



# CONTRIBUCIÓN DE UNA ACCIÓN FORMATIVA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

## Innovación Metodológica

Contribution of a Training Action to the Development of Competencies in Higher Education

GLEND A GONZÁLEZ ESPINOZA, MARCELA PAREDES OLIVARES  
Universidad de Atacama, Chile

---

### KEYWORDS

*Formative Action  
Curriculum innovation  
Curricular redesign  
Active methodologies  
Competencies  
Higher education  
Teacher training*

---

### ABSTRACT

*An experience of teacher training implemented in the context of curricular innovation, a process developed at the national level in the institutions of the Council of Rectors of Universities of Chile (CRUCH), is presented. This experience was carried out during the year 2017, with the implementation of the Training "Active Methodologies for the Development of Competencies", of the Center for Teaching Improvement of the University of Atacama, and had as its main objective, to determine the degree of contribution to the implementation of the teaching-learning process, from the perception of teachers and managers, of the Pedagogy careers of the Faculty of Humanities and Education, of the UDA.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Acción formativa  
Innovación curricular  
Rediseño curricular  
Metodologías activas  
Competencias  
Educación superior  
Formación docente*

---

### RESUMEN

*Se presenta una experiencia de formación docente implementada en contexto de innovación curricular, proceso desarrollado a nivel nacional en las instituciones del Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH). Esta experiencia, se realizó durante el año 2017, con la implementación de la Capacitación "Metodologías Activas Para el Desarrollo de Competencias", del Centro de Mejoramiento Docente de la Universidad de Atacama, y tuvo como principal objetivo, determinar el grado de contribución a la implementación del proceso enseñanza - aprendizaje, desde la percepción de docentes y directivos, de las carreras de Pedagogías de la Facultad de Humanidades y Educación, de la UDA.*

---

Recibido: 16/ 09 / 2022

Aceptado: 20/ 11 / 2022

## 1. Introducción

En este artículo se presenta un trabajo de campo realizado durante cinco meses, en donde se indaga respecto de la contribución de una acción formativa. Cómo la capacitación en metodologías activas aporta al desarrollo de competencias, durante la implementación de currículos rediseñados en las carreras de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (UDA).

En contexto regional, el modelo educativo de la Universidad de Atacama (UDA), se actualiza y, desde una perspectiva pedagógica, centra sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, y concibe al docente como un profesional que orienta y guía al estudiante hacia la autonomía, la autorregulación en su desarrollo profesional y personal, utilizando para ello, metodologías docentes pertinentes a una formación con enfoque en competencias (UDA.2020, p.9).

Desde lo curricular, el modelo adscribe al desarrollo de competencias genéricas, específicas y/o disciplinares explicitadas en los perfiles de egreso e incorpora el Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), a los planes y programas de estudios, con el propósito de entregar los tiempos suficientes que requiere el estudiante para el logro de sus aprendizajes, ya sea presencial o autónomo. Para la implementación de la propuesta curricular del modelo educativo, la UDA, cuenta con unidades de apoyo a la gestión institucional. En este caso para la gestión académica, el Centro de Mejoramiento Docente (CMD), es la unidad institucional, encargada de diseñar y ejecutar programas de formación docente al profesorado de las siete facultades que componen la institución. El propósito de operacionalizar en el aula la política educativa de la universidad, su implementación, seguimiento y monitoreo. Esto conlleva la preparación de su cuerpo académico para el desarrollo de estas tareas, traducida en la formación y preparación del docente.

Respecto de la formación docente, desde un punto de vista psicológico, Zabalza (2003), la describe como una “condición básica y necesaria en los procesos de cambio docente y en la reconstrucción del propio pensamiento sobre aspectos básicos de la profesión” (p.2). En otro sentido, Aramburuzabala (2013), señala que la formación docente universitaria, se comprende como:

Proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente y que incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior (p.347).

En particular, ambos autores, nos aportan definiciones respecto de la formación docente, aspectos relevantes para nuestra investigación. La primera de Zabalza (2003), se asocia fundamentalmente con una condición básica del docente y la segunda definición de Aramburuzabala, se relaciona con el proceso de formación, en que participa el docente. Estos referentes con sus planteamientos, han servido de orientación al momento de diseñar propuestas de programas de formación docente en la Universidad de Atacama.

En el contexto nacional, en Chile, al igual como lo menciona Valcárcel (2003), para el proceso de convergencia europea en Educación Superior, la mayor parte de las acciones formativas docentes que se desarrollan en contexto de renovación curricular; no se han realizado en el marco de planes estables de formación que intenten dar respuesta a las necesidades concretas de cada universidad y a los retos de sus planes estratégicos. En este contexto y con el propósito de instalar procesos de formación docente en las universidades chilenas, se crean centros o unidades de apoyo docente, con una data de, mediados de la década pasada, por lo que la proliferación de programas de formación en docencia universitaria es algo muy reciente (Marchant, 2017).

En este mismo punto, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que, “la Educación Superior debe ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI” (UNESCO, 2009, p. 3).

En relación con las características, modalidades de implementación y resultados de esta formación que disponen las instituciones de Educación Superior es muy variada y escasa. En cuanto a la sistematización de la información y datos que se genera en este ámbito es, uno de los retos más urgentes a los que se enfrentan las instituciones y particularmente los centros a cargo de la formación docente, información que permite evaluar el aprendizaje profesional y el impacto de las acciones formativas (Guskey, 2016). Algunas experiencias en esta línea, se puede mencionar estudios realizados sobre programas de perfeccionamiento específicos para académicos de la salud que, “aplicando métodos andragógicos, ha evidenciado alta satisfacción y cambio en la actitud docente, percepción de haber aprendido y un positivo impacto atribuido en el desempeño docente”. (Pérez, 2013, p.788).

