de accesibilidad y movilidad en centros históricos. *Revista Arquitectura e Ingeniería*, 13(3), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193961007004>
- Siliceo, A. (2004). *Capacitación y desarrollo de personal* (4a edición). Editorial Limusa. https://www.academia.edu/36085079/CAPACITACION_Y_DESARROLLO_DE_PERSONAL
- Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>
- Soto, R. (2019). *Competencias didácticas y evaluación formativa en docentes de instituciones educativas públicas del nivel primario, polidocente completo de Urubamba* (Tesis de Maestría). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44145/Soto_QR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Suárez M. G. (2021). *Constructivismo cognitivo en el desarrollo de competencias. Guía didáctica* (Tesis de grado). <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/53373>
- Talancón, H. (2007). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e investigación en*

- psicología. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 113-130.
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf>
- Tejeda, R. y Sánchez, P. (2012). *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios* (2a ed.). Editorial Mar abierto.
https://issuu.com/marabierto/leam/docs/la_formacion_basada_en_competencias
- Tello, C. (2016). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. *JOSPOE: Journal of Supranational Policies of Education*, (4), 38-53.
<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5664/6079>
- Tenutto, M., Brutti, C. y Algora, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias: conceptos y propuestas* (1a ed.).
<http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/05/planificar-ensenar-aprender-y-evaluar-por-competencias.pdf>
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En Tobón, S. y Jaik, A. (Eds.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. (3-31). ReDIE.
http://redie.org.mx/posts/aplicacion_competencias.pdf#page=10
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). ECOE. <https://bit.ly/3zPWNrF>
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias* (Vol. 227). Editorial Macro.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (1a ed.). Pearson Educación.
https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf
- Torelló, O. y Ruiz, C. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 461-468.
<https://www.proquest.com/openview/eb483ced4ac1e4f7c0d8573b357ea5f4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129-145.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Umerenkova, A. & Flores, J. (2017). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708157900>

- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *JOSPOE: Journal of supranational policies of education*, 5, 5-21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Valdés A., Angulo, J., Urías, M., García, R. y Mortis S. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 211-223.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45678/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20necesidades%20de%20capacitaci%C3%B3n
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista educación*, 33(1), 155-165.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Venegas, T. R. (2020). *Modelo de competencias pedagógicas basadas en el capital humano para mejorar el desempeño de los docentes de la I.E. N° 10823 "José Leonardo Ortiz" – 2017* (Tesis de maestría).
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/8231>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n4/art08.pdf>
- Yarango, J. A. (2018). *Programa de capacitación y su incidencia con la calidad de desempeño de los trabajadores del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "Oxapampa", 2016* (Tesis de Maestría).
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2227>
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (1a ed.). Graó.
- Zabalza M. (2004) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (2a ed.). Narcea. S.A. <https://bit.ly/3kKF4O5>
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional* (2a ed.). Narcea. S.A.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Competencias%20docentes%20del%20profesorado%20universitario.%20Calidad%20y%20desarrollo%20profesional.pdf>

Zabalza, M. (2011a). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión.

Revista de educación, 354, pp. 21-43.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/80892>

Zabalza, M. (2011b). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria

actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416.

<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p387>

Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, (20), 5-32.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105027>

Anexos

Anexo 1

Matriz Metodológica

Título de tesis: Programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima										
Pregunta científica general	Preguntas científicas específicas	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Enfoque, tipo y diseño de investigación	Métodos de investigación	Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	Técnicas	Instrumentos
¿Cómo desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima?	<p>¿Cuáles son las perspectivas teóricas que orientan el programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima?</p> <p>¿Cuál es la situación actual de las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de</p>	Diseñar una propuesta de un programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima	<p>Sistematizar las perspectivas teóricas que orientan el programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima</p> <p>Diagnosticar la situación actual de las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y</p>	Competencias didácticas	<p>Competencia planificadora</p> <p>Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos</p> <p>Competencia metodológica</p> <p>Competencia comunicativa y relacional</p> <p>Competencia para direccionar la evaluación</p> <p>Didáctica diferenciadora</p> <p>Competencia de recursos tecnológicos:</p>	<p>Enfoque: cualitativo</p> <p>Tipo: aplicada educacional</p> <p>Diseño: no experimental</p>	Histórico-lógico Análisis-síntesis Inductivo – deductivo Empíricos Matemático o estadístico	<p>Población: 56 docentes y 240 estudiantes del curso Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima.</p> <p>Muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Datos cuantitativos: 20 docentes y 40 estudiantes encuestados - Datos cualitativos: 5 docentes observados 5 docentes entrevistados 	<p>Encuesta</p> <p>Observación</p> <p>Entrevista</p> <p>Análisis documental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario a docentes. • Cuestionario a estudiantes • Guía de observación estructurada de la clase. • Guía de entrevista semiestructurada. • Guía de análisis documental del sílabo • Guía de análisis documental de la guía de clase.

	<p>textos I de una universidad privada de Lima?</p> <p>¿Qué criterios teóricos, metodológicos y prácticos se deben tomar en cuenta en la modelación del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima?</p> <p>¿Cuál será el potencial de validez del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima?</p>		<p>Redacción de textos I de una universidad privada de Lima</p> <p>Determinar los criterios teóricos, metodológicos y prácticos que se deben tomar en cuenta en la modelación del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima</p> <p>Validar las potencialidades del programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de textos I de una universidad privada de Lima</p>	<p>Programa de capacitación</p>	<p>Métodos de capacitación</p> <p>Tipos de programas de capacitación</p> <p>Etapas y procesos de capacitación</p>		<p>Modelación</p>	<p>Unidad de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes del curso CRT I - Estudiantes del curso CRT I - Análisis documental (sílabo y guía de sesión de clases) 		<ul style="list-style-type: none"> • Guías de validación
--	---	--	--	---------------------------------	---	--	-------------------	--	--	---

Anexo 2

Matriz de Categorización

TÍTULO DE TESIS: PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS EN LOS DOCENTES DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA										
PREGUNTA CIENTÍFICA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	Guía de entrevista dirigido a docentes.	cuestionario dirigido a docentes.	Guía de observación de la clase dirigido a docentes.	cuestionario dirigido a estudiantes.	Guía de análisis documental del sílabo del curso.	Guía de análisis documental de la sesión de clase.
¿Cómo desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima?	Diseñar un programa de capacitación para desarrollar las competencias didácticas en los docentes de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima.	Competencias didácticas La competencia didáctica se define como el dominio que posee el docente sobre su forma de enseñar y transmitir los contenidos, así como la capacidad que tiene para lograr que los estudiantes aprendan. Asimismo, se denomina competencia didáctica al conjunto de estrategias, destrezas, capacidades y actitudes que tiene el docente para replantear, mejorar, animar y dirigir las secuencias didácticas desde la planificación	Competencia planificadora Consiste en la planeación del diseño del programa , la organización y selección de las estrategias de enseñanza aprendizaje, la asignación de tareas auténticas, la planificación de los objetivos y metas, así como una evaluación pertinente que atiende las necesidades de los estudiantes para alcanzar las competencias necesarias que respondan a su perfil	a. El docente planifica y gestiona actividades académicas de forma coordinada con el resto de sus colegas.	-	1	-	-	1	1
				b. El docente planifica los objetivos, metas y logros de los estudiantes en relación con el nivel de competencia a lograr en su asignatura.	1	-	1	-	2	2
				c. El docente programa una evaluación integradora que atiende las necesidades de sus estudiantes.	-	2	-	-	3	3

		y organización de los procesos de enseñanza aprendizaje, realizar una selección adecuada de los contenidos, tener dominio metodológico, usar de manera pertinente los recursos tecnológicos, brindar una enseñanza diferenciada que atienda a la diversidad en el aula, fomentar un trato ameno con los estudiantes, estimular una comunicación fluida, promover espacios para el trabajo colaborativo en el aula, así como direccionar los aprendizajes significativos hacia evaluaciones pertinentes que permitan la reflexión constante. Blas (2007), Perrenoud (2007), Moreno (2011) y Pimienta (2012) (como se cita en Torres, Badillo, Valentín & Ramírez, 2014).	profesional. Zabalza (2003)	d. El docente planifica asignar tareas significativas y auténticas que contribuyan con la formación profesional de sus estudiantes.	-	3	2	-	4	4
			Competencia del tratamiento de los contenidos Consiste en la apropiada y justa selección de los contenidos que corresponden a una disciplina , es decir, el docente tiene la capacidad de saber secuenciar, estructurar y organizar didácticamente los temas que forman parte de una unidad de aprendizaje e integran la planificación curricular. Zabalza (2003)	a. El docente organiza los temas de acuerdo con el plan curricular y relaciona los contenidos con las demandas socioculturales.	2	-	-	-	5	-
				b. El docente conoce la diversidad cultural, social y personal de sus estudiantes y adapta los contenidos de su enseñanza.	-	4	3	1	-	-
				c. El docente selecciona los contenidos disciplinarios acordes con el perfil de egreso.	-	5	4	2	6	5
				d. El docente domina los contenidos de su disciplina, área o especialidad al momento de dar su clase magistral.	-	-	5	3	-	-
			Competencia metodológica Son las acciones sistemáticas que el	a. El docente apoya y guía a los estudiantes al gestionar y entregar las herramientas y medios interactivos que faciliten su aprendizaje.	-	6	6	4	-	-

			<p>docente realiza en el aula orientadas a gestionar las actividades, organización de espacios y ambientes de aprendizaje, así como las actividades que promueven la participación activa y autónoma de los estudiantes en escenarios reales de trabajo. Por ello, el docente debe dominar un repertorio de recursos metodológicos y diversificar su modalidad de trabajo a través de seminarios, talleres, laboratorios, estudio de casos, proyectos, además de promover la capacidad del estudiante para trasladar el conocimiento del saber al entorno real, laboral. Zabalza (2003)</p>	<p>b. El docente gestiona y propone formas nuevas y eficaces de enseñanza para lograr los aprendizajes de sus estudiantes.</p>	-	-	7	-	7	6
				<p>c. El docente favorece el trabajo colaborativo al promover la participación e interacción de sus estudiantes en las diversas actividades y tareas.</p>	-	7	8	5	-	-
				<p>d. El docente gestiona espacios de interaprendizaje como seminarios, talleres, estudio de casos, trabajo por proyectos, etc.</p>	3	-	-	6	8	7
			<p>Competencia comunicativa y relacional Consiste en la capacidad de transmitir los mensajes de manera efectiva a los estudiantes, para lo cual el docente debe dominar la tecnología que usará como</p>	<p>a. El docente escucha con atención las inquietudes de sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula.</p>	-	8	9	-	-	-
				<p>b. El docente transmite las actividades académicas a sus estudiantes de manera oportuna.</p>	-	9	-	7	-	-
				<p>c. El docente confronta las opiniones de sus estudiantes con las propias para establecer un acuerdo intermedio y afirmar los contratos didácticos.</p>	4	-	10	8	-	-

			<p>herramienta de comunicación y al mismo tiempo le permitirá establecer una buena relación con sus estudiantes, además de crear un clima agradable de participación, respeto y confianza en el aula. Con esta competencia el docente es capaz de establecer contratos didácticos o acuerdos con los estudiantes. Zabalza (2003).</p>	<p>d. El docente es empático con sus estudiantes y es capaz de comprender la diversidad de los procesos de aprendizajes.</p>	5	-	11	-	-	-
				<p>e. El docente motiva e impulsa a sus estudiantes para alcanzar las competencias que requiere su perfil profesional.</p>	-	-	-	9	-	-
			<p>Competencia para direccionar la evaluación Permite enfocar el cómo debe realizarse la evaluación de los aprendizajes, teniendo en cuenta el contexto real sociocultural y laboral de los estudiantes. Para ello, es necesario determinar qué criterios e indicadores de evaluación son pertinentes para alcanzar las competencias de acuerdo al perfil profesional del estudiante. CIFE (como se cita en Tobón, 2013)</p>	<p>a. El docente enfoca la evaluación hacia el logro de las competencias propuestas en la asignatura y considera la diversidad de los estudiantes como también sus contextos socioculturales.</p>	-	-	12	-	9	8
				<p>b. El docente promueve los tipos de evaluación como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en el aula.</p>	6	10	13	10	10	9
				<p>c. El docente elabora y adapta instrumentos de evaluación de acuerdo al progreso de los estudiantes y sus evidencias presentadas.</p>	-	11	-	-	-	-
				<p>d. El docente realiza la evaluación formativa con retroalimentación de manera cordial y propositiva a los estudiantes, considerando las competencias por formar en el proceso de aprendizaje.</p>	-	12	14	11	-	-
				<p>e. El docente promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las diversas evaluaciones que ofrece a los estudiantes.</p>	7	-	15	-	-	-

			<p>Didáctica diferenciadora Esta competencia consiste en ser capaz de crear y diseñar estrategias de aprendizaje considerando la diversidad de los estudiantes y sus estilos de aprendizajes, para lograrlo se sugiere crear espacios colaborativos de interaprendizaje. La competencia didáctica diferenciadora permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hacer frente a la heterogeneidad de la clase. ● Ampliar la gestión de la clase a un espacio más amplio. ● Trabajar la integralidad, trabajar con alumnos con grandes dificultades. ● Promover la cooperación entre estudiantes y algunas formas simples de enseñanza mutua. <p>Perrenoud (2004)</p>	a. El docente conduce los procesos formativos al considerar la diversidad en los ritmos y estilos de aprendizaje. Además de ofrecer estrategias variadas que atienden la heterogeneidad de la clase.	-	13	16	12	11	10
				b. El docente brinda apoyo especial y asesorías personalizadas con retroalimentaciones a los estudiantes que presentan dificultades en sus aprendizajes.	8	14	-	13	-	-
				c. El docente favorece espacios que permitan al estudiante proponer temas y prácticas de interés relacionados a la materia para integrarlas en sus sesiones de aprendizajes.	-	-	17	-	-	-

			<p>Competencia de recursos tecnológicos: Esta competencia dirige y conduce la enseñanza bajo una cultura tecnológica, de acuerdo al contexto actual, que le permite al docente aprovechar los nuevos recursos tecnológicos, las plataformas y herramientas digitales como medios para fomentar su propia participación y la de sus estudiantes en los diferentes foros, seminarios y conferencias virtuales, así como retroalimentar en línea y utilizar recursos tecnológicos durante la enseñanza, tanto en la modalidad presencial como en el entorno virtual, para alcanzar situaciones enriquecedoras y diversificadas. Perrenoud (2004)</p>	a. El docente muestra una actitud crítica y favorable ante la posibilidad de integrar las Tic en su práctica pedagógica.	-	15	-	-	-	-
				b. El docente diseña e implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología.	-	-	-	-	12	11
				c. El docente crea y evalúa materiales o recursos educativos en soporte digital para integrarlos en su práctica pedagógica.	9	16	-	-	-	-
				d. El docente utiliza recursos tecnológicos para fomentar la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.	-	-	18	-	13	12
				e. El docente participa en la redacción de revistas indexadas para compartir sus conocimientos, trabaja en proyectos de investigación, asiste a diferentes foros, seminarios y conferencias virtuales nacionales e internacionales usando la tecnología.	10	17	-	-	-	-
				f. El docente emplea las herramientas tecnológicas para compartir sus documentos pedagógicos con sus colegas y las actividades académicas con sus estudiantes. Por ejemplo, usa Google Drive, plataforma Canvas, Portafolios digitales, etc.	-	-	19	14	14	13
				g. El docente emplea las TIC para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con los estudiantes, promoviendo el uso de los recursos tecnológicos	-	18	20	15	-	-
		<p>Programa de capacitación Es un conjunto o proyecto ordenado de actividades sistémicas, planeadas</p>	<p>Métodos de capacitación Se comprende las formas en las que se realiza la capacitación, usando métodos</p>	a. El docente se capacita con métodos tradicionales que permiten integrar su experiencia.	-	-	-	-	-	-
				b. El docente participa de aprendizajes vivenciales o experimentales para enriquecer su formación pedagógica.	-	-	-	-	-	-

		<p>y continuas con el propósito de preparar, entrenar, y desarrollar las habilidades del personal de una institución para que pueda desempeñarse de manera efectiva en su área laboral. El programa de capacitación trae beneficios laborales, personales y profesionales contemplados en los objetivos de corto y largo plazo, por lo que se planifica y ejecuta los métodos, tipos y etapas de capacitación. García (2011) y Chiavenato (2019)</p>	<p>tradicionales o tecnológicos. También tiene que ver con la forma cómo se ejecuta el programa, con participación activa o pasiva, con el estilo y características del proceso de enseñanza a cargo del instructor, así como recomendaciones para ejecutar el programa. Los métodos de capacitación incluyen aprendizajes vivenciales, fomento de actividades y de la autonomía, uso de recursos y herramientas tecnológicas,</p>	<p>c. El docente se autodirige y fomenta su propio aprendizaje, haciéndolo más exitoso y útil. Interactúa de manera participativa, es autónomo y colaborativo.</p>	-	-	-	-	-	-
			<p>d. El docente participa de asesorías personalizadas para renovar su ejercicio docente.</p>	-	-	-	-	-	-	
			<p>e. El docente participa en capacitaciones sobre el uso de los recursos y herramientas tecnológicas necesarias para mejorar la enseñanza aprendizaje.</p>	-	-	-	-	-	-	
			<p>Tipos de programas de capacitación Comprende la clasificación de los programas de capacitación. Los cuales se agrupan: Según la temática: se programan los contenidos esenciales para la formación disciplinar, en la que se evidencian las destrezas interpersonales, técnicas, la gestión del desempeño y gestión personal. Según la duración: se considera las</p>	<p>Destrezas interpersonales: a. El docente manifiesta responsabilidad y compromiso profesional ante los retos presentados en la capacitación, reflexiona sobre su aprendizaje y desarrollo profesional con responsabilidad y actitud positiva.</p>	-	-	-	-	-	-
			<p>Técnicas: b. El docente maneja las técnicas y aplicaciones adecuadas con metodologías pertinentes para que realice su actividad pedagógica.</p>	-	-	-	-	-	-	
			<p>Gestión del desempeño: c. El docente busca mejorar su desempeño laboral y profesional con autonomía y autogestión que le permita aplicar lo aprendido.</p>	-	-	-	-	-	-	
			<p>Solución de problemas y toma de decisiones: d. El docente es capaz de confrontar</p>	-	-	-	-	-	-	

Anexo 3

Instrumentos de recolección de datos

INSTRUMENTO 1: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES UNIVERSITARIOS

Datos generales:

- Nombre del evaluador:
- Nombre del evaluado:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de la entrevista:
- Tiempo de duración de la entrevista:
- Medio empleado para la entrevista:

Objetivo del instrumento: Identificar las competencias didácticas en los docentes la asignatura Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Instrucciones:

Estimado docente, como parte de una investigación, necesitamos que responda a una serie de preguntas respecto de las estrategias, metodologías y recursos didácticos que utiliza para enseñar en la universidad. Le pedimos que sea totalmente honesto en sus declaraciones y le aseguramos que toda la información se mantendrá en absoluto anonimato. ¡Muchas gracias por su participación!

1. ¿De qué manera articula e integra los objetivos, metas y logros de competencia de su curso durante la planificación?
2. ¿Cómo organiza y articula los contenidos a enseñar del plan curricular con las demandas socioculturales del estudiante?
3. ¿De qué manera promueve espacios de interaprendizaje y participación entre los estudiantes?
4. ¿Cómo confronta las opiniones de sus estudiantes con sus propias ideas?
5. ¿Mantiene un trato empático con sus estudiantes, comprendiendo la diversidad del aula y los procesos de aprendizaje?
6. Durante sus sesiones de clases, ¿de qué manera fomenta entre sus estudiantes la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?
7. ¿Promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las evaluaciones que propone a sus estudiantes?
8. ¿Qué acciones realiza para apoyar a los estudiantes con dificultades en sus aprendizajes?
9. ¿Qué materiales o recursos educativos en soporte digital ha creado para sus estudiantes?
10. ¿Participa en la redacción de revistas indexadas, en proyectos de investigación, trabajos académicos, foros y conferencias usando la tecnología?

INSTRUMENTO 2: CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES UNIVERSITARIOS

Datos generales:

- ❖ Edad:
- ❖ Sexo:
- ❖ Carrera profesional (especialidad):
- ❖ Grado académico:
- ❖ Jornada laboral: Tiempo completo () tiempo parcial () ocasionalmente ()
- ❖ Años de experiencia laboral:

Objetivo del instrumento: Identificar información acerca de las competencias didácticas que posee como docente durante la planificación y ejecución de sus sesiones de clases del curso Comprensión y Redacción de Textos I

Instrucciones:

Estimado docente, como parte de una investigación acerca de las competencias didácticas en los docentes universitarios, solicitamos que responda a una serie de preguntas respecto de su forma de enseñanza, desde la planificación hasta la ejecución de procesos de aprendizajes del curso a cargo. Esta escala se responde de manera anónima; por ello, apelamos a su importante opinión sincera. Lea atentamente el siguiente cuestionario y luego responda con una “X” cada pregunta planteada. ¡Gracias por el apoyo!