A nivel nacional se consideraron experiencias recogidas de articulación con otras universidades nacionales pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), corporación encargada de liderar el proceso de innovación curricular en la Educación Superior en Chile, a inicios del 2000 y a la que se encuentran adscritas 25 universidades chilenas. En este mismo sentido, estas instituciones forman parte de la Red CAD, con sus Centros de Apoyo a la Docencia. Hay que mencionar además que, esta red organiza anualmente el Encuentro de Centros de Apoyo a la Docencia (ECAD), instancia en la que participa activamente, el equipo de profesionales

del CMD-UDA desde el año 2015 y que ha permitido visibilizar, cómo se gestiona la formación docente desde los centros, adicionalmente a eso, experiencias registradas en la literatura reciente.

En el ámbito institucional UDA, el diseño de las acciones formativas desde el área de capacitación docente del CMD, entre los años 2016 al 2019, por parte del equipo de profesionales, consideró una fase de levantamiento de información que significó la revisión de literatura y referentes internacionales, especialmente lo planteado por Zabalza (2005, 2009, 2012), respecto de la formación docente del profesorado universitario.

En el mismo sentido, a partir del año 2020, el Centro de Mejoramiento Docente de la UDA, desarrolla las acciones formativas tales como; capacitaciones, talleres de innovación, asesorías, acompañamiento, entre otras. Estas acciones tienen como propósito, el desarrollo de competencias en los docentes, que le permita desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, mejorar su práctica docente en el contexto de un enfoque en competencias, tal como lo declara la propuesta curricular de la universidad.

En el caso de la capacitación docente, ésta se estructura en módulos formativos, con objetivos, contenidos y duración propios (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2017) que contribuye al fortalecimiento de las habilidades de base que poseen los docentes desde diversas dimensiones de su quehacer pedagógico y disciplinar, junto al desarrollo de competencias personales e interpersonales (Villarreal, 2017, p.77), promoviendo, además, una actualización permanente en el tiempo, muy necesaria para potenciar mejoras en el procesos de enseñanza aprendizaje en un contexto institucional cambiante (Zuluaga, 2002, pp.11-12). En cuanto a las acciones formativas diseñadas desde el área de capacitación CMD, estas tienen como propósito principal, movilizar las competencias de los académicos para la mejora de la práctica docente y por consiguiente la mejora continua del proceso enseñanza- aprendizaje y el logro de los resultados de aprendizajes de los estudiantes, declarados en sus planes de estudio para alcanzar su perfil de egreso.

Con respecto a la propuesta curricular renovada de la UDA, se aborda desde un proceso que considera cuatro etapas para su desarrollo. La primera etapa de antecedentes previos, una segunda de diseño, la tercera de implementación con seguimiento y monitoreo y la cuarta etapa de evaluación. Dicho lo anterior, las carreras de la Facultad de Humanidades y Educación, que se enuncian a continuación; Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en inglés y Pedagogía en Educación Física, se encuentran en la segunda etapa de implementación de sus planes de estudio renovados, desde el año 2017. Estas carreras han iniciado el monitoreo y seguimiento en paralelo a la implementación de la propuesta formativa, a través de mecanismos que la institución les ha aportado y dispositivos recogidos desde los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En cuanto a la formación docente en estas carreras, los profesores, han participado en distintas acciones formativas, planteadas desde la institución. El desarrollo de estas acciones conlleva necesariamente el análisis y revisión, a partir de distintas interrogantes que surgen, respecto de la formación docente del profesorado UDA.

La experiencia presentada, se focaliza como un pilotaje para la recogida de información y evidencias de la implementación de la capacitación, diseñada para las carreras de pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación, que luego se implementa a nivel institucional, para lo cual, se propuso su instalación gradual al resto de las facultades de nuestra institución.

Así mismo, esta experiencia consideró la participación de actores claves como: cuatro directivos y la participación activa de 20 académicos que imparten cátedras en las cuatro carreras de pedagogía, antes mencionadas. En particular, la acción formativa desarrollada, se focalizó en el módulo metodologías activas para el desarrollo de competencias y tuvo como propósito, el fortalecimiento y la actualización de la práctica docente.

De igual manera, se ha considerado importante focalizar esta investigación, en los resultados obtenidos de la implementación de la acción formativa, mediante la evaluación de su impacto. Por impactos se comprende a los: "efectos de largo plazo positivo y negativo, primario y secundario, producidos directa o indirectamente por una intervención para el desarrollo, intencionalmente o no" <sup>1</sup>. Para ello, se hace necesario optar por un modelo de evaluación de impacto. En este caso, se ha considerado el modelo de evaluación de la acción formativa, clásico de los cuatro niveles (N1: de satisfacción o reacción, N2: de Aprendizaje, N3: de Conducta, N4: Resultados) en Kirkpatrick (1998) dispuestos de manera jerárquica, de tal modo que la evaluación comienza siempre por el nivel uno y termina en el nivel cuatro y cada nivel sirve de base para construir los siguientes. A continuación, se describe el nivel evaluativo 1 del modelo de Kirkpatrick utilizado para evaluar los resultados de la capacitación implementada. En pocas palabras, en el Nivel 1, se mide la reacción de los participantes ante la acción formativa. En este caso, la capacitación en metodologías implementada el año 2017, evaluó en el primer nivel de este modelo (satisfacción o reacción), aquellas dimensiones como: conocimientos de expositor, desarrollo del módulo y el ambiente de aprendizaje, entre otras. En definitiva, es una medida de la satisfacción de los docentes que participaron de la capacitación implementada, por sesión y globalmente.