N°	Ítems	Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
1	¿Programa de manera coordinada actividades académicas con el resto de sus colegas?					
2	¿Planifica una evaluación integral que atienda a las necesidades de sus estudiantes?					
3	¿Planifica actividades significativas y auténticas que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes?					
4	¿Adapta e integra contenidos curriculares con las necesidades socioculturales de sus estudiantes?					
5	¿Selecciona adecuadamente los contenidos a enseñar que respondan al perfil de egreso de los estudiantes?					
6	En su rol docente, ¿guía y acompaña a los estudiantes en el uso de herramientas y medios interactivos para facilitar los aprendizajes?					
7	Durante sus sesiones de clases, ¿promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la resolución de actividades?					
8	¿Escucha con atención a sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula?					
9	¿Comunica de manera oportuna las actividades académicas a los estudiantes?					

10	Durante sus sesiones de clases, ¿fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación entre los estudiantes?					
11	¿Crea y adapta instrumentos de evaluación que se ajusten a la realidad y necesidades de mejora en sus estudiantes?					
12	¿Mantiene un trato amable con sus estudiantes durante las retroalimentaciones y comunica de manera asertiva las oportunidades de mejora?					
13	¿Ofrece estrategias variadas para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes?					
14	¿Realiza retroalimentaciones personalizadas y continuas a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje?					
15	¿Mantiene una actitud favorable ante la integración de nuevas tecnologías para complementar su ejercicio docente?					
16	¿Crea y evalúa recursos o materiales educativos en soporte digital para compartirlo con sus estudiantes?					
17	En su ámbito profesional, ¿participa en la redacción de revistas indexadas, proyectos de investigación, foros y conferencias usando la tecnología?					
18	¿Emplea las TIC para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con sus estudiantes, promoviendo el uso de los recursos tecnológicos?					

INSTRUMENTO 3: GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA DE UNA SESIÓN DE CLASE

- Nombre del evaluador:
- Nombre del evaluado:
- Lugar de la observación:
- Fecha de la observación:
- Hora de la observación:
- Duración de la observación:
- Ciclo de estudios observado:
- Curso observado:
- Tema de la sesión observada:
- Cantidad de estudiantes en la sesión observada:

Objetivo del instrumento: Identificar y comprobar las estrategias didácticas y conocimientos teóricos y metodológicos que el docente utiliza para desarrollar su sesión de clases y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del curso de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima.

Nº	Ítems	Cumplió	No cumplió	Observaciones
1	El docente plantea en su sesión de aprendizaje objetivos claros, metas y logros relacionados con la competencia del curso.			
2	El docente plantea en su sesión de clase actividades significativas o tareas auténticas que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes.			
3	El docente plantea situaciones contextualizadas al entorno sociocultural del estudiante.			
4	El docente plantea ejercicios y ejemplos que se relacionen con el perfil profesional y el campo laboral de los estudiantes.			
5	El docente demuestra dominio y experticia en su asignatura al responder con eficiencia ante las preguntas emergentes de su clase magistral.			
6	El docente guía y acompaña a sus estudiantes en el uso de herramientas y medios interactivos que favorecen el aprendizaje de la clase.			
7	El docente aplica nuevas y diversas estrategias de enseñanza en su clase para lograr los aprendizajes de sus estudiantes.			
8	El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la resolución de actividades.			
9	El docente escucha con atención a sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula.			
10	El docente establece acuerdos intermedios o contratos didácticos con sus estudiantes al permitir el diálogo abierto y reflexivo.			
11	El docente muestra empatía y trato respetuoso con sus estudiantes			

	comprendiendo la diversidad de los procesos de aprendizajes.			
12	El docente ofrece una evaluación contextualizada a sus estudiantes que apunta al logro de la competencia de la asignatura.			
13	El docente propone en la clase la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a sus estudiantes.			
14	El docente muestra un trato amable en las retroalimentaciones que brinda a sus estudiantes y comunica de manera asertiva las oportunidades de mejora.			
15	El docente promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las evaluaciones que propone a los estudiantes.			
16	El docente plantea evaluaciones diferenciadas para atender a la heterogeneidad de la clase.			
17	El docente muestra apertura y permite a los estudiantes proponer temas y actividades de interés relacionados a la asignatura.			
18	El docente proporciona recursos digitales para desarrollar la evaluación de los aprendizajes en la clase.			
19	El docente emplea herramientas tecnológicas como Google Drive, plataforma Canvas, portafolios digitales, etc. para compartir actividades académicas con sus estudiantes.			
20	El docente utiliza las TIC para intercambiar conocimientos, información y experiencias con sus estudiantes que favorezcan los aprendizajes y las interacciones de los estudiantes en el entorno virtual.			

INSTRUMENTO 4: CUESTIONARIO SOBRE LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DIRIGIDO A ESTUDIANTES

Datos generales:

- Especialidad:
- Ciclo:
- Edad:
- Género: Femenino () Masculino ()
- Fecha:

Objetivo del instrumento: Identificar el nivel de competencias didácticas de los docentes que perciben los estudiantes del curso de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

Instrucciones:

Estimado estudiante, como parte de una investigación, necesitamos que respondas a una serie de preguntas respecto a las estrategias, metodología y la forma cómo dirige las clases el profesor del curso de Comprensión y Redacción de Textos I.

Lee atentamente todas las preguntas y marca con una (x) según corresponda. ¡Muchas gracias por tu participación!

Nº	Ítems	Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
1	¿Los temas del curso se ajustan a mi realidad y contexto sociocultural?					
2	¿Los contenidos enseñados se ajustan y responden a mi perfil profesional?					
3	¿El docente domina los contenidos de su disciplina y responde de manera clara y contundente a mis interrogantes?					
4	¿El docente me guía y orienta en el uso de herramientas y medios interactivos para facilitar mis aprendizajes?					
5	¿El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo para la resolución de actividades académicas?					
6	¿El docente organiza seminarios, talleres, trabajo por proyectos y estudio de casos para favorecer el interaprendizaje?					
7	¿El docente comunica de manera oportuna las actividades académicas?					
8	¿El docente escucha mis opiniones respecto de las actividades académicas y se muestra dispuesto a establecer acuerdos intermedios?					
9	¿El docente me motiva a alcanzar las competencias de mi perfil profesional?					
10	En las clases, ¿el docente fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?					
11	¿El docente mantiene un trato amable durante las retroalimentaciones que me brinda comunicando de manera asertiva					

	mis oportunidades de mejora?					
12	¿El docente ofrece diversas estrategias de enseñanza y formas de evaluación?					
13	¿El docente me brinda asesorías personalizadas cuando tengo dificultades en mis aprendizajes?					
14	¿El docente usa Google Drive, plataforma Canvas, portafolios digitales, etc. como medio para compartir actividades académicas?					
15	¿El docente emplea recursos tecnológicos para enseñar, evaluar, intercambiar ideas, información y experiencias?					

INSTRUMENTO 5: GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL SÍLABO DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Datos generales:

- **Nombre del evaluador:**
- **Tipo de documento analizado:** Sílabo de Comprensión y redacción de textos I.

Objetivo del instrumento: Identificar las características y las competencias didácticas y metodológicas del docente plasmadas en el sílabo del curso de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima.

N°	Aspectos que se analizarán	Descripción
1	Organización y planificación del sílabo (quiénes lo elaboran)	
2	Objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura	
3	Planificación de evaluación integradora	
4	Actividades significativas o tareas auténticas	
5	Contenidos del Plan Curricular relacionados con el contexto sociocultural del estudiante	
6	Contenidos acordes al perfil de egreso	
7	Metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes	
8	Gestión de espacios de interaprendizaje	
9	Evaluación por competencias y contextualizadas	
10	Formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	
11	Actividades con diversas estrategias de enseñanza	
12	Actividades de enseñanza mediadas por las TIC	
13	Recursos tecnológicos para evaluar	
14	Actividades académicas con recursos digitales (Uso de Google Drive, Canvas, Portafolios digitales, etc.)	
	Otro:	

INSTRUMENTO 6: GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA GUÍA DE CLASE DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Datos generales:

- **Nombre del evaluador:**
- **Tipo de documento analizado:** Guía de clase

Objetivo del instrumento: Identificar las características, y las competencias didácticas y metodológicas del docente plasmadas en la guía de clase del curso de Comprensión y Redacción de Textos I de una universidad privada de Lima

N°	Aspectos que se analizarán	Descripción
1	Organización y planificación de la sesión (quiénes elaboran la sesión)	
2	Objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura	
3	Evaluación integradora	
4	Actividades significativas o tareas auténticas	
5	Contenidos acordes al perfil de egreso	
6	Metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes	
7	Gestión de espacios de interaprendizaje	
8	Evaluación por competencias y contextualizadas	
9	Formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	
10	Actividades con diversas estrategias de enseñanza	
11	Actividades de enseñanza mediadas por las TIC	
12	Recursos tecnológicos para evaluar.	
13	Actividades académicas con recursos digitales (Uso de Google Drive, Canvas, Portafolios digitales, etc.).	
Otro:		

Anexo 4:

Fichas de validación de instrumentos firmadas por los evaluadores

Especialista 1: Dra. María Teresa Herrera

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDO A DOCENTES									
N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿De qué manera articula e integra los objetivos, metas y logros de competencia de su curso durante la planificación?	X		X		X			
2	¿Cómo organiza y articula los contenidos a enseñar del plan curricular con las demandas socioculturales del estudiante?	X		X		X			
3	¿De qué manera promueve espacios de interaprendizaje y participación entre los estudiantes?	X		X		X			
4	¿Cómo confronta las opiniones de sus estudiantes con sus propias ideas?, ¿de qué manera logra establecer acuerdos intermedios?	X		X		X			
5	¿Mantiene un trato empático con sus estudiantes, comprendiendo la diversidad del aula y los procesos de aprendizaje?	X		X		X			
6	Durante sus sesiones de clases, ¿de qué manera fomenta entre sus estudiantes la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?	X		X		X			
7	¿Promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las evaluaciones que propone a sus estudiantes?, ¿de qué manera lo realiza?	X		X		X			
8	¿Qué acciones realiza para apoyar a los estudiantes con dificultades en sus aprendizajes?	X		X		X			
9	¿Qué materiales o recursos educativos en soporte digital ha creado para sus estudiantes?	X		X		X			
10	¿Participa en la redacción de revistas indexadas, en proyectos de investigación, trabajos académicos, foros y conferencias usando la tecnología?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	27/04/2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES UNIVERSITARIOS

N.º	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Programa de manera coordinada actividades académicas con el resto de sus colegas?	X		X		X			
2	¿Planifica una evaluación integral que atienda a las necesidades de sus estudiantes?	X		X		X			
3	¿Planifica actividades significativas y auténticas que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes?	X		X		X			
4	¿Adapta e integra contenidos curriculares con las necesidades socioculturales de sus estudiantes?	X		X		X			
5	¿Selecciona adecuadamente los contenidos a enseñar que respondan al perfil de egreso de los estudiantes?	X		X		X			
6	En su rol docente, ¿guía y acompaña a los estudiantes en el uso de herramientas y medios interactivos para facilitar los aprendizajes?	X		X		X			
7	Durante sus sesiones de clases, ¿promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la resolución de actividades?	X		X		X			
8	¿Escucha con atención a sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula?	X		X		X			
9	¿Comunica de manera oportuna las actividades académicas a los estudiantes?	X		X		X			
10	Durante sus sesiones de clases, ¿fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación entre los estudiantes?	X		X		X			
11	¿Crea y adapta instrumentos de evaluación que se ajusten a la realidad y necesidades de mejora en sus estudiantes?	X		X		X			
12	¿Mantiene un trato amable con sus estudiantes durante las retroalimentaciones y comunica de manera asertiva las oportunidades de mejora?	X		X		X			
13	¿Ofrece estrategias variadas para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X			
14	¿Realiza retroalimentaciones personalizadas y continuas a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje?	X		X		X			
15	¿Mantiene una actitud favorable ante la integración de nuevas tecnologías para complementar su ejercicio docente?	X		X		X			
16	¿Crea y evalúa recursos o materiales educativos en soporte digital para compartirlo con sus estudiantes?	X		X		X			
17	En su ámbito profesional, ¿participa en la redacción de revistas indexadas, proyectos de investigación, foros y conferencias usando la tecnología?	X		X		X			
18	¿Emplea las TIC para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con sus estudiantes, promoviendo el uso de los recursos tecnológicos?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	27/04/2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA DE UNA SESIÓN DE CLASES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	El docente plantea en su sesión de aprendizaje objetivos claros, metas y logros relacionados con la competencia del curso.	X		X		X			
2	El docente plantea en su sesión de clase actividades significativas o tareas auténticas que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes.	X		X		X			
3	El docente plantea situaciones contextualizadas al entorno sociocultural del estudiante.	X		X		X			
4	El docente plantea ejercicios y ejemplos que se relacionen con el perfil profesional y el campo laboral de los estudiantes.	X		X		X			
5	El docente demuestra dominio y experticia en su asignatura al responder con eficiencia ante las preguntas emergentes de su clase magistral.	X		X		X			
6	El docente guía y acompaña a sus estudiantes en el uso de herramientas y medios interactivos que favorecen el aprendizaje de la clase.	X		X		X			
7	El docente aplica nuevas y diversas estrategias de enseñanza en su clase para lograr los aprendizajes de sus estudiantes.	X		X		X			
8	El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la resolución de actividades.	X		X		X			
9	El docente escucha con atención a sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula.	X		X		X			
10	El docente establece acuerdos intermedios o contratos didácticos con sus estudiantes al permitir el diálogo abierto y reflexivo.	X		X		X			
11	El docente muestra empatía y trato respetuoso con sus estudiantes comprendiendo la diversidad de los procesos de aprendizajes.	X		X		X			
12	El docente ofrece una evaluación contextualizada a sus estudiantes que apunta al logro de la competencia de la asignatura.	X		X		X			
13	El docente propone en la clase la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a sus estudiantes.	X		X		X			
14	El docente muestra un trato amable en las retroalimentaciones que brinda a sus estudiantes y comunica de manera asertiva las oportunidades de mejora.	X		X		X			
15	El docente promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las evaluaciones que propone a los estudiantes.	X		X		X			
16	El docente plantea evaluaciones diferenciadas para atender a la heterogeneidad de la clase.	X		X		X			
17	El docente muestra apertura y permite a los estudiantes proponer temas y actividades de interés relacionados a la asignatura.	X		X		X			
18	El docente proporciona recursos digitales para desarrollar la evaluación de los aprendizajes en la clase.	X		X		X			
19	El docente emplea herramientas tecnológicas como Google Drive, plataforma Canvas, portafolios digitales, etc. para compartir actividades académicas con sus estudiantes.	X		X		X			
20	El docente utiliza las TIC para intercambiar conocimientos, información y experiencias con sus estudiantes que favorezcan los aprendizajes y las interacciones de los estudiantes en el entorno virtual.	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA DE UNA SESIÓN DE CLASE:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	27/04/2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DIRIGIDO A ESTUDIANTES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Los temas del curso se ajustan a mi realidad y contexto sociocultural?	X		X		X			
2	¿Los contenidos enseñados se ajustan y responden a mi perfil profesional?	X		X		X			
3	¿El docente domina los contenidos de su disciplina y responde de manera clara y contundente a mis interrogantes?	X		X		X			
4	¿El docente me guía y orienta en el uso de herramientas y medios interactivos para facilitar mis aprendizajes?	X		X		X			
5	¿El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo para la resolución de actividades académicas?	X		X		X			
6	¿El docente organiza seminarios, talleres, trabajo por proyectos y estudio de casos para favorecer el interaprendizaje?	X		X		X			
7	¿El docente comunica de manera oportuna las actividades académicas?	X		X		X			
8	¿El docente escucha mis opiniones respecto de las actividades académicas y se muestra dispuesto a establecer acuerdos intermedios?	X		X		X			
9	¿El docente me motiva a alcanzar las competencias de mi perfil profesional?	X		X		X			
10	En las clases, ¿el docente fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?	X		X		X			
11	¿El docente mantiene un trato amable durante las retroalimentaciones que me brinda comunicando de manera asertiva mis oportunidades de mejora?	X		X		X			
12	¿El docente ofrece diversas estrategias de enseñanza y formas de evaluación?	X		X		X			
13	¿El docente me brinda asesorías personalizadas cuando tengo dificultades en mis aprendizajes?	X		X		X			
14	¿El docente usa Google Drive, plataforma Canvas, portafolios digitales, etc. como medio para compartir actividades académicas?	X		X		X			
15	¿El docente emplea recursos tecnológicos para enseñar, evaluar, intercambiar ideas, información y experiencias?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DIRIGIDO A ESTUDIANTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliar	Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	27/04/2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL SÍLABO DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

N.º	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Organización y planificación del sílabo (quiénes lo elaboran)	X		X		X			
2	Objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura	X		X		X			
3	Planificación de evaluación integradora	X		X		X			
4	Actividades significativas o tareas auténticas	X		X		X			
5	Contenidos del Plan Curricular relacionados con el contexto sociocultural del estudiante	X		X		X			
6	Contenidos acordes al perfil de egreso	X		X		X			
7	Metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes	X		X		X			
8	Gestión de espacios de interaprendizaje	X		X		X			
9	Evaluación por competencias y contextualizadas	X		X		X			
10	Formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	X		X		X			
11	Actividades con diversas estrategias de enseñanza	X		X		X			
12	Actividades de enseñanza mediadas por las TIC	X		X		X			
13	Recursos tecnológicos para evaluar	X		X		X			
14	Actividades académicas con recursos digitales (Uso de Google Drive, Canvas, Portafolios digitales, etc.)	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL SÍLABO DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	27/04/2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA SESIÓN DE CLASE DE
COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I**

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Organización y planificación de la sesión (quiénes lo elaboran)	X		X		X			
2	Objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura.	X		X		X			
3	Evaluación integradora.	X		X		X			
4	Actividades significativas o tareas auténticas.	X		X		X			
5	Contenidos acordes al perfil de egreso.	X		X		X			
6	Metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes.	X		X		X			
7	Gestión de espacios de interaprendizaje.	X		X		X			
8	Evaluación por competencias y contextualizadas.	X		X		X			
9	Formas de evaluación: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	X		X		X			
10	Actividades con diversas estrategias de enseñanza.	X		X		X			
11	Actividades de enseñanza mediadas por las Tic.	X		X		X			
12	Recursos tecnológicos para evaluar.	X		X		X			
13	Actividades académicas con recursos digitales (Uso de Google Drive, Canvas, Portafolios digitales, etc.).	X		X		X			

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA SESIÓN DE CLASE DE COMPRENSIÓN Y
REDACCIÓN DE TEXTOS I**

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	27/04/2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

Especialista 2: Dr. Willy Saavedra Villacrez

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDO A DOCENTES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿De qué manera articula e integra los objetivos, metas y logros de competencia de su curso durante la planificación?	X		X		X			
2	¿Cómo organiza y articula los contenidos a enseñar del plan curricular con las demandas socioculturales del estudiante?	X		X		X			
3	¿De qué manera promueve espacios de interaprendizaje y participación entre los estudiantes?	X		X		X			
4	¿Cómo confronta las opiniones de sus estudiantes con sus propias ideas?, ¿de qué manera logra establecer acuerdos intermedios?	X		X		X			
5	¿Mantiene un trato empático con sus estudiantes, comprendiendo la diversidad del aula y los procesos de aprendizaje?	X		X		X			
6	Durante sus sesiones de clases, ¿de qué manera fomenta entre sus estudiantes la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?	X		X		X			
7	¿Promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las evaluaciones que propone a sus estudiantes?, ¿de qué manera lo realiza?	X		X		X			
8	¿Qué acciones realiza para apoyar a los estudiantes con dificultades en sus aprendizajes?	X		X		X			
9	¿Qué materiales o recursos educativos en soporte digital ha creado para sus estudiantes?	X		X		X			
10	¿Participa en la redacción de revistas indexadas, en proyectos de investigación, trabajos académicos, foros y conferencias usando la tecnología?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacrez	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional / Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 27 de abril 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES UNIVERSITARIOS

N.º	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Programa de manera coordinada actividades académicas con el resto de sus colegas?	X		X		X			
2	¿Planifica una evaluación integral que atienda a las necesidades de sus estudiantes?	X		X		X			
3	¿Planifica actividades significativas y auténticas que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes?	X		X		X			
4	¿Adapta e integra contenidos curriculares con las necesidades socioculturales de sus estudiantes?	X		X		X			
5	¿Selecciona adecuadamente los contenidos a enseñar que respondan al perfil de egreso de los estudiantes?	X		X		X			
6	En su rol docente, ¿guía y acompaña a los estudiantes en el uso de herramientas y medios interactivos para facilitar los aprendizajes?	X		X		X			
7	Durante sus sesiones de clases, ¿promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la resolución de actividades?	X		X		X			
8	¿Escucha con atención a sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula?	X		X		X			
9	¿Comunica de manera oportuna las actividades académicas a los estudiantes?	X		X		X			
10	Durante sus sesiones de clases, ¿fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación entre los estudiantes?	X		X		X			
11	¿Crea y adapta instrumentos de evaluación que se ajusten a la realidad y necesidades de mejora en sus estudiantes?	X		X		X			
12	¿Mantiene un trato amable con sus estudiantes durante las retroalimentaciones y comunica de manera asertiva las oportunidades de mejora?	X		X		X			
13	¿Ofrece estrategias variadas para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X			
14	¿Realiza retroalimentaciones personalizadas y continuas a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje?	X		X		X			
15	¿Mantiene una actitud favorable ante la integración de nuevas tecnologías para complementar su ejercicio docente?	X		X		X			
16	¿Crea y evalúa recursos o materiales educativos en soporte digital para compartirlo con sus estudiantes?	X		X		X			
17	En su ámbito profesional, ¿participa en la redacción de revistas indexadas, proyectos de investigación, foros y conferencias usando la tecnología?	X		X		X			
18	¿Empieza las TIC para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con sus estudiantes, promoviendo el uso de los recursos tecnológicos?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacruz	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional / Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 27 de abril 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA DE UNA SESIÓN DE CLASES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	El docente plantea en su sesión de aprendizaje objetivos claros, metas y logros relacionados con la competencia del curso.	X		X		X			
2	El docente plantea en su sesión de clase actividades significativas o tareas auténticas que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes.	X		X		X			
3	El docente plantea situaciones contextualizadas al entorno sociocultural del estudiante.	X		X		X			
4	El docente plantea ejercicios y ejemplos que se relacionen con el perfil profesional y el campo laboral de los estudiantes.	X		X		X			
5	El docente demuestra dominio y experticia en su asignatura al responder con eficiencia ante las preguntas emergentes de su clase magistral.	X		X		X			
6	El docente guía y acompaña a sus estudiantes en el uso de herramientas y medios interactivos que favorecen el aprendizaje de la clase.	X		X		X			
7	El docente aplica nuevas y diversas estrategias de enseñanza en su clase para lograr los aprendizajes de sus estudiantes.	X		X		X			
8	El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la resolución de actividades.	X		X		X			
9	El docente escucha con atención a sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula.	X		X		X			
10	El docente establece acuerdos intermedios o contratos didácticos con sus estudiantes al permitir el diálogo abierto y reflexivo.	X		X		X			
11	El docente muestra empatía y trato respetuoso con sus estudiantes comprendiendo la diversidad de los procesos de aprendizajes.	X		X		X			
12	El docente ofrece una evaluación contextualizada a sus estudiantes que apunta al logro de la competencia de la asignatura.	X		X		X			
13	El docente propone en la clase la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a sus estudiantes.	X		X		X			
14	El docente muestra un trato amable en las retroalimentaciones que brinda a sus estudiantes y comunica de manera asertiva las oportunidades de mejora.	X		X		X			
15	El docente promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las evaluaciones que propone a los estudiantes.	X		X		X			
16	El docente plantea evaluaciones diferenciadas para atender a la heterogeneidad de la clase.	X		X		X			
17	El docente muestra apertura y permite a los estudiantes proponer temas y actividades de interés relacionados a la asignatura.	X		X		X			
18	El docente proporciona recursos digitales para desarrollar la evaluación de los aprendizajes en la clase.	X		X		X			
19	El docente emplea herramientas tecnológicas como Google Drive, plataforma Canvas, portafolios digitales, etc. para compartir actividades académicas con sus estudiantes.	X		X		X			
20	El docente utiliza las TIC para intercambiar conocimientos, información y experiencias con sus estudiantes que favorezcan los aprendizajes y las interacciones de los estudiantes en el entorno virtual.	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA DE UNA SESIÓN DE CLASE:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacrez	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional / Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 27 de abril 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DIRIGIDO A ESTUDIANTES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Los temas del curso se ajustan a mi realidad y contexto sociocultural?	X		X		X			
2	¿Los contenidos enseñados se ajustan y responden a mi perfil profesional?	X		X		X			
3	¿El docente domina los contenidos de su disciplina y responde de manera clara y contundente a mis interrogantes?	X		X		X			
4	¿El docente me guía y orienta en el uso de herramientas y medios interactivos para facilitar mis aprendizajes?	X		X		X			
5	¿El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo para la resolución de actividades académicas?	X		X		X			
6	¿El docente organiza seminarios, talleres, trabajo por proyectos y estudio de casos para favorecer el interaprendizaje?	X		X		X			
7	¿El docente comunica de manera oportuna las actividades académicas?	X		X		X			
8	¿El docente escucha mis opiniones respecto de las actividades académicas y se muestra dispuesto a establecer acuerdos intermedios?	X		X		X			
9	¿El docente me motiva a alcanzar las competencias de mi perfil profesional?	X		X		X			
10	En las clases, ¿el docente fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?	X		X		X			
11	¿El docente mantiene un trato amable durante las retroalimentaciones que me brinda comunicando de manera asertiva mis oportunidades de mejora?	X		X		X			
12	¿El docente ofrece diversas estrategias de enseñanza y formas de evaluación?	X		X		X			
13	¿El docente me brinda asesorías personalizadas cuando tengo dificultades en mis aprendizajes?	X		X		X			
14	¿El docente usa Google Drive, plataforma Canvas, portafolios digitales, etc. como medio para compartir actividades académicas?	X		X		X			
15	¿El docente emplea recursos tecnológicos para enseñar, evaluar, intercambiar ideas, información y experiencias?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DIRIGIDO A ESTUDIANTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacruz	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional / Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 27 de abril 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL SÍLABO DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

N.º	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Organización y planificación del sílabo (quiénes lo elaboran)	X		X		X			
2	Objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura	X		X		X			
3	Planificación de evaluación integradora	X		X		X			
4	Actividades significativas o tareas auténticas	X		X		X			
5	Contenidos del Plan Curricular relacionados con el contexto sociocultural del estudiante	X		X		X			
6	Contenidos acordes al perfil de egreso	X		X		X			
7	Metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes	X		X		X			
8	Gestión de espacios de interaprendizaje	X		X		X			
9	Evaluación por competencias y contextualizadas	X		X		X			
10	Formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	X		X		X			
11	Actividades con diversas estrategias de enseñanza	X		X		X			
12	Actividades de enseñanza mediadas por las TIC	X		X		X			
13	Recursos tecnológicos para evaluar	X		X		X			
14	Actividades académicas con recursos digitales (Uso de Google Drive, Canvas, Portafolios digitales, etc.)	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL SÍLABO DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacrez	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional / Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 27 de abril 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA SESIÓN DE CLASE DE
COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I**

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Organización y planificación de la sesión (quiénes lo elaboran)	X		X		X			
2	Objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura.	X		X		X			
3	Evaluación integradora.	X		X		X			
4	Actividades significativas o tareas auténticas.	X		X		X			
5	Contenidos acordes al perfil de egreso.	X		X		X			
6	Metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes.	X		X		X			
7	Gestión de espacios de interaprendizaje.	X		X		X			
8	Evaluación por competencias y contextualizadas.	X		X		X			
9	Formas de evaluación: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	X		X		X			
10	Actividades con diversas estrategias de enseñanza.	X		X		X			
11	Actividades de enseñanza mediadas por las Tic.	X		X		X			
12	Recursos tecnológicos para evaluar.	X		X		X			
13	Actividades académicas con recursos digitales (Uso de Google Drive, Canvas, Portafolios digitales, etc.).	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA SESIÓN DE CLASE DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y apellidos	Willy Saavedra Villacrez	DNI N°	18194658
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338	Teléfono / Celular	949860556
Título profesional / Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación	Firma	
Grado académico	Doctor en ciencias de la educación		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	Lima, 27 de abril 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

Especialista 3: Dra. Patricia Ugarte Alfaro

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDO A DOCENTES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿De qué manera articula e integra los objetivos, metas y logros de competencia de su curso durante la planificación?	X		X		X			
2	¿Cómo organiza y articula los contenidos a enseñar del plan curricular con las demandas socioculturales del estudiante?	X		X		X			
3	¿De qué manera promueve espacios de interaprendizaje y participación entre los estudiantes?	X		X		X			
4	¿Cómo confronta las opiniones de sus estudiantes con sus propias ideas?, ¿de qué manera logra establecer acuerdos intermedios?	X		X		X			
5	¿Mantiene un trato empático con sus estudiantes, comprendiendo la diversidad del aula y los procesos de aprendizaje?	X		X		X			
6	Durante sus sesiones de clases, ¿de qué manera fomenta entre sus estudiantes la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?	X		X		X			
7	¿Promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las evaluaciones que propone a sus estudiantes?, ¿de qué manera lo realiza?	X		X		X			
8	¿Qué acciones realiza para apoyar a los estudiantes con dificultades en sus aprendizajes?	X		X		X			
9	¿Qué materiales o recursos educativos en soporte digital ha creado para sus estudiantes?	X		X		X			
10	¿Participa en la redacción de revistas indexadas, en proyectos de investigación, trabajos académicos, foros y conferencias usando la tecnología?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	Patricia Marina Ugarte Alfaro	DNI N°	40210490
Dirección domiciliaria	Calle Santa Isabel 909 San Diego	Teléfono / Celular	943836097
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación. Especialidad Lenguaje y Literatura	Firma	
Grado Académico	Doctora en Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 30 de abril de 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES UNIVERSITARIOS

N.º	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Programa de manera coordinada actividades académicas con el resto de sus colegas?	X		X		X			
2	¿Planifica una evaluación integral que atienda a las necesidades de sus estudiantes?	X		X		X			
3	¿Planifica actividades significativas y auténticas que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes?	X		X		X			
4	¿Adapta e integra contenidos curriculares con las necesidades socioculturales de sus estudiantes?	X		X		X			
5	¿Selecciona adecuadamente los contenidos a enseñar que respondan al perfil de egreso de los estudiantes?	X		X		X			
6	En su rol docente, ¿guía y acompaña a los estudiantes en el uso de herramientas y medios interactivos para facilitar los aprendizajes?	X		X		X			
7	Durante sus sesiones de clases, ¿promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la resolución de actividades?	X		X		X			
8	¿Escucha con atención a sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula?	X		X		X			
9	¿Comunica de manera oportuna las actividades académicas a los estudiantes?	X		X		X			
10	Durante sus sesiones de clases, ¿fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación entre los estudiantes?	X		X		X			
11	¿Crea y adapta instrumentos de evaluación que se ajusten a la realidad y necesidades de mejora en sus estudiantes?	X		X		X			
12	¿Mantiene un trato amable con sus estudiantes durante las retroalimentaciones y comunica de manera asertiva las oportunidades de mejora?	X		X		X			
13	¿Ofrece estrategias variadas para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X			
14	¿Realiza retroalimentaciones personalizadas y continuas a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje?	X		X		X			
15	¿Mantiene una actitud favorable ante la integración de nuevas tecnologías para complementar su ejercicio docente?	X		X		X			
16	¿Crea y evalúa recursos o materiales educativos en soporte digital para compartirlo con sus estudiantes?	X		X		X			
17	En su ámbito profesional, ¿participa en la redacción de revistas indexadas, proyectos de investigación, foros y conferencias usando la tecnología?	X		X		X			
18	¿Empieza las TIC para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con sus estudiantes, promoviendo el uso de los recursos tecnológicos?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	Patricia Marina Ugarte Alfaro	DNI N°	40210490
Dirección domiciliaria	Calle Santa Isabel 909 San Diego	Teléfono / Celular	943836097
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación. Especialidad Lenguaje y Literatura	Firma	
Grado Académico	Doctora en Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 30 de abril de 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA DE UNA SESIÓN DE CLASES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	El docente plantea en su sesión de aprendizaje objetivos claros, metas y logros relacionados con la competencia del curso.	X		X		X			
2	El docente plantea en su sesión de clase actividades significativas o tareas auténticas que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes.	X		X		X			
3	El docente plantea situaciones contextualizadas al entorno sociocultural del estudiante.	X		X		X			
4	El docente plantea ejercicios y ejemplos que se relacionen con el perfil profesional y el campo laboral de los estudiantes.	X		X		X			
5	El docente demuestra dominio y experticia en su asignatura al responder con eficiencia ante las preguntas emergentes de su clase magistral.	X		X		X			
6	El docente guía y acompaña a sus estudiantes en el uso de herramientas y medios interactivos que favorecen el aprendizaje de la clase.	X		X		X			
7	El docente aplica nuevas y diversas estrategias de enseñanza en su clase para lograr los aprendizajes de sus estudiantes.	X		X		X			
8	El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la resolución de actividades.	X		X		X			
9	El docente escucha con atención a sus estudiantes y mantiene un buen clima de convivencia en el aula.	X		X		X			
10	El docente establece acuerdos intermedios o contratos didácticos con sus estudiantes al permitir el diálogo abierto y reflexivo.	X		X		X			
11	El docente muestra empatía y trato respetuoso con sus estudiantes comprendiendo la diversidad de los procesos de aprendizajes.		X		X	X		Esta pregunta está englobada en la 9, pues cuando se habla de buen clima de convivencia incluye respeto, empatía, etc.	
12	El docente ofrece una evaluación contextualizada a sus estudiantes que apunta al logro de la competencia de la asignatura.	X		X		X			
13	El docente propone en la clase la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a sus estudiantes.	X		X		X			
14	El docente muestra un trato amable en las retroalimentaciones que brinda a sus estudiantes y comunica de manera asertiva las oportunidades de mejora.	X		X		X			
15	El docente promueve el pensamiento crítico y reflexivo en las evaluaciones que propone a los estudiantes.	X		X		X			
16	El docente plantea evaluaciones diferenciadas para atender a la heterogeneidad de la clase.	X		X		X			
17	El docente muestra apertura y permite a los estudiantes proponer temas y actividades de interés relacionados a la asignatura.	X		X		X			
18	El docente proporciona recursos digitales para desarrollar la evaluación de los aprendizajes en la clase.	X		X		X			
19	El docente emplea herramientas tecnológicas como Google Drive, plataforma Canvas, portafolios digitales, etc. para compartir actividades académicas con sus estudiantes.	X		X		X			
20	El docente utiliza las TIC para intercambiar conocimientos, información y experiencias con sus estudiantes que favorezcan los aprendizajes y las interacciones de los estudiantes en el entorno virtual.	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA DE UNA SESIÓN DE CLASE:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** **Aplicable después de corregir** **No aplicable**

Nombres y Apellidos	Patricia Marina Ugarte Alfaro	DNI N°	40210490
Dirección domiciliaria	Calle Santa Isabel 909 San Diego	Teléfono / Celular	943836097
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación. Especialidad Lenguaje y Literatura	Firma	
Grado Académico	Doctora en Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 30 de abril de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO SOBRE LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DIRIGIDO A ESTUDIANTES

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Los temas del curso se ajustan a mi realidad y contexto sociocultural?	X		X		X			
2	¿Los contenidos enseñados se ajustan y responden a mi perfil profesional?	X		X		X			
3	¿El docente domina los contenidos de su disciplina y responde de manera clara y contundente a mis interrogantes?	X		X		X			
4	¿El docente me guía y orienta en el uso de herramientas y medios interactivos para facilitar mis aprendizajes?	X		X		X			
5	¿El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo para la resolución de actividades académicas?	X		X		X			
6	¿El docente organiza seminarios, talleres, trabajo por proyectos y estudio de casos para favorecer el interaprendizaje?	X		X		X			
7	¿El docente comunica de manera oportuna las actividades académicas?	X		X		X			
8	¿El docente escucha mis opiniones respecto de las actividades académicas y se muestra dispuesto a establecer acuerdos intermedios?	X		X		X			
9	¿El docente me motiva a alcanzar las competencias de mi perfil profesional?	X		X		X			
10	En las clases, ¿el docente fomenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?	X		X		X			
11	¿El docente mantiene un trato amable durante las retroalimentaciones que me brinda comunicando de manera asertiva mis oportunidades de mejora?	X		X		X			
12	¿El docente ofrece diversas estrategias de enseñanza y formas de evaluación?	X		X		X			
13	¿El docente me brinda asesorías personalizadas cuando tengo dificultades en mis aprendizajes?	X		X		X			
14	¿El docente usa Google Drive, plataforma Canvas, portafolios digitales, etc. como medio para compartir actividades académicas?	X		X		X			
15	¿El docente emplea recursos tecnológicos para enseñar, evaluar, intercambiar ideas, información y experiencias?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DIRIGIDO A ESTUDIANTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	Patricia Marina Ugarte Alfaro	DNI N°	40210490
Dirección domiciliar	Calle Santa Isabel 909 San Diego	Teléfono / Celular	943836097
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación. Especialidad Lenguaje y Literatura	Firma	
Grado Académico	Doctora en Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 30 de abril de 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL SÍLABO DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

N.º	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Organización y planificación del sílabo (quiénes lo elaboran)	X		X		X			
2	Objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura	X		X		X			
3	Planificación de evaluación integradora	X		X		X			
4	Actividades significativas o tareas auténticas	X		X		X			
5	Contenidos del Plan Curricular relacionados con el contexto sociocultural del estudiante	X		X		X			
6	Contenidos acordes al perfil de egreso	X		X		X			
7	Metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes	X		X		X			
8	Gestión de espacios de interaprendizaje	X		X		X			
9	Evaluación por competencias y contextualizadas	X		X		X			
10	Formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación		X		X	X		Esto está dentro del 9	
11	Actividades con diversas estrategias de enseñanza	X		X		X			
12	Actividades de enseñanza mediadas por las TIC	X		X		X			
13	Recursos tecnológicos para evaluar	X		X		X			
14	Actividades académicas con recursos digitales (Uso de Google Drive, Canvas, Portafolios digitales, etc.)	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL SÍLABO DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Nombres y Apellidos	Patricia Marina Ugarte Alfaro	DNI N°	40210490
Dirección domiciliaria	Calle Santa Isabel 909 San Diego	Teléfono / Celular	943836097
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación. Especialidad Lenguaje y Literatura	Firma	
Grado Académico	Doctora en Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 30 de abril de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA SESIÓN DE CLASE DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

N°	Formulación de los ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	Organización y planificación de la sesión (quiénes lo elaboran)	X		X		X			
2	Objetivos, metas y logros de aprendizaje de la asignatura.	X		X		X			
3	Evaluación integradora.	X		X		X			
4	Actividades significativas o tareas auténticas.	X		X		X			
5	Contenidos acordes al perfil de egreso.	X		X		X			
6	Metodologías nuevas y eficaces de aprendizajes.	X		X		X			
7	Gestión de espacios de interaprendizaje.	X		X		X			
8	Evaluación por competencias y contextualizadas.	X		X		X			
9	Formas de evaluación: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.		X		X	X		Ojo: si en el ítem anterior coloca evaluación por competencias, entonces obligatoriamente incluye estas tres formas de evaluación.	
10	Actividades con diversas estrategias de enseñanza.	X		X		X			
11	Actividades de enseñanza mediadas por las Tic.	X		X		X			
12	Recursos tecnológicos para evaluar.	X		X		X			
13	Actividades académicas con recursos digitales (Uso de Google Drive, Canvas, Portafolios digitales, etc.).	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA SESIÓN DE CLASE DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Nombres y Apellidos	Patricia Marina Ugarte Alfaro	DNI N°	40210490
Dirección domiciliaria	Calle Santa Isabel 909 San Diego	Teléfono / Celular	943836097
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación. Especialidad Lenguaje y Literatura	Firma	
Grado Académico	Doctora en Educación		
Metodólogo/ temático	Metodólogo	Lugar y fecha	Lima, 30 de abril de 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Se declara suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para evaluar las categorías.