La evaluación de los resultados de esta experiencia y de otras implementadas en ese periodo, permitieron a partir del año 2020 desarrollar otras acciones formativas articuladas a la capacitación y evaluarlas, evidenciando los siguientes niveles de impacto, N2: aprendizaje logrado por los docentes, evidencia del cambio de conducta. En cuanto al N3: la transferencia de aprendizajes recibidos en la formación a la práctica docente, las observaciones

de clases (con pauta de observación) desarrollados en el acompañamiento docente, han sido de gran utilidad para evaluar este aspecto. En cuanto al nivel 4: resultados, se refleja en términos de eficiencia, de los indicadores establecidos en el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) de la UDA, motivación, entre otras. Hoy se encuentra la Universidad de Atacama frente a una gran oportunidad, contar con información relevante, respecto de las necesidades e intereses de formación, que presentan los docentes, además de conocer valor e importancia que le asignan a la capacitación, al enfrentar cambios curriculares, como los que se están llevando a cabo, en el contexto UDA.

Por otra parte, la motivación e interés por el tema y los aportes de la literatura específica, han contribuido a diseñar, planificar y realizar la presente investigación. Es en este escenario, desde el presente trabajo se pretende conocer el grado de contribución del Programa de Capacitación Docente en la implementación del proceso enseñanza-aprendizaje con enfoque en competencias, en las carreras de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación, desde la percepción de subdirectores y docentes que participaron en la capacitación del módulo de metodologías activas para el desarrollo de competencias.

## 2. Objetivos

El objetivo general de la propuesta, fue determinar el grado de contribución de una acción formativa. Es decir, cómo la Capacitación en Metodologías Activas para el Desarrollo de Competencias, contribuye a la implementación del proceso enseñanza - aprendizaje, en el contexto de rediseño curricular, desde la percepción de directivos y docentes, de las carreras de pedagogías de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Atacama (UDA).

En cuanto a los objetivos específicos, el primer objetivo planteado para esta experiencia, hace referencia a: identificar necesidades e intereses de capacitación docente, considerando distintas fuentes de información, en el contexto de rediseño curricular en la UDA. Una vez, identificadas las necesidades, la información obtenida de los análisis, se utiliza para diseñar el programa de capacitación.

A continuación, el segundo objetivo: estimar el grado de satisfacción de los participantes, en las sesiones de la capacitación, metodologías activas para el desarrollo de competencias. Para concluir, el último objetivo se refiere a: establecer la importancia, que le atribuyen los directivos y docentes, desde su percepción, a la capacitación en metodologías activas. Todo lo anterior corresponde a la evaluación del impacto de la formación, desde el nivel (N1) de satisfacción o reacción de los participantes, de acuerdo, al modelo de evaluación de la acción formativa de Kirkpatrick (1998).

## 3. Metodología

En particular, esta investigación se realiza utilizando el método mixto. Es decir, y en palabras simples, se refiere e implica recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias a partir de la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri, et al. 2014). Para ello el Centro de Mejoramiento Docente (CMD), unidad encargada de diseñar las acciones formativas, desarrolló la capacitación en metodologías activas, para los docentes de las carreras de pedagogía, en su primer año de implementación de los planes de estudio rediseñados de la Facultad de Humanidades y Educación.

En coherencia con lo anterior, se optó por un diseño de tipo explicativo secuencial, primero se recaban y analizan datos cuantitativos. Luego se recogen y evalúan datos cualitativos, los descubrimientos de ambas etapas, son integrados en la interpretación y elaboración del reporte de resultados. En el caso de la experiencia ambos se integraron en todos los instrumentos que se aplicaron, aun cuando se visualiza prioridad en lo cuantitativo por lo cualitativo. En esta ocasión se propuso utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos. (Hernández-Sampieri, et al. 2014).

En resumen, la integración de lo cualitativo y cuantitativo, se consideró desde el inicio y a lo largo de todo el proceso de investigación. Esto permitió producir datos más ricos y variados, apoyar con mayor solidez las inferencias y lograr una perspectiva más amplia y profunda de la acción formativa de capacitación.

### 3.1. Diseño de la Acción Formativa: Metodologías Activas Para el Desarrollo de Competencias.

La experiencia de formación implementada el año 2017, que se describe a continuación, formó parte de un programa de capacitación desarrollado por el CMD, con una diversidad de módulos, producto del diagnóstico y de acuerdo, con las temáticas más mencionadas como necesidad de perfeccionamiento desde de los profesores. En la misma línea, esto también se articuló con los requerimientos institucionales, declarados en el modelo educativo, UDA (2010), como es el caso de instalar la innovación metodológica en la universidad para el desarrollo de



competencias, en el contexto del rediseño curricular de los planes de estudio. El módulo de metodologías activas consideró, los aspectos teóricos y conceptuales relacionados con las estrategias de aprendizaje activo.

Estas metodologías se definen como: “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el profesorado, para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lo lleven al aprendizaje. (Labrador ,et al, 2008, p.6). Además se consideró, tipos de metodologías, ventajas y desventajas de su implementación y “criterios para la selección metodológica” (Fernández 2006, pp.50-53). Esta acción formativa se desarrolló en cuatro sesiones, para cada una de las carreras que forman parte del estudio. El objetivo general planteado: determinar el grado de contribución de esta acción formativa, a la implementación del proceso enseñanza – aprendizaje, en el contexto de rediseño curricular, desde la percepción de subdirectores y docentes, de las carreras de Pedagogías de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Atacama (UDA).

Para dar cuenta del logro del objetivo general y de los objetivos específicos planteados en esta experiencia formativa, se comenzó por establecer cuatro fases: diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación (vease tabla 1).

En la etapa de diagnóstico, para recoger información, se elaboró un instrumento, cuestionario mixto, denominado, Detección de Necesidades de Asesoría y Capacitación Docente.

Asimismo este instrumento que corresponde a una adaptación de la guía de autoevaluación del docente (UDA, 2015), se presentó a grupo de expertos, quienes analizaron la propuesta y entregaron sus percepciones. Específicamente, el cuestionario mixto, en la primera parte, consideró cinco categorías de evaluación de frecuencia: casi nunca (1), Pocas veces (2), Algunas veces (3), A menudo (4) Casi Siempre (5). Además, se definieron seis competencias docentes a evaluar. En su segunda parte, el cuestionario consideró una pregunta con varias alternativas para la selección (temáticas de capacitación)

Luego de esa instancia grupal, se contó con la validación de juicio de expertos de forma individual, para dejar sus registros y constatar la presencia de reactivos en el instrumento, pauta de validación. Una vez finalizada esta actividad, se aplicó el cuestionario a los docentes de las carreras de la Facultad de Humanidades y Educación, con una población de aproximadamente 60 profesores, de los cuales, contestaron esta encuesta de diagnóstico, 23 profesores.

Se debe agregar que, para la recogida de información, se utilizó una escala tipo Likert, la que sirve para medir las actitudes de los profesores. Según Hernández- Sampieri (1997), dicha escala consiste en un “conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra”. Con niveles de valoración, de acuerdo a frecuencia, en que se aprecia el rasgo o atributo a evaluar.

En primer lugar, se evaluó la dimensión: planificar el proceso enseñanza/aprendizaje (PEA). En segundo lugar, la dimensión: desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura, considerando el aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante. En tercer lugar, la dimensión: evaluar desde una concepción formativa para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuarto lugar, la dimensión: desarrollar acciones de apoyo docente para potenciar la autonomía y la formación integral del estudiante. En quinto lugar: reflexionar sistemáticamente sobre la práctica, para la mejora continua del PEA. En sexto lugar: lograr el mejoramiento de la calidad de la docencia.

Del mismo modo, ante la consulta: si tuviera la oportunidad de organizar cursos de capacitación para los académicos, ¿Qué temas/materias piensa Ud. que se deben focalizar? ¿Cuáles son las necesidades de capacitación que Ud. siente imprescindibles o valiosas para mejorar su práctica docente?. Para esto, se propusieron varias opciones, de las cuales los docentes debían elegir tres. Para la fase 2 de diseño del plan, se hizo análisis y uso de información obtenida en la fase 1 de diagnóstico y se establecieron respuestas a: qué se va a hacer, cómo, cuándo, dónde y con qué, a través de la planificación y la elaboración de un cronograma de implementación.

A continuación, en la fase 3 de desarrollo, se llevó a cabo la capacitación del módulo de metodologías activas para el desarrollo de competencias. Adicionalmente a esto se programaron cuatro sesiones de 90 minutos cada una, por carrera. Para concluir, al final de cada sesión se aplicó cuestionario tipo Likert, con cinco categorías de evaluación: Totalmente en Desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4) Totalmente de acuerdo (5), en coherencia a lo planificado.

En cuanto a, las dimensiones de este instrumento, se consideró, la dimensión 1, en relación con el capacitador, se evaluaron seis indicadores (Demostró un adecuado manejo de los temas, utilizó un lenguaje sencillo y claro, generó instancias de retroalimentación, resolvió las dudas con claridad y generó un ambiente cordial de participación). En segundo lugar, de la dimensión 2: en relación al desarrollo del taller, se evaluaron cuatro indicadores (Las actividades se desarrollaron según lo programado, los temas trabajados fueron pertinentes para el logro de los objetivos, la duración de la sesión permitió el logro de los objetivos planteados y como último indicador a evaluar, la metodología utilizada, permite la aplicación práctica de los temas tratados). Luego, otro momento evaluativo planificado, se desarrolló una vez finalizado el módulo, con la participación de los docentes usuarios de la capacitación.

A continuación, se aplicó un cuestionario mixto, con las mismas categorías de evaluación del instrumento anteriormente descrito. En consecuencia, una Escala tipo Likert, con tres dimensiones. En cuanto a la dimensión 1, ésta se centro en el contenido y desarrollo del módulo, con seis indicadores.

En la dimensión 2, se abordó las competencias del docente, en el uso de los conocimientos adquiridos, con seis indicadores y, por último, en la dimensión 3, se preguntó por las competencias del capacitador, a través de nueve indicadores.

Además, en otro apartado, se elaboraron dos preguntas de desarrollo: 1. ¿Qué aspectos Ud. considera que pudieran incluirse y/o modificarse en el módulo de metodologías para el desarrollo de competencias, de la capacitación CMD?, y, 2. ¿Qué importancia tiene la capacitación docente en el proceso de implementación del rediseño curricular, que se desarrolla actualmente en la UDA?.