Anexo 5

Fichas de validación de la modelación firmadas por los evaluadores

Evaluador 1: Dr. Willy Saavedra Villacrez

- **Ficha de validación interna**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.					X			
La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.					X			
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.					X			
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.					X			
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Existe novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.					X			
Los propósitos de la propuesta están basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

• **Ficha de validación externa**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.					X			
Objetividad	La propuesta está expresada en conductas observables.					X			
Actualidad	La propuesta está adecuada al avance de la ciencia pedagógica.					X			
Organización	La propuesta posee una organización lógica.					X			
Suficiencia	La propuesta comprende aspectos de cantidad y calidad.					X			
Intencionalidad	La propuesta está adecuada para valorar los aspectos de las categorías.					X			
Consistencia	La propuesta está basada en aspectos teóricos científicos de la educación.					X			
Coherencia	Existe coherencia entre el propósito, diseño y el plan de implementación de la propuesta.					X			
Metodología	La propuesta plantea una estrategia que responde al propósito de la investigación.					X			
Pertinencia	La propuesta es útil y adecuada para la investigación.					X			

- **Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:**
Ninguno
- **Opinión de aplicabilidad:** **Aplicable**
- **Resultados**

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2} = 50$$

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

- a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) **Muy Bien (X)**

Opinión de aplicabilidad:a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) **Muy Bien (X)**

Nombres y Apellidos	Willy Saavedra Villacrez		
DNI N°	18194658	Teléfono / Celular	949860556
Dirección domiciliaria	Calle San Andrés 338		
Título profesional / Especialidad	Licenciado en educación Licenciado en ciencias de la comunicación		
Grado Académico	Doctor en ciencias de la educación		
Ocupación y años de experiencia	Docente de postgrado		20 años
Metodólogo/temático	Metodólogo		Temático X



Firma

Lugar y fecha: La Molina, 08 de AGOSTO de 2021

Evaluador 2: Dra. María Herrera

• **Ficha de validación interna**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.					X			
La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.					X			
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.					X			
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.					X			
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Existe novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.					X			
Los propósitos de la propuesta están basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

• **Ficha de validación externa**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.					x			
Objetividad	La propuesta está expresada en conductas observables.					x			
Actualidad	La propuesta está adecuada al avance de la ciencia pedagógica.					x			
Organización	La propuesta posee una organización lógica.					x			
Suficiencia	La propuesta comprende aspectos de cantidad y calidad.					x			
Intencionalidad	La propuesta está adecuada para valorar los aspectos de las categorías.					x			
Consistencia	La propuesta está basada en aspectos teóricos científicos de la educación.					x			
Coherencia	Existe coherencia entre el propósito, diseño y el plan de implementación de la propuesta.					x			
Metodología	La propuesta plantea una estrategia que responde al propósito de la investigación.					x			
Pertinencia	La propuesta es útil y adecuada para la investigación.					x			

- **Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:**
- **Opinión de aplicabilidad:**
- **Resultados**

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2} = 50 + 50 / 2 = 50$$

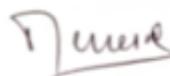
Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) Muy Bien (x)

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya		DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Las Águilas 284 San Joaquín Bellavista Callao.		Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Ciencias de la Educación			
Grado Académico	Maestría			
Ocupación y año de experiencia	Docente		Experiencia: 33 años	
Metodólogo/temático	Metodólogo		Temático	X



Firma

Lugar y fecha: La Molina 15 de agosto 2021

Evaluador 3: Dra. Patricia Ugarte Alfaro

• **Ficha de validación interna**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.					X			
La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.					X			
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.				X				
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.					X			
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Existe novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
Los propósitos de la propuesta están basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

- **Ficha de validación externa**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.					X			
Objetividad	La propuesta está expresada en conductas observables.					X			
Actualidad	La propuesta está adecuada al avance de la ciencia pedagógica.					X			
Organización	La propuesta posee una organización lógica.					X			
Suficiencia	La propuesta comprende aspectos de cantidad y calidad.					X			
Intencionalidad	La propuesta está adecuada para valorar los aspectos de las categorías.					X			
Consistencia	La propuesta está basada en aspectos teóricos científicos de la educación.					X			
Coherencia	Existe coherencia entre el propósito, diseño y el plan de implementación de la propuesta.					X			
Metodología	La propuesta plantea una estrategia que responde al propósito de la investigación.					X			
Pertinencia	La propuesta es útil y adecuada para la investigación.					X			

- **Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:**
- **Opinión de aplicabilidad:** La propuesta es aplicable
- **Resultados**

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2} = 48 + 50 / 2 = 49$$

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) Muy Bien ()

Nombres y Apellidos	Patricia Marina Ugarte Alfaro		
DNI N°	40210490	Teléfono / Celular	943836097
Dirección domiciliaria	Calle Santa Isabel 909 Urb. San Diego – SMP		
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación		
Grado Académico	Doctora en Educación		
Ocupación y años de experiencia	Coordinadora Académica EEGG – USMP		
	Docente postgrado USIL		
	Experiencia: 17 años		
Metodólogo/temático	Metodólogo	X	Temático



Firma

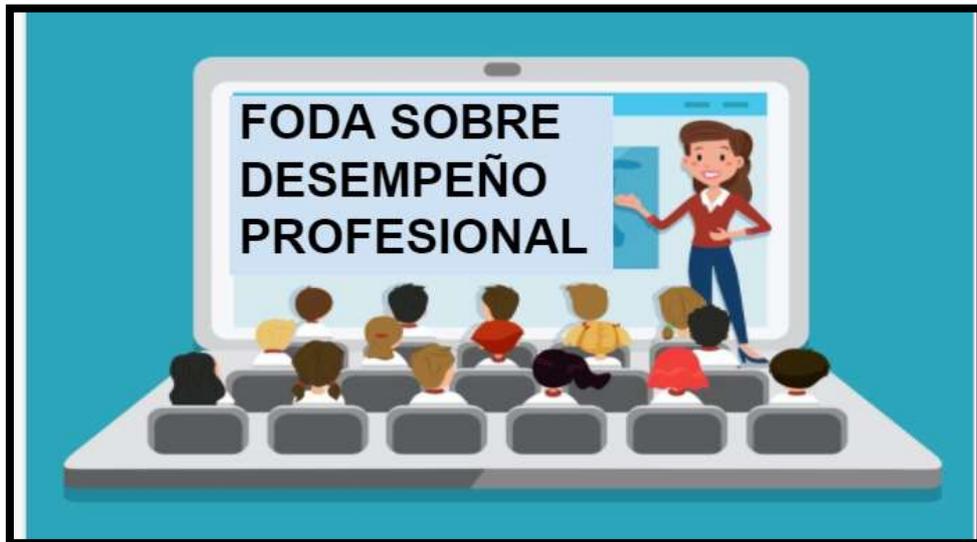
Lugar y fecha: La Molina, 13 de agosto de 2021

Anexo 6:

Insumos de la Modelación.

Etapa 1: Detección de necesidades

❖ *Foda sobre desempeño profesional*



- Realiza un diagnóstico FODA sobre tus competencias didácticas y metodológicas para enseñar.
- Usa el formato mostrado para indicar 3 fortalezas, 3 debilidades, 3 oportunidades y 3 amenazas de tu desempeño pedagógico.



❖ *Sesión de sensibilización (Rompehielos)*

SESIÓN DE SENSIBILIZACIÓN



Máscara de las emociones



Presentación personal

Hola, mi nombre es Karim y me siento con muchas expectativas sobre el programa de capacitación. Trabajo en docencia superior con 10 años de experiencia laboral en la especialidad de Psicología y Desarrollo Humano. Lo que me gusta de mi trabajo es... y lo que me desagrada es...

¿Cómo me siento hoy?

Gira la ruleta y describe cómo te sientes de acuerdo al color asignado.

¿Cómo me veo en cinco años?

¿Qué situaciones afectan mi vida personal y laboral?



❖ *La Bitácora de reflexión*

programadecapacitación.edu.... Se han guardado todos los cambios en Drive

EVIDENCIAS



¿Cómo puedo mejorar mi labor docente con mis estudiantes?

Martha: "Me doy cuenta que cuánto más preparada estoy, puedo responder con las altas expectativas de mis estudiantes" (2020)

José: "Para mí el gran reto del día está al final de mi clase, sobre todo cuando escucho a algún estudiante decir: 'Profesor, hoy me movió todo el pensamiento'. (2020)

❖ *Encuesta a docentes sobre disponibilidad de tiempos*

ENCUESTA A DOCENTES SOBRE DISPONIBILIDAD DE HORARIOS PARA LA CAPACITACIÓN

Estimado docente, como parte de una investigación educativa sobre competencias didácticas, solicitamos que responda a una serie de preguntas respecto a las necesidades de capacitación en su ámbito laboral y profesional. Lea atentamente la encuesta y responda marcando una alternativa en cada pregunta planteada. Agradezco su tiempo y participación.

*Obligatorio

¿En qué horarios le gustaría recibir la capacitación virtual? *

- De 9: 00 am a 1: 00 pm.
- De 2: 00 pm a 6:00 pm
- De 6: 00 pm a 10: 00 pm
- Sábado de 9: 00 am a 4: 00 pm
- sábados de 2:00 am a 9: 00 pm

¿Cuál sería la mejor frecuencia de horarios para recibir la capacitación virtual? *

- Lunes, miércoles y viernes
- martes, jueves y sábado
- solo sábados
- solo domingos
- solo sábados y domingos

Anexo 7

Etapa 2. Programación de la capacitación

- ❖ *Publicidad y difusión del programa de capacitación*

The advertisement features the iSpring and Zoom logos at the top left. On the top right, it states "PROGRAMA VIRTUAL" and "3 MÓDULOS EN 6 MESES". The main title is "PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS DIDÁCTICAS". Three yellow speech bubbles pose questions: "¿Necesitas mejorar tus clases?", "¿Quieres actualizar tus estrategias didácticas?", and "¿Buscas potenciar tus habilidades tecnológicas?". The background shows a woman at a laptop and a woman with a laptop surrounded by icons of people and charts.

The screenshot shows a computer lab with rows of desks and monitors. A woman is visible in the bottom right corner. A diagram in the center shows "CURSO VIRTUAL" with two red arrows pointing to "DOCENTE-TUTOR" and "PARTICIPANTES". A whiteboard in the background has text including "INGENIERÍA INDUSTRIAL" and "TALLERES DE INGENIERÍAS". A banner at the bottom reads "PRESENTACIÓN: LIC. JESSICA RAMOS MEDINA".



iSpring **zoom** **PROGRAMA VIRTUAL** **3 MÓDULOS EN 6 MESES**

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

- Materiales y recursos en la plataforma
- Acompañamiento pedagógico
- Clases en línea y grabadas
- Estrategias innovadoras
- Retroalimentaciones permanentes en línea

The infographic features a central image of a woman in a white shirt and black skirt pointing upwards. To her left is an illustration of a virtual classroom with multiple participants on screens. To her right is a photograph of a woman smiling at a laptop. The background is a light blue gradient with circuit-like patterns.

COMPETENCIAS

- ACTITUDES
- HABILIDADES
- CONDUCTAS

The infographic shows a woman in the foreground pointing upwards with her right hand. Behind her is a large, modern building with a distinctive facade of vertical slats. A red arrow points upwards from the 'CONDUCTAS' circle towards the 'COMPETENCIAS' box. The background is a clear sky.

PROGRAMA VIRTUAL

3 MÓDULOS EN 6 MESES

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

Materiales y recursos en la plataforma

Acompañamiento pedagógico

Clases en línea y grabadas

Estrategias innovadoras

Retroalimentaciones en línea

iSpring Learn

← Reports

Search

Learning Path Summary

Name	Group	Progress	Status	Complete Before
Olivia Miller	Sales Department, Trainers	93%	In Progress	Oct 23, 2018
Brian Tier	Sales Department, Trainers	80%	In Progress	Oct 23, 2018
Mia Davis	Customer Service Department	75%	In Progress	Oct 27, 2018
Jacob Paul	Sales Department, Trainers	63%	In Progress	Oct 21, 2018
Sophia Brown	Sales Department, Trainers	34%	In Progress	Oct 23, 2018
Liam Smith	Customer Service Department	6%	In Progress	Oct 27, 2018
Liam Smith	Customer Service Department	0%	In Progress	Oct 27, 2018

Herramientas de Marcador | Información del Presentador | Recursos

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

Bienvenido al programa que potenciará tus competencias didácticas y metodológicas para transformar tu labor docente de acuerdo con las exigencias del s. XXI

ÍNDICE

NOTAS

1. PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

2. ...

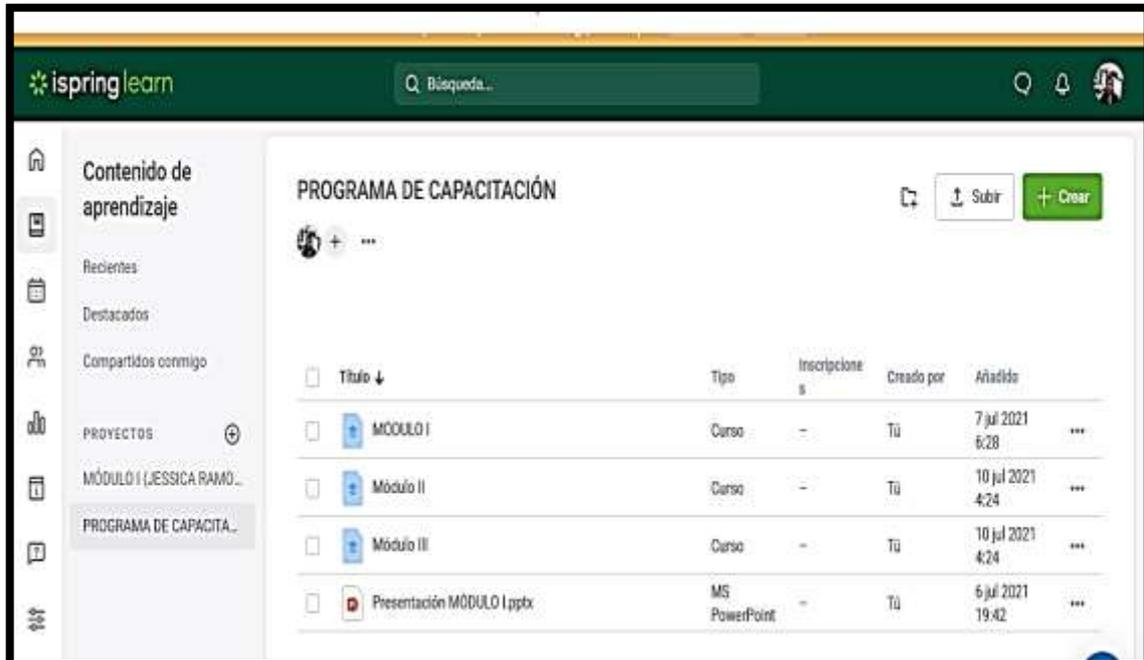
3. PRESENTACIÓN

4. TEMARIO

Anexo 8

Etapa 3. Desarrollo y ejecución del programa

Implementación de la plataforma con materiales



ispring learn

Módulo I: Didáctica y metodologías interactivas

Curso

Contenido General Notificaciones Disponibilidad Finalización Inscripciones Reporte Comentarios

Lista de módulos del curso Configuraciones del Curso + Agregar

-  **PUBLICIDAD DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN**
Descripción del tipo ...
-  **clase 2 recursos tecnológicos**
Descripción del tipo ...
-  **clase 6 Estrategias y recursos tecnológicos**
Descripción del tipo ...

ispring learn

Módulo II: Evaluación y creación de instrumentos

Curso

Contenido General Notificaciones Disponibilidad Finalización Inscripciones Reporte Comentarios

Lista de módulos del curso Configuraciones del Curso + Agregar

-  **CLASE 9 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES**
Descripción del tipo ...
-  **CLASE 10 EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL - E-ACTIVIDADES**
Descripción del tipo ...
-  **CLASE 11 Instrumentos de evaluación Fernando Quiquia Rau del área de Gestión Curricular USIL**
Descripción del tipo ...

ispring learn

Módulo III: Diseño y elaboración curricular por competencias

Curso

Contenido General Notificaciones Disponibilidad Finalización Inscripciones Reporte Comentarios

Lista de módulos del curso Configuraciones del Curso + Agregar

-  **CLASE 17 PEN AL 2036**
Descripción del tipo ...
-  **CURRÍCULO EN LA RENOVACIÓN**
Descripción del tipo ...
-  **Planificación curricular en innovación**
Descripción del tipo ...

DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS INTERACTIVAS

A

Código de la clase: Sj9fjmu [🔗]

Seleccionar tema
Subir foto

Próximas entregas

No tienes ninguna tarea para esta semana

[Ver todo](#)

 Anuncia algo a tu clase ↕

Comunícate con tu clase aquí

- Crea y programa anuncios.
- Responde a las publicaciones de los alumnos

EVALUACIÓN Y CREACIÓN DE INSTRUMENTOS

A

Código de la clase: fe9albh [🔗]

Seleccionar tema
Subir foto

Próximas entregas

No tienes ninguna tarea para esta semana

[Ver todo](#)

 Anuncia algo a tu clase ↕

 Jessica noemi Ramos medina ha publicado nuevo material: EVALUACIÓN 15:20 ⋮

 Jessica noemi Ramos medina ha publicado nuevo material: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS 15:19 ⋮

DISEÑO Y ELABORACIÓN CURRICULAR POR COMPETE...

A

Código de la clase: yytxz5l [🔗]

Seleccionar tema
Subir foto

Próximas entregas

No tienes ninguna tarea para esta semana

[Ver todo](#)

 Anuncia algo a tu clase ↕

Comunícate con tu clase aquí

- Crea y programa anuncios.
- Responde a las publicaciones de los alumnos

Anexo 9

Etapa 4: Evaluación del programa de capacitación

Encuesta de satisfacción

Encuesta de satisfacción sobre el programa de capacitación

Instrucciones: Estimado docente, como parte de la etapa final del programa, necesitamos que responda una serie de preguntas de acuerdo a su nivel de satisfacción. Muy insatisfecho, Insatisfecho, Neutral, Satisfecho, Muy Satisfecho. ¡Muchas gracias por su gentil participación!

*Obligatorio

¿Qué tan satisfecho estás con los instructores? *

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Neutral
- Satisfecho
- Muy satisfecho

¿Qué tan satisfecho estás con respecto a la duración del programa de capacitación? *

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Neutral
- Satisfecho
- Muy satisfecho

¿En qué nivel de satisfacción te encuentras respecto a tus expectativas de formación? *

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Neutral
- Satisfecho
- Muy satisfecho

¿Qué tan satisfecho estás con el material didáctico utilizado durante el programa? *

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Neutral
- Satisfecho
- Muy satisfecho

¿Qué tan satisfecho estás con el programa de capacitación? *

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Neutral
- Satisfecho
- Muy satisfecho

¿Cuál es tu nivel de satisfacción sobre la modalidad e-learning para el programa de capacitación? *

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Neutral
- Satisfecho
- Muy satisfecho

¿Qué tan satisfecho estás sobre las formas de evaluación? *

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Neutral
- Satisfecho
- Muy satisfecho

¿Cómo te sentiste después de concluir el programa? *

- Muy insatisfecho
- Insatisfecho
- Neutral
- Satisfecho
- Muy satisfecho

¿Tienes alguna sugerencia o comentario que nos ayude a mejorar el programa de capacitación? *

Tu respuesta

Enviar

 Página 1 de 1

Anexo 10

SESIONES DE APRENDIZAJE POR MÓDULOS

Módulo I: Didáctica y metodologías interactivas (ocho sesiones)

Sesión aprendizaje N° 1			
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 1		
Tema	“Nuevas formas de enseñanza-aprendizaje”		
Contenido Los recursos didácticos. Medios de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje.	Logro esperado Analiza la naturaleza de los entornos actuales de enseñanza, los medios y formas, características, clases e importancia, así como su utilización en el PEA.		
	Competencia Diseña y elabora recursos didácticos para mejorar el PEA en los entornos actuales de enseñanza con los criterios de pertinencia y relevancia.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>❖ Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se recogen algunos saberes previos para la opinión de los docentes acerca de “recursos didácticos” para lo cual se utiliza Mentimeter. <p>❖ Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> A partir de la lluvia de ideas, algunos docentes participan dando sus respuestas. <p>❖ Estimular el conflicto cognitivo: Los participantes redactan sus respuestas en Padlets ¿Cuál es la finalidad a usar recursos didácticos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mentimeter Padlets Zoom 	20 minutos
PROCESO	<p>❖ Adquirir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se forma equipos de trabajo y se comparte el material didáctico junto a la lectura. <p>❖ Aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los docentes participantes trabajan realizando un organizador visual de manera colaborativa en la aplicación Mural. <p>❖ Transferir lo aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se les pide a los participantes subir el trabajo final al portafolio en DRIVE. El instructor retroalimenta el proceso de construcción del 	<ul style="list-style-type: none"> Guías Académicas Casos prácticos, Lecturas digitales en PDF Zoom (mini salas) Aplicación Mural.com 	80 minutos

		aprendizaje con ideas fuerza y responde las dudas.		
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creación de recurso digital: Los participantes deben elegir entre estas opciones para presentar el producto <ul style="list-style-type: none"> ● Canvas ● Genially ● Mural.com ➤ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Rúbrica ➤ Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Formularios de Google 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<p>Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte la actividad autorreflexiva en la que los docentes deben describir sobre su experiencia de aprendizaje. (usan Google Slides y Drive para mostrar sus respuestas) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides ● Drive ● Portafolio 	20 minutos

Sesión aprendizaje N° 2			
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 1		
Tema	“Recursos y herramientas tecnológicas”		
Contenido Materiales didácticos multimedia, plataforma virtual, etc.	Logro esperado Implementa plataformas virtuales con materiales y recursos tecnológicos.		
	Competencia Produce recursos tecnológicos para mejorar el PEA con criterios de pertinencia y validez.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión mostrando un video sobre recursos digitales en la educación actual. ● Se realiza la siguiente pregunta, ¿qué es un recurso digital? ● Los participantes desarrollan un Kahoot para identificar algunos recursos digitales. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● A partir de la lluvia de ideas, algunos docentes participan dando sus respuestas. ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <p>Los participantes redactan sus respuestas en Padlets ¿Cualquier recurso digital puede ser empleado como medio de aprendizaje? ¿Por qué es importante emplear un recurso digital en la clase?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Video YouTube ● Zoom ● Kahoot ● Padlets 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN – GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes leen la guía de clase PDF y con la guía del docente completan el mapa mental en la aplicación MIRO ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes analizan en grupo los casos presentados e identifican qué recurso digital deben emplear para cada caso, se reúnen en mini salas de zoom ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte un Drive compartido en el que todos los grupos deben colocar por qué eligieron el recurso digital. ● Se comparte experiencias en la sala principal y el instructor retroalimenta las respuestas de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lecturas digitales: <ul style="list-style-type: none"> - “Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales” de Manuel Área ● Zoom (mini salas) ● Casos prácticos, ● Lecturas seleccionadas según Bibliografía. ● Aplicación Miro 	<p style="text-align: center;">80 minutos</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN – GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estudio de casos y elección de recurso digital <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Lista de cotejo ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de coevaluación 		
<p style="text-align: center;">CIERRE</p>	<p style="text-align: center;">GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte la actividad autorreflexiva en la que los docentes deben describir sobre su experiencia de aprendizaje. (usan Google Sites y Drive para mostrar sus respuestas) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides ● Drive ● Portafolio 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>