De modo similar a lo ocurrido con los docentes usuarios de la capacitación, también se consultó a los otros actores relevantes del proceso, los cuatro directivos de las carreras de pedagogía. Ellos participaron en entrevistas semi-estructurada. En este tipo de entrevista, al igual que en la estructurada, se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello se establece un guion de preguntas, las preguntas se elaboran de forma abierta, para obtener información más rica y con matices. En particular el rol del entrevistador es muy importante, debe tener una actitud abierta y flexible, que le permita avanzar de pregunta en pregunta, según las respuestas que se obtienen y se puede incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada. (Folguieras, 2016)

Para la experiencia descrita, los directivos que participaron de esta instancia de evaluación de la acción formativa, corresponde a una directora y tres subdirectores, de las carreras de Pedagogía en: Educación Parvularia, Básica, Inglés y Educación Física. De estos participantes, dos son del sexo femenino y dos del sexo masculino. Estos participantes son quienes por funciones establecidas institucionalmente, están a cargo de la implementación curricular en las carreras, su seguimiento, monitoreo y evaluación. Por último y, para este caso, respondieron las preguntas e indicaron sus observaciones y opiniones respecto de la capacitación.

**Tabla 1.** Fases para el Diseño de una Acción Formativa

Fases	Actividades
Diagnostico	Planificación a partir del estudio de contexto, levantamiento de información y detección de necesidades e intereses de asesoría y capacitación
Diseño	Análisis y uso de información para el diseño del plan, permite establecer qué se va a hacer, cómo, cuándo, dónde y con qué.
Desarrollo	Lo que posibilita la ejecución del mismo, sin olvidarnos de la producción de recursos y materiales en la implementación de sesiones
Evaluación	Revisión, evaluación y actualización de todas y cada una de las fases

Fuente(s): García Aretio et al., 2007 en Valdivieso, 2010,p.4.

### 3.2. Población y Muestra

Para el desarrollo de esta experiencia, se comprende como „población, al conjunto de personas de los que se desea conocer algo en una investigación” (López, 2004, p.69). En primer lugar, y para este caso, la población está conformada por 60 docentes de género femenino en su mayoría, cuyas edades fluctúan entre 30 y 65 años, los cuales imparten docencia en las carreras de pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (UDA).

Asimismo, el criterio de selección de docentes usuarios de la capacitación, tiene relación con que, esas carreras iniciaron la implementación de los planes de estudio rediseñados el año 2017, por lo que requerían de esta acción formadora, ante los nuevos desafíos. Una vez identificada la población, se define la muestra como la “parte representativa del universo o población en que se llevará a cabo la investigación” (López, 2004, p.70).

En definitiva, para esta experiencia, la muestra considerada, corresponde 24 profesionales, entre docentes y directivos, pertenecientes a las cuatro carreras de pedagogías de la facultad, usuarios de la capacitación docente en el módulo de metodologías activas para el desarrollo de competencias. En el caso de los docentes, el 20% corresponde al sexo masculino y un 80% al sexo femenino y, en el caso de los directivos, 50% de sexo femenino y 50% de sexo masculino.

### 3.3. Muestreo

Es el método utilizado para seleccionar a los componentes de la muestra del total de la población, “consiste en un conjunto de reglas, procedimientos y criterios mediante los cuales se selecciona un conjunto de elementos de una población que representan lo que sucede en toda esa población” (Mata et al., 1997, como se citó en López, 2004). Por consiguiente, el diseño muestral utilizado, de tipo no probabilístico - intencional o deliberado y otro muestreo

de informante clave. Sin embargo, esto permitió realizar en menor tiempo la investigación y así, profundizar en el análisis de las variables, y tener mayor control de las variables a estudiar.

### 3.3.1 Muestreo no probabilístico

En este tipo de muestreo, todas las unidades que componen la población, no tienen la misma posibilidad de ser seleccionada. En pocas palabras, recibe el nombre de muestreo por conveniencia. Es decir, no es aleatorio, razón por la que se desconoce la probabilidad de selección de cada unidad o elemento de la población "(Pineda et al, 1994, como se citó en López, 2004).

Además, tanto para la investigación cuantitativa como cualitativa, permite seleccionar los casos que se encuentren disponibles para el investigador. Uno de los grupos que lo conforman es el intencional o deliberado, en donde el investigador, decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, de acuerdo a su percepción. En este caso la muestra está compuesta los 20 docentes usuarios de la capacitación y los cuatro directivos que formaron parte del muestro de informante clave.

### 3.4 Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de datos en el caso de las investigaciones mixtas, se utilizan diferentes métodos, tanto cuantitativos como cualitativos. En relación con este apartado, se considera, las fuentes y las técnicas.

En primer lugar, en esta experiencia, se utiliza revisión de fuentes secundarias, como textos, documentos, bibliografía actualizada, respecto del tema en estudio. Además de fuentes primarias, como información oral y escrita que se recoge de los docentes a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas, a través de los directivos, vease Tabla N° 2. Se accede a estas fuentes, para recopilar y obtener de forma directa. durante el tiempo en que se desarrolló la capacitación. Por otra parte, las técnicas de recopilación de información asociadas a esta investigación, son:

**Tabla N° 2.** Técnicas de Recolección de Datos: Recolección de datos cualitativos y cuantitativos, utilizados.

Tipos	Instrumento	Enfoque	Información	Participantes
Encuesta	Escala de Likert	Cuantitativo	Detección de Necesidades de Asesoría y Capacitación Docente	Docentes de las carreras de pedagogía de la Facultad de Humanidades y Educación.
Encuesta	Escala de Likert	Cuantitativo	Satisfacción de los participantes, con respecto de la sesión	Docentes de las carreras de la pedagogía, que participan en la capacitación.
Encuesta	Cuestionario – On line	Cuantitativo	Satisfacción de los participantes, con respecto de la Capacitación.	Docentes de las carreras de la pedagogía, que participan en la capacitación.
Entrevistas Semi-estructuradas	Guión con preguntas	Cualitativo	Contribución del Módulo Metodologías Activas para el Desarrollo de Competencias de Capacitación	Directivos de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, en Educación Parvularia, en inglés, en Educación Física.

Fuente: elaboración propia, 2018

## 4. Resultados

Los resultados de tipo cuantitativo y cualitativo obtenidos a través de la aplicación de encuestas a 20 docentes y desarrollo de entrevistas semiestructuradas a los cuatro directivos de las carreras participantes del estudio, permite dar respuesta al objetivo general, e indicar que el Programa de Capacitación Docente CMD, con su módulo metodologías activas, para el desarrollo de competencias, contribuye a la implementación del proceso enseñanza – aprendizaje centrado en el estudiante en el contexto antes descrito, desde la percepción de los participantes.

Para esta experiencia, el análisis de los datos cualitativos, se realiza a partir de dos instancias evaluativas. En la primera, se evalúa la satisfacción de los participantes, una vez finalizada cada sesión de la capacitación, a través de las respuestas obtenidas de las preguntas abiertas formuladas. Posteriormente a eso, se organizan los datos e

información, de acuerdo a criterios definidos. Continuado, en una segunda instancia evaluativa, se realiza a partir de entrevistas.

De igual forma, en la primera instancia, el cuestionario aplicado considera dos preguntas abiertas, las cuales están referidas al desarrollo del Módulo “Metodologías Activas para el Desarrollo de Competencias”, de la Capacitación CMD, desde la opinión de los docentes (vease tabla 3).

1. ¿Qué aspectos Ud. considera que pudieran incluirse y/o modificarse en el Módulo ¿Metodologías Activas para el Desarrollo de Competencias, de la Capacitación CMD?
2. Según su opinión, ¿Qué importancia tiene la capacitación docente en el proceso de implementación del rediseño curricular que se desarrolla actualmente en la UDA?

**Tabla N°3.** Opinión de los Participantes Respecto del Módulo Metodologías Activas

Del Programa de Capacitación

Programa de Capacitación

Categorías	Declaración de los Participantes
<b>Aspectos a incluirse</b>	P1: Perspectiva enfocada en la disciplina o especialidad de quien recibe la capacitación. P2: Inclusión de alguna herramienta TIC para trabajar con metodologías. P3: Más trabajo práctico, desarrollar ejercicios aplicados a la práctica P4: Monitoreo, seguimiento a las actividades en transferencia al aula, implementación de metodologías, en las distintas asignaturas.
<b>Aspectos a modificarse</b>	P9 Modificar los tiempos, ya que este es poco para los contenidos tratados y demostrados en forma didáctica. P10: El manejo del tiempo se hace fundamental. Los cambios de actividad no siempre se ajustan a los tiempos. P11: Mayor profundidad en el trabajo con metodologías y estrategias. y enviar material de apoyo (digital y/o en papel) para estudio autónomo de todo lo visto. P12: La cantidad de sesiones debería ser menor, ya que muchas de las metodologías son conocidas y trabajadas, al menos en la enseñanza del idioma, desde hace bastante tiempo, por lo que no se hace necesario invertir tanto tiempo.
<b>Importancia</b>	P2: Muy importante porque permite hacer una auto evaluación y darnos cuenta si somos capaces de aceptar cambios favorables y mejorar los aprendizajes en los y las alumnas. P3: Importantísima cada día hay que trabajar en estos módulos desde el CMD para profundizar en los contenidos que sustenten la propuesta y se hagan imprescindibles son espacios que no pueden perderse. P6: Es de vital importancia para nuestra práctica pedagógica en el aula, ya que al saber nuevas metodologías y estrategias los beneficiarios son los estudiantes que obtendrán de forma más didáctica los conocimientos que deben adquirir P7: Muy importantes para la implementación del rediseño, ya que está en directa relación con el modelo educativo de la universidad. P8: Además, Los contenidos de los módulos son fundamentales para conocerlos, aplicarlos y evaluarlos, enfocándonos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que serán puesto en práctica en el rediseño. P10: Permite comprensión de cómo proceder en la aplicación del rediseño curricular, reactualización. - P12: Tiene mucha importancia, el rediseño curricular precisa aunar criterios, actualizar información, conocerlo y así poder implementarlo en las distintas áreas donde nos desenvolvemos.

Fuente: elaboración propia, 2018

Así mismo y, de acuerdo a lo presentado en la tabla N°3, los aspectos más relevados, respecto de las categorías mencionadas, son: la necesidad de avanzar en su proceso de formación continua, considerando profundización, orientación a la disciplina, incorporación de la tecnología y además requieren de modelamiento, monitoreo y seguimiento a la implementación. Asimismo, dentro de los aspectos a modificarse, se tiene el tiempo, por una parte, algunos docentes declaran que es poco, otros que hay que cautelar el uso adecuado durante el desarrollo de las sesiones. Para otros, por el nivel de conocimiento previo respecto de las metodologías, señalan que la cantidad de sesiones deberían ser menos.

Por otra parte, respecto de la importancia que tiene la capacitación docente, en la implementación del rediseño curricular que se desarrolla actualmente en la UDA, los encuestados le otorgan gran importancia, por cuanto, está en correspondencia con los lineamientos del modelo educativo de la institución. Los participantes declaran que



la capacitación permite la actualización y mejora en las prácticas en el aula, saber nuevas metodologías para entregar el conocimiento de forma más didáctica, teniendo como beneficiarios directos a los estudiantes.