Sesión aprendizaje N° 3				
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas	Tiempo	120 minutos	
Docente	Instructor especialista 1			
Tema	“Creación de plataforma virtual”			
Contenido Materiales didácticos multimedia, plataforma virtual, etc.	Logro esperado Implementa plataformas virtuales con materiales y recursos tecnológicos.			
	Competencia Produce recursos tecnológicos para mejorar el PEA con criterios de pertinencia y validez.			
Momentos		Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>❖ Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con un Quizizz con cinco preguntas para recordar la clase anterior sobre recursos digitales. <p>¿Qué se entiende por recursos digitales?</p> <p>¿Cuáles son los rasgos destacables de aplicar los recursos digitales en las clases?</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre objeto digital de aprendizaje y entorno digital de aprendizaje?</p> <p>❖ Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A partir de la lluvia de ideas, algunos docentes participan dando sus respuestas. <p>❖ Estimular el conflicto cognitivo:</p> <p>Los participantes escriben en sus bitácoras del portafolio drive sobre qué expectativas tienen de la clase plataformas educativas o entornos inteligentes de aprendizajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Quizizz ● Kahoot ● Padlets ● Portafolio Drive (bitácoras) ● Zoom 	20 minutos

<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes leen la guía de clase PDF y con la guía del docente completan el mapa mental en la aplicación MIRO ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Participan de manera grupal en la creación de un curso virtual en Classroom o Moodle (esta actividad se extenderá hasta la siguiente semana), se reúnen en mini salas de zoom ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte un Drive compartido en el que todos los grupos deben colocar por qué eligieron la plataforma ● Se comparte experiencias en la sala principal y el instructor retroalimenta las respuestas de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital: <ul style="list-style-type: none"> - “Manual de uso e-learning aula virtual- UNAS- Plataforma de educación en línea (para alumnos y docentes)” ● Plataformas: Moddle, Chamilo, Blackboard ● Herramientas web: Web, Correos electrónicos, Foros, Videos, Prezzi – Slideshares ● Zoom (mini salas) 	80 minutos
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creación de recursos virtuales e implementación del curso. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ✓ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de observación 		
<p style="text-align: center;">CIERRE</p>	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte la actividad autorreflexiva en la que los docentes deben describir sobre su experiencia de aprendizaje. (usan Google Sites y Drive para mostrar sus respuestas) ● Completan la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides ● Drive ● Portafolio 	20 minutos

Sesión aprendizaje N° 4			
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 2		
Tema	“Metodologías interactivas I: ABP, estudio de casos, contrato de aprendizajes”		
Contenido Metodologías interactivas del enfoque por competencias.	Logro esperado Analiza y reflexiona sobre las metodologías interactivas del enfoque por competencias.		
	Competencia Analiza y evalúa metodologías interactivas para plantear nuevas formas de aprendizaje en sus clases que respondan al contexto y a las necesidades sociales.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN Bienvenida a los docentes participantes a la clase. ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con la participación de una encuesta en Mentimeter acerca de qué metodologías predominan en mi clase. Entre las alternativas se encuentran las metodologías tradicionales como clase magistral y metodologías modernas como ABP, estudio de casos, proyectos. ¿ Recuperar saberes previos: Responden en el Padlets, ¿qué se entiende por metodologías interactivas? ❖ Estimular el conflicto cognitivo: ¿por qué es importante integrar las metodologías interactivas al modelo educativo actual?	<ul style="list-style-type: none"> ● Mentimeter ● Padlets ● Portafolio Drive (bitácoras) ● Zoom 	20 minutos

<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<p>❖ Adquirir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes han leído el material enviado en la semana, por lo que se aplicará la estrategia del Aula invertida, se solicita a los estudiantes formar grupos y elegir una de las metodologías: <ul style="list-style-type: none"> - ABP - Estudio de casos - Trabajos por proyectos <p>❖ Aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Luego de elegir la metodología trabajan un esbozo de lo que será su proyecto final, en la que insertarán en la plataforma los recursos digitales y sus materiales creados en las sesiones anteriores ● Participan del foro colaborativo para compartir sus reflexiones y coevaluar las respuestas de sus pares. <p>Transferir lo aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte experiencias en la sala principal y el instructor retroalimenta las respuestas de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital PDF: -Fortea (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. ● Plataforma virtual Ispring learn. ● Foro colaborativo. ● Herramientas web ● Portafolios Drive. (Bitácora) ● Zoom (mini salas) 	<p style="text-align: center;">85 minutos</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>		<p>❖ Foro colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Rúbrica ● Lista de cotejo. ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de coevaluación 		
<p style="text-align: center;">CIERRE</p>	<p style="text-align: center;">GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte la actividad autorreflexiva en la que los docentes deben describir sobre su experiencia de aprendizaje. (usan Google Sites y Drive para mostrar sus respuestas) ● Completan la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Sites ● Portafolio Drive ● Google Forms 	<p style="text-align: center;">15 minutos</p>

Sesión aprendizaje N° 5				
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas	Tiempo	120 minutos	
Docente	Instructor especialista 2			
Tema	“Metodologías interactivas II: Aprendizaje por proyectos y aprendizaje cooperativo”			
Contenido Metodologías interactivas del enfoque por competencias.	Logro esperado Analiza y reflexiona sobre las metodologías interactivas del enfoque por competencias.			
	Competencia Analiza y evalúa metodologías interactivas para plantear nuevas formas de aprendizaje en sus clases que respondan al contexto y a las necesidades sociales.			
Momentos		Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>❖ Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se presenta un video sobre un caso pedagógico <p>¿Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se plantea la problemática a los docentes sobre ¿Cuál es la metodología de enseñanza empleada por la maestra y cómo logró llamar la atención de sus estudiantes? <p>❖ Estimular el conflicto cognitivo:</p> <p>Los participantes responden en el Google Slides.</p> <p>¿Cómo podemos fortalecer la metodología de los trabajos colaborativos? ¿Qué criterios debemos establecer para mejorar esta dinámica?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Video Youtube ● Google Sites ● Portafolio Drive (bitácoras) ● Zoom 	20 minutos

PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes han leído el material enviado en la semana, por lo que se aplicará la estrategia del Aula invertida, se solicita a los estudiantes formar grupos y elegir una de las metodologías: ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la actividad “Mapa de empatía” para el trabajo colaborativo. ● ¿qué piensa y siente?, ¿qué oye?, ¿qué ve?, ¿qué dice y hace? Esfuerzos y resultados (ver anexo 8, materiales sesión 5) ● Realizan su bitácora de reflexión y las comparten en sus portafolios. ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte experiencias en la sala principal y el instructor retroalimenta las respuestas de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital PDF: -Fortea (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. ● Plataforma virtual Ispring learn ● Herramientas web ● Portafolios Drive. (Bitácora) ● “Mapa de empatía” ● Zoom (mini salas) 	85 minutos
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ● Realizan su bitácora de reflexión y las comparten en sus portafolios. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de observación 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<p>Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Completan la ficha de autoevaluación. ● Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides ● Google Sites ● Google Forms ● Portafolio Drive 	15 minutos

Sesión aprendizaje N° 6			
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 2		
Tema	“Diseñando sesiones interactivas”		
Contenido Estrategias de enseñanza aprendizaje con recursos tecnológicos.	Logro esperado Distingue y analiza las estrategias de enseñanza aprendizaje centrado en los estudiantes.		

		Competencia Evalúa y justifica las diversas estrategias de enseñanza para crear un video de bienvenida al curso con animaciones.		
Momentos		Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN	Bienvenida a los docentes participantes a la clase. ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con un fotobook sobre las clases presenciales y las clases virtuales. ¿ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● se pide a los participantes describir con una sola palabra cada imagen mostrada. ● Se les pide mencionar algunas características de ambas modalidades de enseñanza. ❖ Estimular el conflicto cognitivo: Los participantes responden en el Google Slides. ¿Crees que debemos usar las mismas estrategias o recursos didácticos en ambas modalidades, presencial o virtual? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotobook ● Google Slides ● Zoom 	20 minutos
PROCESO	ACOMPañAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se entrega el manual para elaborar el video animado. ● Revisan las instrucciones del material Powtown y eligen el diseño a desarrollar. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Participan del foro colaborativo. ● Realizan la estrategia foto voz (previamente se les pidió una foto de su mejor clase con una frase significativa) ● Elaboran un video creativo con las instrucciones señaladas (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte experiencias de lo aprendido en Padlets ● El instructor retroalimenta las respuestas de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital PDF <ul style="list-style-type: none"> - Manual Powtown ● Plataforma virtual Ispring learn ● Powtown videos ● Padlets ● Google sites ● Zoom (mini salas) 	85 minutos
EVALUACIÓN		❖ Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de metacognición. ❖ Cuestionarios en: <ul style="list-style-type: none"> ● Formularios de Google ● Kahoot ● Socrative. 		

CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Completan la ficha de autoevaluación. ● Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides ● Google Sites ● Google Forms ● Portafolio Drive 	15 minutos
---------------	---------------------------	---	---	------------

Sesión aprendizaje N° 7				
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas		Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 3			
Tema	“Planificar sesiones significativas”			
Contenido Planificación Didáctica	Logro esperado Distingue y desarrolla estrategias de aprendizaje considerando el contexto sociocultural de los estudiantes.			
	Competencia Diseña y elabora una sesión de aprendizaje con los componentes claves para responder a los contextos híbridos y socioculturales de los estudiantes.			
Momentos	Descripción de actividades		Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con un rompecabezas online. Los docentes participan ordenando las piezas de acuerdo con los procesos y momentos de planificación de clases ❖ ¿Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● se pide a los participantes participar en la lluvia de ideas para completar los momentos de una sesión didáctica de clases, los elementos a tomar en cuenta y características de una clase innovadora. ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <p>Los participantes responden en Google Slides.</p> <p>¿Cuál consideras que es el mejor momento de la clase? ¿Cómo podemos mejorar y fomentar mayor participación en las clases virtuales? ¿qué importancia tiene la motivación en estos contextos híbridos de aprendizaje?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rompecabezas: <ul style="list-style-type: none"> ● Jigsawplanet.com ● Google Slides ● Zoom 	20 minutos

PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● A partir del modelo propuesto, los participantes desarrollan y adaptan la sesión de clases con la siguiente problemática. “Pasos para una excelente redacción” ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Participan, a través del trabajo colaborativo y eligen el formato a desarrollar la sesión. ● Planifica estrategias a usar en la clase de CRT I sobre la problemática planteada. ● Elaboran las sesiones de aprendizajes en las herramientas virtuales <ul style="list-style-type: none"> ● Prezzi ● Canvas ● Google docs. ● Videos, etc. (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital PDF ● Plataforma virtual Ispring learn ● Prezzi ● Canvas ● Google docs. ● YouTube ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) 	85 minutos
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de metacognición. ❖ Cuestionarios en: <ul style="list-style-type: none"> ● Nearpod ● Kahoot 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<p>Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Completan la ficha de autoevaluación. ● Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides ● Google Sites ● Google Forms ● Portafolio Drive 	15 minutos

Sesión aprendizaje N° 8			
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 3		
Tema	“Planificar sesiones con evaluaciones pertinentes”		
Contenido Planificación Didáctica	<p>Logro esperado Distingue y desarrolla estrategias de aprendizaje considerando el contexto sociocultural de los estudiantes.</p>		
	<p>Competencia Diseña y elabora una sesión de aprendizaje con los componentes claves para responder a los contextos híbridos y socioculturales de los estudiantes.</p>		

Momentos		Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>❖ Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con un Puzlemaker en el que los participantes completan el pupiletras. <p>¿Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes completan el formulario de preguntas propuesto ¿Cuáles son los momentos claves de la clase? ¿Cuáles consideras que son las características de la evaluación formativa? <p>❖ Estimular el conflicto cognitivo:</p> <p>Los participantes responden en Google Slides.</p> <p>¿Cuál crees que es el mejor momento para evaluar? Y ¿cómo debemos evaluar en este contexto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Rompecabezas: ● Puzzlemaker. discovery.com ● Google Slides ● Zoom 	20 minutos
PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	<p>❖ Adquirir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A partir de la sesión planificada en la sesión anterior sobre: “Pasos para una excelente redacción” ● Los participantes deben planificar una evaluación con criterios, indicadores e instrumentos pertinentes <p>❖ Aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participan, a través del trabajo colaborativo y desarrollan lo asignado. ● Planifica estrategias a usar en la clase de CRT I sobre la problemática planteada con evaluación pertinente. ● Elaboran las sesiones de aprendizajes en las herramientas virtuales <ul style="list-style-type: none"> ● Prezzi ● Canvas ● Google docs. ● Videos, etc. (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) <p>❖ Transferir lo aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital PDF ● Plataforma virtual Ispring learn ● Prezzi ● Canvas ● Google docs. ● YouTube ● Portafolios Drive. ● Zoom (mini salas) 	85 minutos

EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de metacognición. ❖ Cuestionarios en: <ul style="list-style-type: none"> ● Nearpod ● Kahoot 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Completan la ficha de autoevaluación. ● Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Sites ● Google Forms 	15 minutos

Módulo II: Evaluación y creación de instrumentos (ocho sesiones)

Sesión aprendizaje N° 9			
Módulo II	Evaluación formativa y creación de instrumento	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 4		
Tema	“Planificando actividades auténticas con evaluaciones pertinentes”		
Contenido La evaluación del aprendizaje por competencias. Actividades y tareas auténticas	Logro esperado Planifica actividades y tareas pertinentes integradas a la evaluación de la clase.		
	Competencia Planifica y organiza actividades auténticas para incluirlas en las evaluaciones cumpliendo con los indicadores de pertinencia, validez y relevancia.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>❖ Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con la lectura de la bitácora de reflexión del módulo I <p>¿Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se comparte algunas reflexiones sobre la experiencia del módulo I, a partir de ello se pregunta ¿Qué características y criterios debo tener en cuenta para evaluar los aprendizajes? ● A partir de la estrategia lluvia de ideas, comparten respuestas. También se pide a los participantes hacer uso del chat para emitir respuestas. <p>❖ Estimular el conflicto cognitivo:</p> <p>Los participantes responden en Padlets</p> <p>¿Las actividades de la clase deben ser parte de la evaluación? ¿Cómo lograr la evaluación formativa con retroalimentaciones en una clase de 30 a más estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Sites -Bitácora de autorreflexiones ● Chat de Zoom ● Padlets 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPañAMIENTO - INNOVACIÓN – GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<p>❖ Adquirir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A partir de la lectura: “Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones” ● Se trabaja en 4 grupos para analizar los cuatro Retos de la evaluación por competencias: <ul style="list-style-type: none"> ● Grupo 1: Primer reto: Dimensión conceptual. La competencia, un saber complejo: De saberes parcelizados a la integración de saberes (pp. 19-23). ● Grupo 2: Segundo reto: Dimensión desarrollo-reconstructiva. Integración escenario formativo–escenario socioprofesional (pp. 23- 26). ● Grupo 3: Tercer reto: Dimensión estratégica. nuevas perspectivas del aprendizaje, nuevas perspectivas en la evaluación, nuevos caminos para implementar la evaluación de competencias (pp26-30). ● Grupo 4: Cuarto reto: 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital en PDF ● Portafolios Drive ● Prezzi, Canvas, etc. ● Zoom (mini salas) ● Google docs. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>

		<p>Dimensión operativa: Validez/pertinencia de los dispositivos: Escalando la pirámide de Miller (pp. 31-33)</p> <p>❖ Aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participan del taller de la elaboración de actividades para la clase. ● A partir del modelo presentado “Pirámide de Miller” elaboran una propuesta de actividad auténtica que cumpla con los criterios establecidos por Miller. ● Los participantes trabajan usando algún recurso digital o herramienta tecnológica para presentar sus productos. (Prezzi, Canvas, etc.) (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) <p>❖ Transferir lo aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 		
EVALUACIÓN		<p>❖ Heteroevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rúbrica <p>❖ Coevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de coevaluación. 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<p>❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Sites ● Google Forms 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 10			
Módulo II	Evaluación formativa y creación de instrumento	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 4		
Tema	“Estrategias y recursos didácticos para la evaluación formativa”		
Contenido La evaluación formativa. Estrategias y recursos para evaluar la clase.	Logro esperado Evalúa estrategias y recursos didácticos para evaluar la clase de CRT I.		
	Competencia Evalúa y juzga estrategias y recursos didácticos para evaluar su clase con criterios de pertinencia y relevancia.		

Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p> <p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes mencionan 3 palabras relacionadas con la evaluación, responden a través de Mentimeter. <p>Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Describe cómo es la evaluación, menciona algunas características de esta. ¿qué evaluamos? y ¿por qué lo hacemos? ● A partir de la estrategia lluvia de ideas, comparten respuestas. También se pide a los participantes hacer uso del chat para emitir respuestas. <p>Estimular el conflicto cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden en Padlets. Como docente, ¿qué pretendo evaluar en mis estudiantes? ¿Cómo estoy evaluando a mis estudiantes? ¿Por qué evaluar? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mentimeter ● Chat de Zoom ● Padlets ● Bitácora autorreflexiva en Google Sites. 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN – GESTIÓN DEL TIEMPO</p> <p>❖ Adquirir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A partir de la lectura: “La evaluación formativa en la enseñanza superior” Anijovich (2017) ● Se trabaja en grupos para analizar el texto en el que se subraya las ideas fuerza que deberán tomarlo como referente para su propuesta de estrategia en el aula. ● Cada grupo debe considerar que la estrategia que propongan cumpla con los criterios de la rúbrica planteada. (pertinencia, relevancia, validez) <p>❖ Aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participa activamente del taller de elaboración de estrategias y recursos para evaluar la clase de CRT 1. ● Los participantes deben presentar el producto “estrategia o recurso con evaluación formativa”. Esta debe ser a través de un recurso digital o herramienta tecnológica (Prezzi, Canvas, etc.). (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital en PDF ● Portafolios Drive ● Prezzi, Canvas, etc. ● Zoom (mini salas) ● Google docs. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Transferir lo aprendido: ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 		
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ● Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ● Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación. ● Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de metacognición 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. ● Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Sites ● Google Forms 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 11			
Módulo II	Evaluación formativa y creación de instrumento	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 4		
Tema	“Instrumentos de evaluación formativa: Lista de cotejo, ficha de observación”		
Contenido Técnicas e instrumentos de la evaluación por competencia. Instrumentos de evaluación I Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Logro esperado Diseña formatos de Lista de cotejo, y ficha de observación para el curso CRT I		
	Competencia Elabora y diseña listas de cotejo, ficha de observación, para evaluar su clase de CRT1 con los criterios establecidos.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>❖ Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con un juego encuentra pares en Neardpod. <p>¿Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden en ¿Qué instrumentos de evaluación empleo con mayor frecuencia en mis clases? ¿Cuál es la finalidad de emplear la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación? ● A partir de la estrategia lluvia de ideas, comparten respuestas. También se pide a los participantes hacer uso del chat para emitir respuestas. <p>❖ Estimular el conflicto cognitivo:</p> <p>Los participantes responden ¿Cómo debe ser la evaluación formativa en los entornos virtuales? ¿Por qué es importante emplear instrumentos de evaluación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Chat de Zoom ● Neardpod 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPañAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<p>❖ Adquirir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se proporciona a los estudiantes el material de didáctico “Instrumentos de evaluación” de Fernando Quiquia Rau del área de Gestión Curricular USIL ● Se divide a la clase en grupos para realizar la elaboración de: <ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Ficha de observación <p>❖ Aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participan del taller de elaboración de lista de cotejo, ficha de observación, escala de valores. ● Los participantes trabajan en Google Docs. para presentar sus productos y recibir retroalimentaciones (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) <p>❖ Transferir lo aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital en PDF ● Portafolios Drive ● Formatos digitales ● Zoom (mini salas) ● Google docs. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>

EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creación de instrumentos de evaluación en portafolio Drive. <ul style="list-style-type: none"> ● Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ● Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación. 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en presentaciones de Google Slides 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides ● Google Forms 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 12			
Módulo II	Evaluación formativa y creación de instrumento	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 4		
Tema	“Instrumentos de evaluación formativa: Escala de valores, registro anecdótico”		
Contenido Técnicas e instrumentos de la evaluación por competencia. Instrumentos de evaluación I Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Logro esperado Diseña formatos de escala de valores y registro anecdótico para el curso CRT I		
	Competencia Elabora y diseña escala de valores y registro anecdótico para evaluar su clase de con los criterios establecidos.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>❖ Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con una presentación en Neardpod, se comparte dos preguntas reflexivas a partir del video mostrado. <p>¿Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden ¿debe cambiar la evaluación en el contexto presencial y virtual?, ¿qué nuevos retos y desafíos nos plantea el contexto actual relacionado con la evaluación? ● A partir de la estrategia lluvia de ideas, comparten respuestas. También se pide a los participantes hacer uso del chat para emitir respuestas. <p>❖ Estimular el conflicto cognitivo:</p> <p>Los participantes responden ¿Cuáles son los instrumentos que usas para evaluar en tus clases?</p> <p>¿Por qué es importante evaluar durante las clases?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Neardpod ● Chat de Zoom ● Neardpod 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN – GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<p>❖ Adquirir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se proporciona a los estudiantes el material de didáctico “Instrumentos de evaluación” de Fernando Quiquia Rau del área de Gestión Curricular USIL ● Se divide a la clase en grupos para realizar la elaboración de: <ul style="list-style-type: none"> - Escala de valores - Registro anecdótico <p>❖ Aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participan del taller de elaboración de Escala de valores y registro anecdótico ● Los participantes trabajan en Google Docs. para presentar sus productos y recibir retroalimentaciones (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) <p>❖ Transferir lo aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital en PDF ● Portafolios Drive ● Formatos digitales ● Zoom (mini salas) ● Google docs. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>

EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creación de instrumentos de evaluación en portafolio Drive. <ul style="list-style-type: none"> ● Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ● Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación. 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en presentaciones de Google Slides 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides ● Google Forms 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 13			
Módulo II	Evaluación formativa y creación de instrumento	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 4		
Tema	“Instrumentos de evaluación formativa: Rúbrica, ficha de coevaluación y autoevaluación”		
Contenido Técnicas e instrumentos de la evaluación por competencia. Instrumentos de evaluación II Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Logro esperado Diseña formatos de rúbrica, ficha de coevaluación y autoevaluación para el curso CRT I		
	Competencia Elabora, diseña y produce rúbricas, ficha de coevaluación y autoevaluación para evaluar sus clases de CRT1 cumpliendo con los criterios establecidos.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <p>❖ Despertar el interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con un Puzzlemaker, y se pide a los participantes encontrar los instrumentos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. <p>¿Recuperar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden a las interrogantes sobre ¿Cómo puedo aplicar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en una misma actividad? ● A partir de la estrategia lluvia de ideas, comparten respuestas en un Padlets. <p>❖ Estimular el conflicto cognitivo:</p> <p>Los participantes responden de forma oral ¿Cómo direccionamos las actividades de clase hacia una evaluación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Puzzlemaker ● Chat de Zoom ● Zoom ● Padlets 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<p>❖ Adquirir información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se proporciona a los estudiantes el material de didáctico “Instrumentos de evaluación” de Fernando Quiquia Rau del área de Gestión Curricular USIL ● Se divide a la clase en grupos para realizar la elaboración de: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbricas - Fichas de autoevaluación - Fichas de coevaluación <p>❖ Aplicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participan del taller de elaboración de rúbrica, ficha de coevaluación y autoevaluación. ● Los participantes trabajan en Google Docs para presentar sus productos y recibir retroalimentaciones (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) <p>❖ Transferir lo aprendido:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital en PDF ● Portafolios Drive ● Formatos digitales ● Zoom (mini salas) ● Google docs. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 		
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creación de instrumentos de evaluación en portafolio Drive. <ul style="list-style-type: none"> ● Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ● Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación. 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Sites ● Google Forms 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 14			
Módulo II	Evaluación formativa y creación de instrumento	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 4		
Tema	“Instrumentos de evaluación formativa: Portafolios y diarios de clases (bitácoras)”		
Contenido Técnicas e instrumentos de la evaluación por competencia. Instrumentos de evaluación II Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Logro esperado Diseña formatos de portafolios y diarios de clases para el curso CRT I		
	Competencia Elabora y diseña portafolios y diarios de clases cumpliendo con los indicadores de evaluación para transformar su ejercicio pedagógico.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión mostrando un video de sobre las reflexiones finales de los estudiantes del curso Habilidades Comunicativas (2020) ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● A partir del video mostrado se realiza la pregunta, ¿qué tipo de evaluación se enfatiza cuando el estudiante reflexiona sobre lo que aprende? ● Los participantes comparten sus respuestas de manera oral, y también por el chat. ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <p>Los participantes responden de manera oral</p> <p>¿cómo podemos fortalecer la retroalimentación y la metacognición en la clase con los estudiantes?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Video Mp4 ● Chat de Zoom ● Zoom 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se proporciona a los estudiantes el material de didáctico en PPT sobre los portafolios y diarios de clases, se muestra el ejemplo de bitácoras de autorreflexión e interreflexión. ● Se divide a la clase en grupos para realizar la elaboración de: <ul style="list-style-type: none"> - Portafolios - Diarios de clases o bitácoras. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Participan del taller de elaboración de portafolios y diarios de clases (bitácoras) ● Los participantes trabajan en Google Docs. para presentar sus productos y recibir retroalimentaciones (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Material didáctico de portafolios y diarios de clases en formatos PPT y PDF. ● Portafolios Drive ● Formatos digitales ● Zoom (mini salas) ● Google docs. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>

EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creación de instrumentos de evaluación en portafolio Drive. <ul style="list-style-type: none"> ● Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ● Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación. 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Sites ● Google Forms 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 15			
Módulo II	Evaluación formativa y creación de instrumento	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 4		
Tema	“Retroalimentación: Tipos y formas”		
Contenido Retroalimentación: Tipos y formas, ejemplos y casos.	Logro esperado Identifica los momentos de retroalimentación, tipos y formas para mejorar el PEA.		
	Competencia Analiza y evalúa los casos presentados para transformar su práctica pedagógica y orientarla con procesos reflexivos		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN Bienvenida a los docentes participantes a la clase. ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión con un contenido audiovisual en Neardpod. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● A partir de lo mostrado se realiza la pregunta, ¿Cuál de los casos mostrados tuvo mejor acompañamiento o retroalimentación efectiva? ● Los participantes comparten sus respuestas de manera oral, y también por el chat. ❖ Estimular el conflicto cognitivo: Los participantes responden de manera oral: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo debe ser el rol docente frente a la retroalimentación? - ¿Cómo generamos procesos de retroalimentación para la autoconsciencia y mejora del aprendizaje? - ¿Cómo fomentar el diálogo reflexivo desde el rol docente? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Neardpod ● Chat de Zoom ● Zoom 	20 minutos

PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se explica la sesión sobre la retroalimentación, tipos y formas, a través de la clase magistral con el material didáctico en PPT. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Se divide en grupos para el estudio de casos propuestos. ● Analizan los casos presentados y justifican el tipo de retroalimentación elegido para cada caso. ● Los participantes trabajan en Google Docs. En sus portafolios para presentar sus productos y recibir retroalimentaciones (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Material didáctico de la clase en formatos PPT y PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Google docs. 	90 minutos
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación de estudio de casos en portafolio Drive. <ul style="list-style-type: none"> ● Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ● Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación. 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en Google Slides ¿Cómo puedo mejorar mi ejercicio docente con retroalimentaciones? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 16			
Módulo II	Evaluación formativa y creación de instrumento	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 4		
Tema	“Metacognición proceso de autorreflexión de los aprendizajes”		
Contenido Metacognición: Bitácoras como proceso de autorreflexión y autoevaluación, ejemplos y casos.	Logro esperado Identifica la autorreflexión y autoevaluación como parte de la metacognición en el PEA.		
	Competencia Produce un recurso didáctico para mejorar sus clases cumpliendo con los indicadores del proceso de metacognición, autoevaluación y autorreflexión.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión compartiendo algunas reflexiones de las bitácoras de las participantes realizadas en la sesión anterior. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes comentan sobre la siguiente reflexión: <i>“...puedo rescatar la valía de cómo voy construyendo el texto... desde los ojos de una persona distinta, quien me puede señalar elementos de los que no soy consciente”</i> ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <p>Los participantes responden de manera oral ¿Por qué es importante conducir nuestra clase hacia una metacognición?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Sites (Bitácoras personales) ● PPT (construido de reflexiones) ● Zoom 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN – GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se explica la sesión sobre la metacognición, procesos de autoevaluación y autorreflexión, a través de la clase magistral con el material didáctico en PPT. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Crean sus bitácoras personales en sus portafolios personales. (usan Google docs.) ● Se les plantea algunas preguntas y realizan la autorreflexión, luego se les pide compartir con sus pares sus reflexiones y realizarán intercambios para el proceso de Interreflexiones, ¿qué expresó mi compañero? y ¿cómo puedo ayudarlo a mejorar? ● En reflexión conjunta deben definir la esencia del aprendizaje profundo, analizar la cita textual y sintetizarla en una sola palabra. (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos de reflexiones en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Material didáctico de la clase en formatos PPT y PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Google docs. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación de bitácoras personales en portafolio Drive. <ul style="list-style-type: none"> ● Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ● Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación. 		

CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. ● Se realiza la metacognición en Google Slides ¿Qué se necesita impulsar desde la acción docente para conseguir aprendizajes profundos? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	10 minutos
---------------	---------------------------	---	--	------------

Módulo III: Diseño y elaboración curricular por competencias (ocho sesiones)

Sesión aprendizaje N° 17				
Módulo III	Diseño y elaboración curricular por competencias		Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 5			
Tema	“El currículo y sus componentes”			
Contenido Currículo: Evolución y bases teóricas del currículo.	Logro esperado Evalúa la conceptualización del currículo y sus componentes.			
	Competencia Analiza e interpreta los conceptos del currículo para la planificación y ejecución del diseño curricular con los elementos propios del enfoque por competencias.			
Momentos	Descripción de actividades		Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN	Bienvenida a los docentes participantes a la clase. ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión compartiendo una presentación multimedia en Neardpod ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden de manera oral y a través del chat ¿Por qué es importante que el currículo integre a sus componentes, el contexto social, características de los estudiantes y ritmos de aprendizaje? ❖ Estimular el conflicto cognitivo: Los participantes responden en Padlets ¿Qué otro elemento agregarías al modelo educativo?	<ul style="list-style-type: none"> ● Neardpod (constructo de reflexiones) ● Zoom ● Padlets 	20 minutos
PROCESO	ACOMPañAMIENTO - INNOVACIÓN – GESTIÓN DEL	❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se explica brevemente las concepciones y fundamentos del currículo a través de la clase magistral con el material didáctico en PPT. ● Se proporciona material de lectura digital. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes, luego de leer el material asignado se reúnen en grupos para elaborar un organizador visual. ● Crean sus organizadores acerca del currículo y sus elementos. Desarrollan el organizador visual en la aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Material didáctico de la clase en formatos PPT y PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Aplicación MURAL 	90 minutos

		<p>Mural como parte de un trabajo colaborativo. Al finalizar deben subir el trabajo a la plataforma (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor)</p> <p>❖ Transferir lo aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 		
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación productos en la plataforma y en portafolios Drive ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación ❖ Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de metacognición. 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en Google Slides <p>Reflexiona sobre tu experiencia formativa, ¿qué siento que fue lo más significativo y me ayudó en esta etapa?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 18			
Módulo III	Diseño y elaboración curricular por competencias	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 5		
Tema	“El rol docente de acuerdo al PEN al 2036”		
Contenido Análisis del Proyecto Educativo Nacional al 2036. Orientaciones y lineamientos.	Logro esperado Analiza las orientaciones y lineamientos. Orientación estratégica 2, 7, 9 y 10. Rol docente, situación actual docente.		
	Competencia Analiza e interpreta los lineamientos y estrategias del PEN al 2036 para proponer acciones concretas de mejora del rol docente con mirada autorreflexiva.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se inicia la sesión compartiendo un video en YouTube sobre el PEN al 2036, el reto de la ciudadanía plena. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden de manera oral y a través del chat ¿Cuáles son los principales retos que afronta la educación peruana en el actual contexto?, ¿por qué el PEN al 2036 tiene un enfoque centrado en la persona? ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden en Padlets ¿Cuál será el rol docente para fomentar la ciudadanía responsable en los jóvenes y adultos? 	<ul style="list-style-type: none"> ● YouTube (constructo de reflexiones) ● Zoom (chat) ● Padlets 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPañAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se proporciona el material de lectura digital. “El PEN al 2036, reto de la ciudadanía plena” ● Se divide en grupos para analizar e interpretar las orientaciones y lineamientos. Orientación estratégica 2, 7, 9 y 10. Rol docente, situación actual docente. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes, luego de leer el material asignado se reúnen en grupos para proponer acciones concretas del rol docente de acuerdo con las orientaciones estratégicas 2, 7, 9 y 10. ● Desarrollan sus propuestas a través del trabajo colaborativo y las presentan en soportes digitales: Canvas, Prezzi, Genially o Google Slides. Al finalizar deben subir el trabajo a la plataforma (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital en PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Canvas, Prezzi, Genially, Google Slides. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación productos en la plataforma y en portafolios Drive ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación ❖ Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de metacognición. 		

CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. ● Se realiza la metacognición en Google Slides Reflexiona sobre tu experiencia formativa, ¿qué siento que fue lo más significativo y me ayudó en esta etapa? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	10 minutos
---------------	---------------------------	--	--	------------

Sesión aprendizaje N° 19				
Módulo III	Diseño y elaboración curricular por competencias		Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 5			
Tema	“El perfil profesional, plan de estudios y programas”			
Contenido Relaciones entre el perfil profesional, plan de estudios y programa de cursos.	<p>Logro esperado Explica las relaciones entre los planes y programas de estudios con el perfil profesional.</p> <p>Competencia Identifica y compara el perfil de egreso, los planes y programas de estudios con el modelo de gestión de calidad de SINEACE para verificar el cumplimiento de las competencias.</p>			
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo	
INICIO	SENSIBILIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ● YouTube (constructo de reflexiones) ● Zoom (chat) ● Padlets 	20 minutos	
PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura digital en PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Aplicación Miro 	90 minutos	

		<p>“Miro”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Al finalizar deben subir el trabajo a la plataforma (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) <p>❖ Transferir lo aprendido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 		
EVALUACIÓN		<p>❖ Presentación productos en la plataforma y en portafolios Drive</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación ❖ Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de metacognición. 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<p>❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en Google Slides <p>Reflexiona sobre tu experiencia formativa, ¿qué siento que fue lo más significativo y me ayudó en esta etapa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 20			
Módulo III	Diseño y elaboración curricular por competencias	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 5		
Tema	“Enfoque por competencias en la planificación curricular”		
Contenido Currículo por competencias en Educación Superior.	Logro esperado Identifica el enfoque por competencia, su estructura y componentes para establecer relaciones con la planificación curricular.		
	Competencia Analiza el enfoque por competencias en la planificación curricular para mejorar el PEA con modelo socioformativo.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se muestra una imagen del contexto actual de la educación. A partir de la lluvia de ideas se pide a los participantes mencionar algunas características de los ciudadanos del S. XXI. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden de manera oral y a través del chat ¿Por qué trabajar un currículo por competencias? ¿qué implica ser competente? ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden en Padlets ● ¿Cómo debemos diseñar el currículo que responda a las exigencias del contexto? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nearpod ● Zoom (chat) ● Padlets 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se explica brevemente acerca del enfoque por competencias y su inserción en la planificación curricular de la Educación Superior. ● Se proporciona una lectura digital ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes, analizan los casos presentados y redactan las competencias específicas para cada caso propuesto ● Los participantes pueden usar aplicaciones o recursos tecnológicos para presentar sus evidencias. ● Al finalizar deben subir el trabajo a la plataforma (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentaciones de Google Slides. ● PPT ● Lectura digital en PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Recursos digitales y tecnológicos. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación productos en la plataforma y en portafolios Drive <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación. 		
<p style="text-align: center;">CIERRE</p>	<p style="text-align: center;">GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en Google Slides ● Reflexiona sobre tu experiencia formativa, ¿Qué puedo mejorar en mis clases para fomentar el desarrollo de las competencias en mis estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	<p style="text-align: center;">10 minutos</p>

Sesión aprendizaje N° 21				
Módulo III	Diseño y elaboración curricular por competencias		Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 6			
Tema	“Currículo con enfoque integral”			
Contenido Diseño curricular con enfoque integral	Logro esperado Realiza un análisis crítico reflexivo sobre el enfoque del currículo integral.			
	Competencia Propone estrategias metodológicas de enseñanza para desarrollar el enfoque integral con sentido crítico y reflexivo.			
Momentos	Descripción de actividades		Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Se muestra una imagen del contexto actual de la educación. A partir de la lluvia de ideas se pide a los participantes mencionar algunas características de la enseñanza con enfoque integral. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden de manera oral y a través del chat ¿Por qué es importante incluir el enfoque integral en el currículo? ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden en Padlets ¿Qué estrategias metodológicas podemos emplear para fomentar el enfoque integral en nuestras sesiones de clases? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Neardpod ● Zoom (chat) ● Padlets 	20 minutos
PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se explica brevemente acerca del currículo con enfoque integral de la Educación Superior. ● Se proporciona una lectura digital ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes, plantean acciones concretas para fomentar en las clases el enfoque integral ● Se forman grupos para desarrollar las propuestas. ● Los participantes pueden usar aplicaciones o recursos tecnológicos para presentar sus evidencias. ● Al finalizar deben subir el trabajo a la plataforma (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentaciones de Google Slides. ● PPT ● Lectura digital en PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Recursos digitales y tecnológicos. 	90 minutos

EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentación productos en la plataforma y en portafolios Drive <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación 	
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en Google Slides <p>Reflexiona sobre tu experiencia formativa, ¿Qué puedo mejorar en mis clases para fomentar el enfoque integral en mis estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. <p>10 minutos</p>

Sesión aprendizaje N° 22			
Módulo III	Diseño y elaboración curricular por competencias	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 6		
Tema	“Diseñando el sílabo con enfoque de competencias”		
Contenido Diseño y componentes del sílabo por competencias.	Logro esperado Elabora el sílabo del curso Comprensión y Redacción de Textos I.		
	Competencia Diseña y elabora el sílabo del curso CRT 1 bajo los criterios del enfoque por competencias para fomentar y alcanzar las competencias profesionales en los estudiantes.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN <p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes deben armar el rompecabezas con la aplicación https://www.jigsawplanet.com/ Para que puedan descubrir las características del sílabo por competencias. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden de manera oral y a través del chat algunas características que se destacan del enfoque por competencias. ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> Los participantes responden en Padlets ¿Qué criterios debemos tener en cuenta para diseñar el sílabo por competencias? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Jigsawplanet ● Neardpod ● Zoom (chat) ● Padlets <p>20 minutos</p>	

PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se proporciona una lectura digital (material didáctico) con los pasos para elaborar el Sílabo por competencias. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes trabajan la elaboración del sílabo del curso, a través del trabajo colaborativo. ● Los participantes pueden usar aplicaciones o recursos tecnológicos para presentar sus evidencias. ● Al finalizar deben subir el trabajo a la plataforma (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentaciones de Google Slides. ● PPT ● Lectura digital en PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Recursos digitales y tecnológicos. 	90 minutos
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboración del sílabo por competencias <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en Google Slides <p>Reflexiona sobre tu experiencia formativa, ¿Por qué es importante desarrollar el sílabo por competencias?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	10 minutos

Sesión aprendizaje N° 23			
Módulo III	Diseño y elaboración curricular por competencias	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 6		
Tema	“Diseñando unidades didácticas con enfoque por competencias”		
Contenido Módulo formativo y unidades didácticas. Propuesta del MINEDU.	Logro esperado Diseña las unidades correspondientes al curso Comprensión y Redacción de Textos I.		
	Competencia Diseña y elabora unidades didácticas del curso CRT 1 con criterios formativos para fomentar y alcanzar las competencias requeridas.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo

<p style="text-align: center;">INICIO</p>	<p style="text-align: center;">SENSIBILIZACIÓN</p>	<p>Bienvenida a los docentes participantes a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes realizan un Puzzlemaker para identificar las palabras que se relacionan con los elementos del sílabo por competencias. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden de manera oral y a través del chat. Menciona algunos criterios principales del enfoque por competencias. ❖ Estimular el conflicto cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes responden en Padlets ¿Cómo diseñamos una unidad didáctica con indicadores que apunten al logro de la competencia? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Puzzlemaker ● Neardpod ● Zoom (chat) ● Padlets 	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">PROCESO</p>	<p style="text-align: center;">ACOMPañAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> ● Se proporciona una lectura digital (material didáctico) con la estructura del MINEDU para la elaboración de módulos y unidades de aprendizajes. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes trabajan la elaboración de las unidades didácticas de aprendizaje o módulos del curso CRT 1, a través del trabajo colaborativo. ● Los participantes pueden usar aplicaciones o recursos tecnológicos para presentar sus evidencias. ● Al finalizar deben subir el trabajo a la plataforma (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentaciones de Google Slides. ● PPT ● Lectura digital en PDF. ● Portafolios Drive ● Zoom (mini salas) ● Recursos digitales y tecnológicos. 	<p style="text-align: center;">90 minutos</p>
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p>		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboración de unidades didácticas de aprendizaje por competencias. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación 		
<p style="text-align: center;">CIERRE</p>	<p style="text-align: center;">GESTIÓN DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en Google Slides Reflexiona sobre tu experiencia formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	<p style="text-align: center;">10 minutos</p>

Sesión aprendizaje N° 24			
Módulo III	Diseño y elaboración curricular por competencias	Tiempo	120 minutos
Docente	Instructor especialista 6		
Tema	“Elaboración de sesiones de aprendizaje”		
Contenido Diseño y elaboración de guía de clases o sesiones de aprendizaje.	Logro esperado Crea sesiones guías de clases del curso Comprensión y Redacción de Textos I.		
	Competencia Construye sesiones de aprendizajes del curso CRT 1 con criterios formativos para fomentar y alcanzar las competencias requeridas de acuerdo al propósito de la asignatura y el perfil profesional.		
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN Bienvenida a los docentes participantes a la clase. ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> Se muestran imágenes de clases presenciales y virtuales, de formas de enseñanza y de estudiantes. ❖ Recuperar saberes previos: <ul style="list-style-type: none"> Los participantes responden de manera oral y a través del chat. ¿Qué aspectos importantes debo considerar para planificar mis clases? Se realiza un ejercicio en Mentimeter, para lo cual se pide a los participantes que escriban 3 palabras que se relacionen con la enseñanza. ❖ Estimular el conflicto cognitivo: Los participantes responden de manera oral, ¿cómo organizo una sesión de aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> PPT Zoom (chat) Mentimeter 	20 minutos
PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN – GESTIÓN DEL TIEMPO ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> Se explica de manera breve la estructura y componentes de una sesión de clases. ❖ Se proporciona un material didáctico con un esquema de sesión planteado. ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> Se revisa la planificación curricular de los sílabos y unidades para elegir un contenido de ellos. Los participantes deben trabajar de manera personal una sesión de aprendizaje con los criterios explicados en clase, además se les sugiere trabajar en Google Docs., a fin de recibir monitoreo en la construcción de la sesión. Al finalizar deben subir el trabajo a la plataforma (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) 	<ul style="list-style-type: none"> Presentaciones de Google Slides. PPT Lectura digital en PDF. Portafolios Drive Zoom (mini salas) Recursos digitales y tecnológicos. 	90 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> ● Se socializa los productos en la clase. ● El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 		
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboración de sesiones de aprendizaje por competencias. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Heteroevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica ❖ Coevaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de coevaluación 		
CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza la metacognición en Google Slides ● Reflexiona sobre tu experiencia formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Slides. 	10 minutos

Anexo 11

Contenidos y materiales del programa de capacitación

Módulo I

- ✓ Los recursos didácticos. Medios de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje.

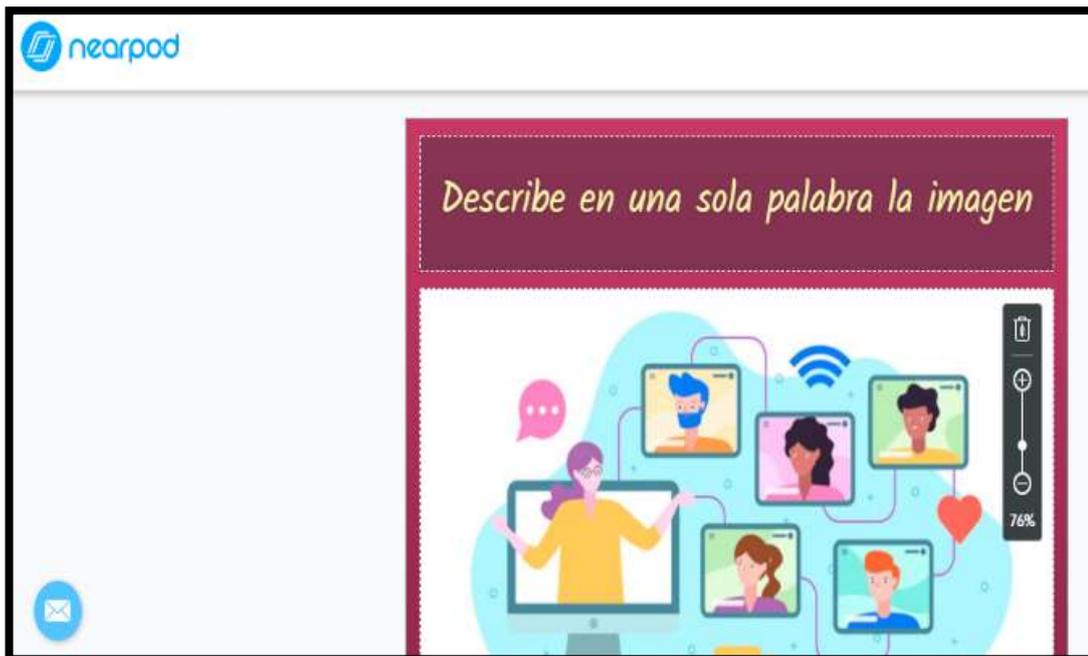
 Buscando pares

Encuentra el par que complemente las figuras, luego explica qué significado o relación encuentras en los elementos mostrados relacionados con las clases.









✓ Materiales didácticos multimedia, plataforma virtual, etc.

son recursos digitales...

24

Omitir

0
Respuestas

¿Qué es un recurso digital? 2. 3. 4. 5.

<p>Videos</p>	<p>Podcast de audio</p>	<p>Pdfs</p>
<p>Presentaciones</p>	<p>Libros digitales</p>	<p>Sistemas de respuesta remota</p>
<p>Animaciones de procesos y modelos</p>	<p>Información de páginas web y redes sociales</p>	

▲ Todos

◆ Libros digitales, videos, información de páginas web.

● Podcast de audio, pdfs, ppt

■ Ninguno

Untitled Quiz

1. 

¿Qué se entiende por recursos digitales?

2. ¿Cualquier recurso digital puede ser empleado como medio de aprendizaje?

True

False

3. ¿Por qué es importante emplear un recurso digital en la clase?

- ✓ Metodologías interactivas del enfoque por competencias.

Acceso interactivo a recursos didácticos.

Comunicar con claridad a los estudiantes el sentido de los recursos elegidos.

Formato digital

Dispositivo electrónico Internet

PLATAFORMAS E-LEARNING

Learning Management Systems

Sakai moodle

Bb BlackBoard

Facilita el aprendizaje

Fácil acceso

Respeta los derechos de autor

Un buen recurso digital

Establecer buenos criterios de evaluación.

Contenidos pedagógicos

Buenos profesionales

y hace que el alumno llegue más lejos

padlet

Jessica noemi Ramos medina · 1m

METODOLOGÍAS INTERACTIVAS

Hecho con estilo molón

Jessica noemi Ramos medina · 1m

¿Cualquier recurso digital puede ser empleado como medio de aprendizaje?

☆ CALIFICAR

Añadir comentario

Jessica noemi Ramos medina · 1m

¿Por qué es importante emplear un recurso digital en la clase?

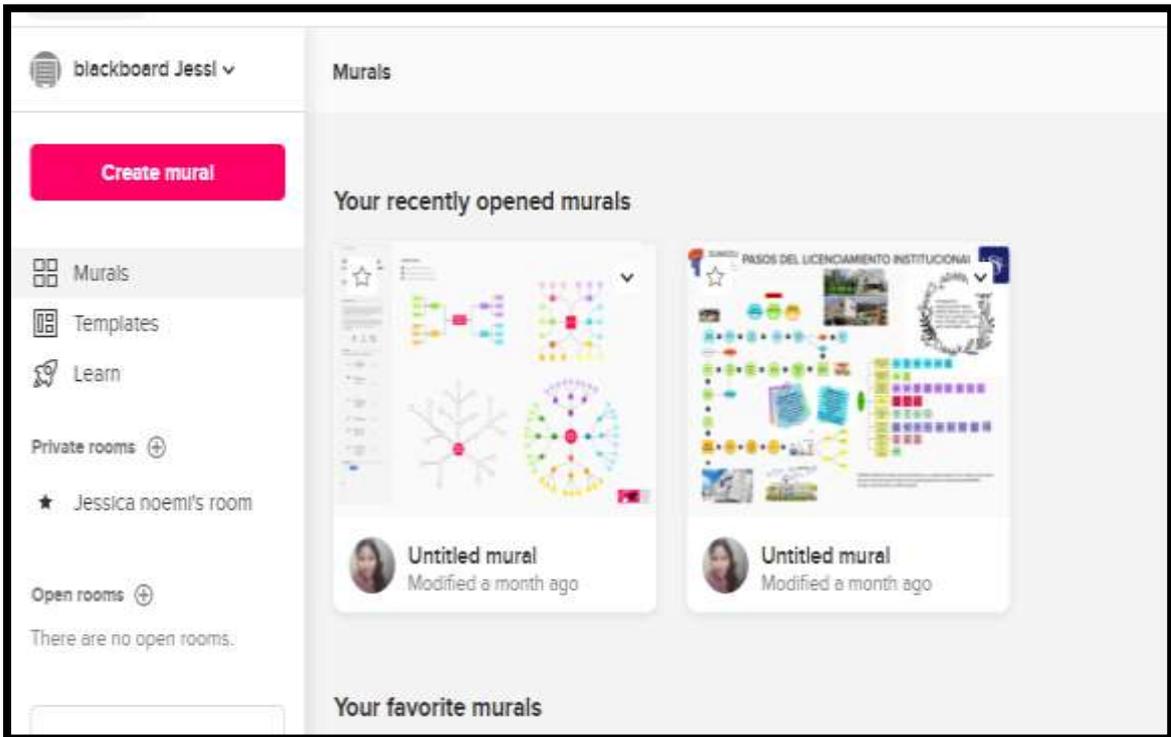
☆ CALIFICAR

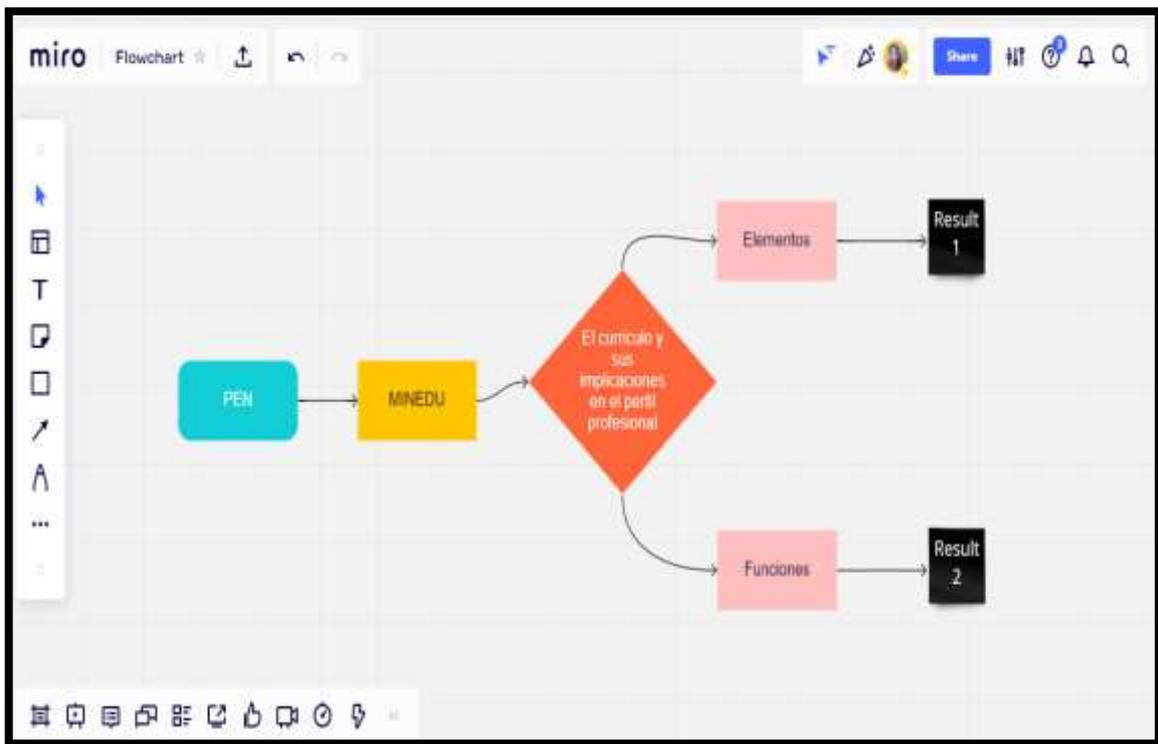
Añadir comentario



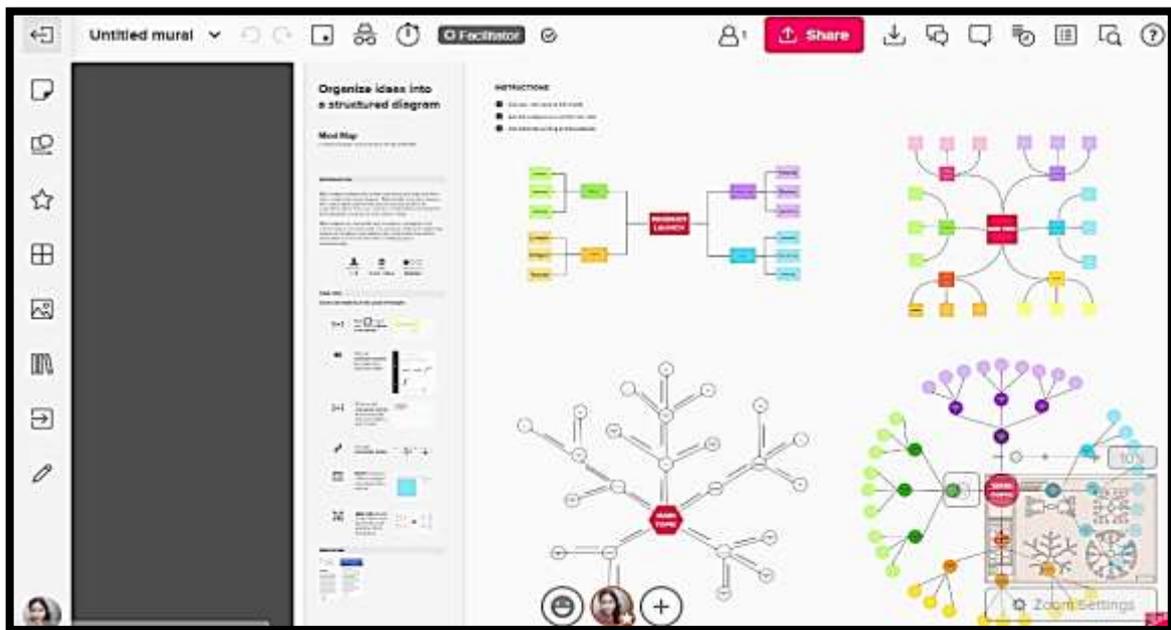
- ✓ Estrategias de enseñanza aprendizaje con recursos tecnológicos

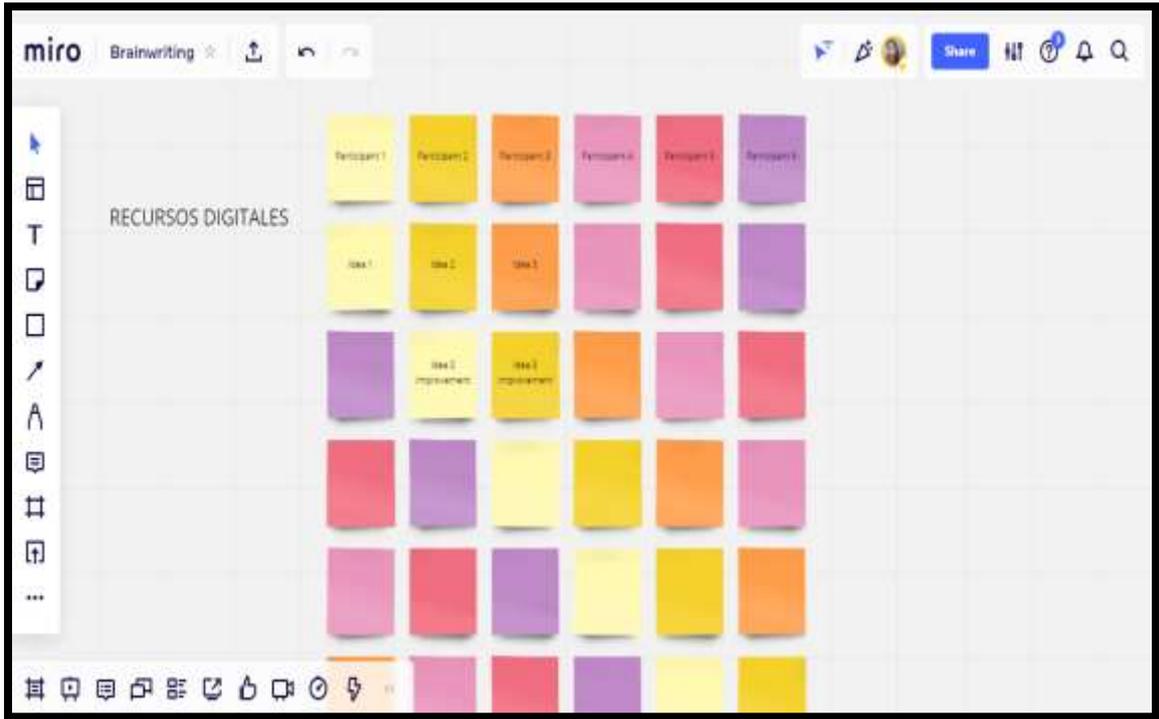






✓ Recursos digitales creados en Mural y Miro para la clase





✓ Planificación Didáctica (Material digital creado en Prezi)



Sesión aprendizaje N° 5			
Módulo 1	Didácticas y metodologías interactivas	Tiempo	120 minutos
Docente		Instructor especialista 3	
Tema "Planificar sesiones con evaluaciones pertinentes"			
Contenido Planificación Didáctica	Logro esperado Distingue y desarrolla estrategias de aprendizaje considerando el contexto sociocultural de los estudiantes.	Competencia Diseña una sesión de aprendizaje de acuerdo a los contextos híbridos.	
Momentos	Descripción de actividades	Recursos	Tiempo
INICIO	SENSIBILIZACIÓN Bienvenida a los docentes participantes a la clase. ❖ Despertar el interés: <ul style="list-style-type: none"> Se inicia la sesión con un Puzlemaker en el que los participantes completan el puzletas. Recuperar saberes previos: Los participantes completan el formulario de preguntas propuesto ¿Cuáles son los momentos claves de la clase? ¿Cuáles consideras que son las características de la evaluación formativa? ❖ Estimular el conflicto cognitivo: Los participantes responden en Google Slides. ¿Cuál crees que es el mejor momento para evaluar? Y ¿cómo debemos evaluar en este contexto? 	<ul style="list-style-type: none"> Rompecabezas: <ul style="list-style-type: none"> Puzzlemaker. discovery.com Google Slides 	20 minutos



PROCESO	ACOMPANAMIENTO - INNOVACIÓN - GESTIÓN DEL TIEMPO ❖ Adquirir información: <ul style="list-style-type: none"> A partir de la sesión planificada en la sesión anterior sobre: "Pasos para una excelente redacción" Los participantes deben planificar una evaluación con criterios, indicadores e instrumentos pertinentes ❖ Aplicar: <ul style="list-style-type: none"> Participan, a través del trabajo colaborativo y desarrollan lo asignado. Planifica estrategias a usar en la clase de CRT I sobre la problemática planteada con evaluación pertinente. Elaboran las sesiones de aprendizajes en las herramientas virtuales <ul style="list-style-type: none"> Prezi Canvas Google docs Videos, etc. (Proceso guiado y acompañado por el instructor y el tutor) ❖ Transferir lo aprendido: <ul style="list-style-type: none"> Se socializa los productos en la clase. El instructor retroalimenta las intervenciones de los grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura digital PDF Plataforma virtual Ispring learn Prezi Canvas Google docs Youtube Portafolios Drive 	85 minutos
EVALUACION	❖ Autoevaluación: <ul style="list-style-type: none"> Ficha de metacognición. ❖ Cuestionarios en: <ul style="list-style-type: none"> Nearpod Kahoot 		



CIERRE	GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. • Completan la ficha de autoevaluación. • Se realiza la metacognición en la bitácora virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Google Sites • Google Forms 	15 minutos
--------	--------------------	--	--	------------

Módulo II

- ✓ La evaluación del aprendizaje por competencias (Actividades y tareas auténticas)



Educación XX1
 ISSN: 1139-613X
 educacionxx1@edu.uned.es
 Universidad Nacional de Educación a Distancia
 España

Tejada Fernández, José; Ruiz Bueno, Carmen
 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR:
 RETOS E IMPLICACIONES
 Educación XX1, vol. 19, núm. 1, 2016, pp. 17-37
 Universidad Nacional de Educación a Distancia
 Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70643085001>



Slide 3 / 4

Pregunta abierta Expandir

¿Cuáles son los instrumentos que usas para evaluar? ¿Por qué es importante evaluar?