En una segunda instancia, el desarrollo de entrevistas semiestructuradas con informantes claves, que corresponde a los cuatro directivos de las carreras de pedagogía participantes del estudio. Agregando a lo anterior, los directivos señalados, por las funciones que desempeñan, se relacionan directamente y mantienen una relación de comunicación permanente, con el Centro de Mejoramiento Docente (CMD). lo que permite interactuar con ellos para resignificar y reorientar los procesos. En consecuencia, la información obtenida, en las entrevistas realizadas, en un ejercicio cualitativo altamente valorado, se resume:

En primer lugar, los entrevistados reconocen que existe relación entre los aprendizajes logrados en la capacitación, con los elementos representativos del Modelo Educativo. La innovación metodológica, desarrollo de competencias, foco en el aprendizaje del estudiante, incorporación de la tecnología, rol de mediador del docente, entre otros. Es decir, todo en el contexto de la renovación curricular.

En segundo lugar, respecto de qué habilidades han desarrollado los docentes a partir de las sesiones de capacitación. En este sentido los entrevistados señalan que: el comprender, e incorporar en el desarrollo de sus clases, metodologías que promuevan el aprendizaje activo de los estudiantes y potenciar el trabajo autónomo. Además, el hablar en un lenguaje común en esta nueva conceptualización y comprender que hay teorías detrás.

A continuación, y en su opinión ¿Qué aspectos de la capacitación fortalece los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes? Por una parte, mencionan, el transitar de una clase magistral tradicional a una activa con uso de la tecnología, diferenciación entre estrategias y técnicas. Además, destacan la incorporación de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP). Por otra parte, se releva la incorporación de criterios de selección (Fernandez,2006, pp35-36) de las metodologías activas para la elección más apropiada, son las más mencionadas. En cuanto a ¿Cómo ha visualizado que los docentes incorporan este conocimiento nuevo? ¿Desde su rol como verifica? Es decir, si se implementa mecanismos de seguimiento a la implementación en el aula. De los cuatro entrevistados, todos expresan que formalmente no están establecidos los procedimientos de seguimiento a la implementación. Pero se hace, mediante consultas, reunión de departamentos, entre otras.

Conforme al desarrollo de este estudio y por ser esta una experiencia con una producción de datos razonable, por la cantidad de participantes (20 docentes y 4 directivos). Además, porque sólo en dos oportunidades, se ha requerido de un análisis cualitativo descriptivo, no ha sido necesario utilizar una herramienta tecnológica para la organización, el análisis e interpretación de información.

Desde el análisis cuantitativo de los datos, al término de la aplicación de cuestionarios, se tabulan los resultados conforme a estadígrafo de tendencia central, para ser analizados en forma particular de acuerdo a cada pregunta. Por otra parte, durante el desarrollo de la experiencia, se aplicó encuesta en tres momentos de la investigación. En primer lugar, se aplicó un diagnóstico (véase tabla 4), antes de diseñar la capacitación, que estaba referido a una autoevaluación por parte de los docentes y la elección de temáticas de mayor interés para ser desarrolladas, mediante la capacitación.

**Tabla 4.** Información recogida en el diagnóstico para el diseño de la acción formativa.

Medidas de Tendencia Central	
Indicador	Valor obtenido
Promedio	3,9
Mediana	3,5-4,5
Moda	4,5
Desviación Media	1,67

Fuente: elaboración propia, 2018

De acuerdo con los datos obtenidos en la autoevaluación docente, y respecto de sus competencias para implementar la propuesta curricular iniciada, es de un 3,9 de una puntuación máxima de 5,0. En cuanto a, ¿Cuáles son las temáticas en las que se requieren capacitar, en este nuevo contexto? Indicaron las de mayor preferencia: Trabajo autónomo con 13 y las estrategias metodológicas con una puntuación de 11 preferencias.

Asimismo, en cada sesión de capacitación (cuatro por docente), se obtuvo información de la percepción de los participantes respecto de variable como: respecto del capacitador y del desarrollo del taller (véase tabla 5).

**Tabla 5.** Información recogida durante el desarrollo de las sesiones de capacitación del módulo metodologías activas para el desarrollo de competencias

Medidas de Tendencia Central	
Indicador	Valor obtenido
Promedio	4,8
Mediana	5,0
Moda	5,0

Fuente: elaboración propia, 2018

Al terminar cada sesión se aplicó un cuestionario, se tabuló los resultados, los cuales representan el grado de satisfacción de los participantes, usuarios de la capacitación, quienes valoraron en promedio con un 4,8 el desempeño del capacitador.

Por otra parte, en cuanto al desarrollo del taller, se obtuvo un total de 5 puntos, señalando estar totalmente de acuerdo en los desempeños evaluados. Por último, respecto del nivel de satisfacción general de las sesiones, los participantes la calificaron con un 9,2 promedio, de un total de 10.

Finalmente, se da cuenta del impacto de la acción formativa, en el nivel 1: reacción o satisfacción de los participantes. En todos los casos se utilizó un cuestionario mixto, es decir con un apartado con escala tipo Likert de frecuencia o de acuerdo y otro de consulta abierta. En conclusión, la acción formativa, fue altamente valorada.

A partir del diseño, implementación y evaluación de la acción formativa, para los docentes y directivos de las carreras de pedagogías de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Atacama (UDA). Se puede señalar que los resultados obtenidos, dan cuenta de que los aspectos más mencionados son: la necesidad de avanzar en su proceso de formación permanente, considerar la profundización, la disciplina, la integración de tecnologías y la necesidad de modelar, monitorear y dar seguimiento a la implementación. En consecuencia, las dimensiones referidas a contenidos de las sesiones y desarrollo del módulo, si las temáticas fueron relevantes, si el contenido era coherente a lo declarado en el modelo educativo, orientación y gestión de actividades al desarrollo de competencias, la evaluación fue muy positiva, con una evaluación de un 100% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.