0:00 / 0:54

Modo Interactivo

- ✓ La evaluación formativa. Estrategias y recursos para evaluar la clase.

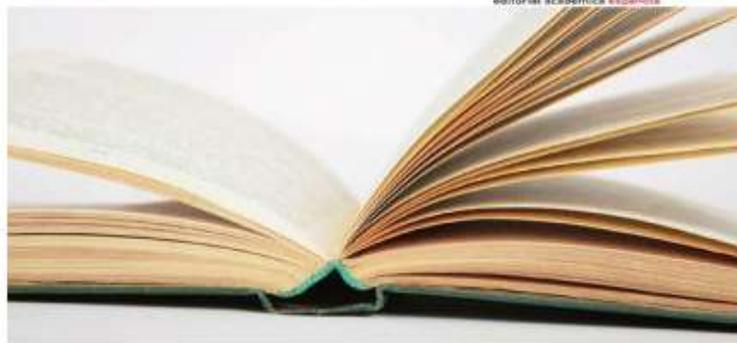


¿Cómo estoy evaluando a mis estudiantes?

Haz clic para editar el texto

Mentimeter

 editorial académica española



¿Qué debo evaluar en mis estudiantes?

Enter a word 25

Enter another word 25

Enter another word 25

You can submit multiple answers

Go to www.menti.com and use the code 1251 2728

¿Qué debo evaluar en mis estudiantes?

habilidades
destrezas
desempeños
capacidades
competencias
conocimientos

Press 5 to show image



programadecapacitación.edu...

Se han guardado todos los cambios en Drive

BITÁCORA DE REFLEXIÓN



Describe sobre tu experiencia de

The image is a screenshot of a web browser displaying a page for a reflection journal. The browser's address bar shows 'programadecapacitación.edu...'. The page features a large, bold title 'BITÁCORA DE REFLEXIÓN' centered on a background of a wooden surface. To the left of the title, there is a pinecone and a pair of black glasses. Below the title, there is a smaller image of a woman in a yellow shirt sitting at a desk with a laptop. To the right of this image, there is a text prompt: 'Describe sobre tu experiencia de'. The browser's navigation bar at the top right shows standard icons for back, forward, search, and user profile.

ESCALA ESTIMATIVA DE SKETCH TEATRAL

Indicador	Descripción	Insuficiente: no cumple con los estándares establecidos 1	Suficiente: cumple con unos pocos estándares 2	Bien: cumple con algunos estándares 3	Muy bien: cumple con la mayoría de los estándares 4	Excelente: cumple con todos los estándares 5
Expresión oral	Expresión clara, tono de voz, matices de voz, caracterización del personaje.					
Expresión corporal	Realizan movimientos corporales como gestos y ademanes. Utilizan el espacio adecuado.					
Presentación, puesta en escena.	Presentación clara, llamativa y atractiva.					
originalidad	La historia es original y ha impactado.					
Enfoca la temática principal: Tipos de Comunicación	Se evidencia usar uno de los tipos de Comunicación según Maletzke					

Rúbrica Analítica.

Nombre: _____

Logro Esperado: Presentación de un tema

Criterios / Dimensiones	Escala / Niveles ejecución (cuantitativo/cualitativo/mixto)			
	4. Excelente	3. Satisfactorio	2. Puede mejorar	1. Inadecuado
Apoyos utilizados en la presentación sobre el tema.	Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza pocos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza uno o dos recursos pero la presentación del tema es deficiente	No utiliza recursos adicionales en la presentación del tema
Comprensión del tema	Contesta con precisión todas las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión algunas preguntas sobre el tema	No contesta las preguntas planteadas
Dominio de estrategias de búsqueda de información biomédica	Demuestra dominio de estrategias de búsqueda	Demuestra un nivel satisfactorio de dominio de estrategias de búsqueda	Demuestra dominio de algunas estrategias de búsqueda	No domina estrategias de búsqueda

Escala para evaluar un Ensayo

Nombre del estudiante:

Fecha de la observación:

Nombre del evaluador:

Indicadores	Escala				
	5	4	3	2	1
Organiza el ensayo teniendo en cuenta la estructura propia del escrito: presentación, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas.	x				
Presenta el escrito en tamaño de letra 11, tipo arial, interlineado a 1.5, texto justificado.	x				
Selecciona un tema relevante y original		x			
Define con claridad el propósito del ensayo.		x			
Incluye en la presentación párrafos que tratan de involucrar al lector a través de una anécdota o relato breve.		x			

✓ Retroalimentación: Tipos y formas, ejemplos y casos.

La retroalimentación y la metacognición son procesos que se desarrollan en paralelo.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN ENTORNOS VIRTUALES

La actitud hacia la tecnología, la autoeficacia informática y ansiedad informática son buenos predictores de una práctica pedagógica eficiente (Celik y Yesilurt, 2013).

Urge reconfigurar la figura del docente desde una perspectiva profesional, orientando su comprensión y valoración hacia la competencia digital (Hämäläinen, et al., 2021).

(Glibert y Esteve, 2011)

Manejo tecnológico

Manejo informacional

Manejo multimedia

Manejo comunicativo

"En educación la disposición a la evaluación y a la mejora deben ser constantes" (Touron, 2020).

GENERAR PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN PARA LA AUTOCONSCIENCIA Y LA MEJORA DEL APRENDIZAJE

ACOMPANIAMIENTO

Influir en confianza y hacer sentir al otro "el interés por su proceso", que hay disposición de ayuda y que se trata de apoyar las retroalimentaciones para clarificar sus logros, lo que necesita mejorar y cómo hacerlo. Es un proceso constante y sucesivo.

REFLEXIÓN

Orientar la disposición a la reflexión al diálogo reflexivo a través de una dinámica de clase que permita la introspección para mejorar una autoevaluación. Disposición a lo que no se le diga y cómo él lo dice al otro lo que acontece en su proceso. Recibir retroalimentación reforzando el sentido ético que tiene esta acción.

SOCIALIZACIÓN DE PRODUCTOS

Se pueden proponer canales de socialización entre pares, heteroevaluación abierta e invitar a otros expertos a opinar sobre el avance de productos presentados (espacios de socialización sincrónica y asincrónica). (García, 2019)

LA SIMBIOSIS DEL ACOMPAÑAMIENTO Y LA RETROALIMENTACIÓN

La evaluación del aprendizaje es **ver de forma crítica el quehacer pedagógico y profesional**, para ganar experiencias, valorar el acercamiento que han tenido los estudiantes a los objetivos trazados pero también, **ser capaces de que el estudiantado reflexione sobre su crecimiento personal. Saber tomar "decisiones didácticas"**. (Cunill, García y Oramas, 2016; Davis, Preston y Sahin 2009).

Es fundamental edificar un rol docente que de soporte a la planificación, la organización y a la evaluación.

Actividades en tiempo real y diferido.

Implementación de estrategias de seguimiento y acompañamiento (docentes tutores o guías).

(Sunedu, junio, 2020)



EVALUACIÓN



Jessica noemi Ramos medina • Ayer

 **EVALUACIÓN FORMATIVA E...**
PDF

Comentarios de la clase



Añadir un comentario de clase...



Metodologías interactivas del enfoque por co...



¿Por qué es importante integrar las metodol...

Fecha de entrega: 31 ago 23:...

Publicado el 1:35

0

Han presentado la tarea

0

Asignadas

[Ver pregunta](#)

- ✓ Metacognición: Bitácoras como proceso de autorreflexión y autoevaluación.

¿Por qué es importante conducir nuestra clase hacia una metacognición??

¿Qué se necesita impulsar desde la acción docente para conseguir aprendizajes profundos?

Reflexionamos

¿Debe cambiar la evaluación en ambos contextos?



The collage includes a photograph of a male teacher in a light blue shirt and tie sitting at a desk with several female students in white shirts, looking at papers. To the right is a screenshot of a video conference grid with many small windows showing participants. A blue button with the text 'Ver' is partially visible on the right side.

¿Qué nuevos retos y desafíos enfrenta la enseñanza actual relacionado con la evaluación?



The image shows a woman with long brown hair wearing a yellow button-down shirt, smiling as she works on a laptop. The background is a light blue and white graphic design featuring several icons: a profile card with a man's photo, a pie chart, a profile card with a woman's photo, and a circular profile picture of a man with a beard.

Módulo III

- ✓ Currículo: Evolución y bases teóricas del currículo.

- ✓ Diseño y componentes del sílabo por competencias.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

1. Identificación:

- Facultad: Psicología
- Área: Psicología
- Asignatura: Psicología del Aprendizaje
- Docentes:
 - Ramón Medina, Karika
 - Sara Ceballos Acuña
 - Ulal Cárdenas, Iván Escobar
 - María Dolores Pérez
- Sede: La Molina
- Calendario Académico: 2014 (de marzo al 11 de junio de 2014)
- Modalidad: Presencial y Virtual
- Código de área: 436
- Ciclo: V
- Edad de Inicio: 18 años
- Actualización: 2014
- Reglamento: Proceso organizativo y gestión
- Documento rector de estudios (Plan de Estudios) (Resolución)
- Exposición: Inicial

Tipo de Actividades	Unidad	Unidad				Total
		I	II	III	IV	
Secciones teóricas	5	12	12	12	12	48 (100%)
Secciones prácticas	2	4	4	4	4	16 (20%)
Secciones evaluativas	1	4	4	4	4	16 (20%)
Total Horas	8	24	24	24	24	96

2. Fundamentación: Sumilla:

Los contenidos de esta asignatura se fundamentan en la relevancia de los factores implicados en la adquisición del conocimiento y su relación con la motivación, la metacognición y la transferencia del mismo, buscando integrar los procesos cognitivos de base con los conocimientos biopsicosociales que impactan en el aprendizaje humano. Se define el proceso a partir de los modelos conductual y cognitivo vigotiano y se desarrollan los contenidos de aprendizaje explícito e implícito. Asimismo, se analizan los principios teóricos, metodológicos, evaluativos y éticos del aprendizaje con sus aplicaciones en situaciones educativas, organizacionales, clínicas y sociales.

3. Aprendizajes esperados:

- Competencia (Gestión académica):**
 - Analiza problemas académicos, emocionales y conductuales asociados a la solución de problemas de aprendizaje con eficiencia y responsabilidad del día.
- Unidad de Competencia:**
 - Describe un concepto que vincula una de las teorías psicológicas para explicar un caso real de su área académica.
- Elementos de competencia (apoyados):**
 - Selecciona la información y elabora un cuadro comparativo sobre los temas.
 - Analiza los casos propuestos para vincularlos con los teorías estudiadas de la asignatura.
 - Defiende sobre la relación de la teoría con el aprendizaje y desarrollo planificado y vigente.

4. Problemas e incertidumbres:

Los aprendizajes de Psicología del aprendizaje se vinculan a los siguientes problemas:

- La dificultad de aplicarlos al conocimiento.
- Limitaciones en la capacidad de metacognición, reflexión y transferencia de los alumnos.
- Limitaciones en el acceso al material científico actualizado.
- Limitaciones técnicas para abordar los problemas de aprendizaje.

5. Programación de contenidos, actividades

Unidad Didáctica 1: "Aprendizaje complejo"					
Contenidos			Semana	Actividades de aprendizaje	Recursos
Saber	Saber hacer	Saber ser			
<p>Epistemología genética de Piaget: Aspectos introductorios. Interacción sujeto-objeto. Factores del desarrollo. Aprendizaje e invariantes funcionales.</p> <p>Afectividad y aprendizaje. Juego, moral y aprendizaje. Implicancias pedagógicas.</p> <p>Enfoque histórico-cultural de Vigotski. Relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Afectividad e inteligencia. Zona de desarrollo próximo.</p> <p>Teoría sociocognitiva de Bandura. Aprendizaje social de Bandura. Aplicaciones del aprendizaje social. Autoeficacia</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lectura comprensiva de la separata, tomando apuntes. Estudio de casos propuestos. (Seleccionar convenientemente un compañero para trabajar) Elaboración de un cuadro sinóptico sobre la teoría planteada Creación de un Quizizz en equipo sobre el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre la importancia y contenido de las teorías planteadas. Promueve la comunicación como elemento socializador que favorece la tolerancia ante la diversidad de ideas. Trabaja de forma colaborativa con respeto y actitud de ayudar. 	1	<p>Estrategias didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estudio de casos. Trabajo cooperativo. En equipos debaten sobre las perspectivas epistemológicas de la psicología educativa y plantea ideas fuertes que reflejen la comprensión del tema. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Haadara, A. (1971). Social learning theory. <i>General Learning Theory</i>. ✓ Bruner, J. (1997). Cultura, mente y educación. En <i>La educación, puerta de la cultura</i> (pp.19-62). Visor. ✓ Piaget, J. (1976). <i>Thought and language: An inquiry into the development of thought in the child</i>. In Piaget and his School (pp. 299-268). Springer. 10.1007/978-3-642-46323-5_19
			2	<ul style="list-style-type: none"> Lectura y análisis sobre las teorías psicológicas. Elaboran un cuadro comparativo sobre las teorías que explican el desarrollo cognitivo. Contratos de aprendizaje. 	
			3	<ul style="list-style-type: none"> Métodos de proyectos. 	

✓ Relaciones entre el perfil profesional, plan de estudios y programa de cursos.

Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP	
CARRERA DE PSICOLOGÍA	
<p>Perfil de egreso:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diagnostica: Utiliza ética y responsablemente los métodos apropiados para el rescate de la información y el análisis de necesidades que conduzcan a la comprensión de un fenómeno. Interviene: Elabora y pone en marcha un plan de acción con objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como el plan de evaluación pertinente. Evalúa: Implementa un plan de medición de la eficacia y eficiencia de la intervención. Investiga: Aplica pertinente el método científico y los herramientas de investigación para resolver el problema planteado, ampliando el conocimiento de manera crítica, reflexiva y creativa. <p>Selección de curso 1: Construcción de instrumentos psicológicos</p> <p>Es un curso instrumental - metodológico de carácter práctico, en el que el estudiante adapta, construye y valida instrumentos y mediciones psicológicas para fines diagnósticos, de investigación y evaluación según el contexto, a través de distintos procedimientos y criterios para el diseño.</p> <p>Selección de curso 2: Diseño y evaluación de programas</p> <p>Es un curso instrumental-profesional básico de carácter práctico, en el que el estudiante describe, identifica y selecciona los marcos conceptuales, epistemológicos y contextuales de la evaluación de programas, así como, las características de los métodos y herramientas necesarias para su aplicación, en diversos campos de la psicología dentro del marco ético y bajo supervisión.</p>	

Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP		
Carrera de Psicología		
Perfil de egreso:	Selección de curso 1: Construcción de instrumentos psicológicos	Temas o contenidos del curso:
Interviene: Elabora y pone en marcha un plan de acción con objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como el plan de evaluación pertinente.	Construcción de instrumentos psicológicos: Es un curso instrumental - metodológico de carácter práctico, en el que el estudiante adapta, construye y valida instrumentos y mediciones psicológicas para fines diagnósticos, de investigación y evaluación según el contexto, a través de distintos procedimientos y criterios para el diseño.	<ol style="list-style-type: none"> Fundamentos para la construcción de instrumentos psicológicos. Construyendo los ítems. Análisis de los ítems y la ficha técnica
Perfil de egreso:	Selección de curso 1: Diseño y evaluación de programas	Temas o contenidos del curso:
Interviene: Elabora y pone en marcha un plan de acción con objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como el plan de evaluación pertinente.	Diseño y evaluación de programas Es un curso instrumental-profesional básico de carácter práctico, en el que el estudiante describe, identifica y selecciona los marcos conceptuales, epistemológicos y contextuales de la evaluación de programas, así como, las características de los métodos y herramientas necesarias para su aplicación, en diversos campos de la psicología dentro del marco ético y bajo supervisión.	<ol style="list-style-type: none"> Plan, política, programa, proyecto y propósito. Tipos de proyectos. Monitoreo y Evaluación: aspectos conceptuales y metodológicos para construir la evidencia empírica del programa o proyecto Evaluación: Evaluación de proyectos sociales. Tipos de evaluación. Etapas de un proceso de evaluación. Descripción de indicadores y correspondencia con los medios de verificación

- ✓ Currículo por competencias en Educación Superior.

Características de los Ciudadanos del S.XXI

- Con actitud democrática
- Bien informados
- Con sentido crítico
- Capaces de analizar los problemas de la realidad
- Capaces de buscar y aplicar soluciones
- Capaces de asumir responsabilidades sociales

El enfoque por competencias en Educación Superior y sus implicaciones en el currículo

Criterios de evaluación

Aspectos a evaluar

Contexto del enfoque por competencias

- El sistema educativo peruano está pasando una transición por las competencias
- Necesidad de adoptar un modelo de enseñanza que incluya habilidades transversales
- Proceso constante de aprendizaje: el aprendizaje debe ser un proceso continuo que se actualiza constantemente
- Desarrollo del talento y competencia
- Necesidad de ser responsable por acciones y implementaciones prácticas
- Se necesita de aprendizaje basado

Métodos y técnicas:

- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
- aprendizaje colaborativo
- estudio de casos
- aprendizaje por proyectos
- seminario
- taller pedagógico
- mapas conceptuales
- mapas mentales
- uve heurística
- debate dirigido
- panel
- video forum
- portafolio estudiantil

- ✓ Diseño curricular con enfoque integral

Guía para la elaboración del Plan de Estudios
Educación Superior Tecnológica

PLANIFICACIÓN CURRICULAR

“Experiencia curricular a partir del perfil de egreso de la carrera de Psicología”

Jessica Ramos Medina.

- ✓ Diseño y elaboración de guía de clases o sesiones de aprendizaje.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1		
I. DATOS INFORMATIVOS		
Asignatura	Lenguaje y Comunicación I	Ciclo I
Tiempo	3 H	
Unidad didáctica	I	
Título de la sesión	Tipos de Comunicación	
Docentes:	Percy Arana. Jamileth Supo. Jesús Ruiz. Jessica Ramos.	
II. APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADOR DE LOGRO
Comunica oralmente en forma clara y organizada sus ideas acerca de un tema específico	Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.	Interactúa estratégicamente en el sketch representando un tipo de comunicación.
	Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.	

Para revisar
Calendario

PROGRAMA DE CAP...
A

↗
📄

DIDÁCTICA Y METO...
A

↗
📄

EVALUACIÓN Y CREA...
A

↗
📄

DISEÑO Y ELABORA...
A

↗
📄

✓ Módulo formativo y unidades didácticas. Propuesta del MINEDU.

Por ejemplo:		
<ul style="list-style-type: none"> • Se comunica en forma oral y escrita con coherencia y claridad. • Resolver situaciones diversas haciendo uso de habilidades del pensamiento. • Ejercer un comportamiento ético y liderazgo en el desempeño laboral. • Resolver problemas en contextos laborales y sociales en forma eficiente. 		
Unidad de competencia:	Indicadores mínimos de logro:	Capacidades
Realizar las transacciones financieras a solicitud de los clientes, utilizando los diversos medios de pago en distintos canales de atención.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recepciona del Supervisor de caja, el dinero y los documentos necesarios para desarrollar sus labores diarias, según el protocolo de la Institución Financiera (IF). 2. Realiza un anqueo inicial, de todos los bienes recibidos tanto de dinero como de los formatos, de acuerdo a los protocolos de la Institución Financiera (IF). 3. Ejecuta procedimientos de atención a los clientes, de acuerdo a las instrucciones de los mismos, en el marco de las políticas establecidas y la normativa vigente. 4. Realiza la venta de productos activos y pasivos que le hayan sido asignados, de acuerdo a las metas establecidas y según los protocolos de la Institución Financiera (IF). 5. Comprueba la autenticidad de los billetes, monedas y/o títulos valores, de acuerdo a la normativa vigente. 6. Efectúa el cuadro de su caja, contrastando los datos recibidos del sistema con los documentos y/o dinero que tiene al finalizar su jornada. 7. Ejecuta el cierre de su caja en el sistema, una vez obtenido la conformidad de su actividad por parte del supervisor, teniendo en cuenta las políticas de la Institución Financiera (IF). 8. Resuelve los problemas que se presentan en el proceso de atención a los clientes y los reporta, siguiendo el protocolo establecido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discriminar los productos y servicios financieros de acuerdo a las normas y procedimientos establecidos. 2. Ejecuta transacciones diversas, para la atención de los clientes a través de aplicativos financieros. 3. Aplicar las normas legales y las políticas internas vigentes en ejecución de transacciones, consultas y reclamos. 4. Realizar la venta de productos y servicios financieros considerando las pautas de atención al cliente. 5. Realiza operaciones financieras utilizando aplicaciones en Excel. 6. Ejecutar el proceso de cuadro operativo- contable de la agencia de manera eficiente. 7. Establecer comunicación oral y escrita coherente, honesta, clara y convincente. 8. Resolver situaciones diversas haciendo uso de habilidades del pensamiento. 9. Demostrar un comportamiento ético y liderazgo en el desempeño laboral y social. 10. Resolver problemas de manera eficaz y rápida en contextos laborales y sociales.