Con respecto al tiempo de desarrollo de sesiones, del 35% de los docentes que contestaron en desacuerdo, este porcentaje encuentra, que es poco el tiempo para la cantidad de contenidos a desarrollar, otros opinan que se debe manejar mejor el tiempo, el desarrollo de actividades, no siempre se ajustan a los tiempos, uno de ellos, opina que es mucho, por cuanto los profesores manejan las metodologías presentadas.

## 5. Discusión y Conclusión

Como conclusión, ante los resultados presentados podemos afirmar que es importante el desarrollo de esta capacitación, que responde a un contexto específico, el rediseño de los planes de estudio con enfoque en competencia y la verificación de los aprendizajes, a través de resultados de aprendizajes, los cuales se definen como: enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje (Jenkins y Unwin, 2001). Para el logro de lo anterior, se diseña y ejecuta la capacitación en metodologías activas, junto al desarrollo de otras acciones formativas, para dar respuesta a la propuesta formativa institucional en desarrollo y de acuerdo con los requerimientos docentes, surgidos en el diagnóstico de necesidades e intereses de capacitación. Por otro lado, los referentes teóricos que se encuentran a la base de la innovación curricular en la institución, orientan respecto de cuál es el camino a seguir con sus planteamientos, en el contexto antes descrito.

En particular, Biggs (2010), señala que, “un buen sistema de enseñanza alinea los resultados de aprendizaje de un curso con la evaluación, la metodología y las actividades de aprendizaje, de manera que todos los aspectos de este sistema permitan apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante” (pp. 29-30).

Del mismo modo, la incorporación de las metodologías activas en el desarrollo de las clases, para el logro de estos resultados de aprendizaje, requiere del conocimiento y dominio de los criterios de selección: nivel esperado de objetivos cognitivos, capacidad del método para promover el aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control del estudiante sobre el aprendizaje afecta significativamente la calidad del aprendizaje, así como la cantidad de estudiantes a los que se puede llegar utilizando el método. Además de considerar las características propias de las metodologías activas, ventajas y desventajas de su implementación (Fernández, 2006, pp. 35-36).

En cuanto a los hallazgos obtenidos al implementar el módulo de metodologías activas, se puede apreciar un desarrollo incipiente de este tipo de metodologías en la implementación de los planes de estudio rediseñados, que, de acuerdo, al modelo educativo UDA (2010), se debe incentivar la innovación metodológica en el aula. Así mismo, en el periodo en que se realizó la capacitación, sólo se pudo obtener información respecto de la percepción de

los usuarios. Por lo tanto, conviene subrayar que, la evaluación de la formación, considera una serie de procesos de recogida de información, orientados a la emisión de juicios de mérito o valor respecto a una intervención con relevancia educativa (Tejada, et al,2016).

En relación a lo anterior, para esta experiencia, sólo se implementó la evaluación de la satisfacción, nivel 1. Para Hidalgo-Parra, et al, (2020), “la satisfacción de quienes participan en la formación, como un prerrequisito para el aprendizaje de los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias desarrolladas en el programa. En sí, la motivación condiciona los aprendizajes adquiridos en la formación “(p. 6). Considerando esto último, la evaluación por parte de los profesores, desde la percepción, fue en general positiva y esto puede tener relación con la motivación de los docentes de participar en la formación y, por otro lado, los aprendizajes previos con los que cuentan respecto de las metodologías activas.

La experiencia presentada, proporciona información relevante, para la toma de decisiones respecto de la formación docente, aun cuando sólo se evaluó desde la percepción de los participantes. A partir de las acciones formativas implementadas en este último periodo, permitirán dar cuenta de los siguientes niveles de evaluación de la acción formativa. Por consiguiente y de acuerdo al contexto en que se desarrolló la experiencia, no se contaba aún con información respecto del aprendizaje, transferencia de los conocimientos al aula y menos de resultados (impacto en indicadores). Por otro lado, los datos e información recabada, surgen desde la percepción y grado satisfacción de los participantes, por lo que no podemos hablar de impacto aún.

A partir de la experiencia realizada, se obtuvieron algunas conclusiones asociadas a la implementación de la capacitación, para los docentes de las carreras de pedagogía, en el contexto de rediseño curricular en la UDA, en el año 2017. Esta capacitación, se realizó desde entonces hasta el año 2019, en modalidad presencial, alcanzando una cobertura de 179 profesores. A partir del año 2020, producto de la reestructuración del Centro de Mejoramiento Docente (CMD), se comienza a desarrollar en formato virtual, 100% de trabajo autónomo, logrando aún mayor cobertura.

Como conclusión final, se considera que, “la formación continua de los docentes es posible cuando se han determinado con claridad las necesidades de actualización o perfeccionamiento en un tema específico o un área de conocimiento que requiere de la práctica sostenida y uso constante de herramientas y técnicas novedosas para el ejercicio profesional” (Sandi Magda, 2001, p.4). Se plantea entonces, la necesidad de que las propuestas formativas del profesorado, primero se diseñen tomado en cuenta dos concepciones teóricas: la primera se refiere, al conjunto de rasgos deseables que se espera en el profesional y la segunda, trasciende el ámbito de lo personal, visualiza al profesorado en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña.

En relación con el modelo teórico, este tiene como propósito, formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica y el modelo crítico-reflexivo, que forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia, que asume la idea, como eje central de este movimiento, de profesor-investigador. Entonces, es conveniente contar con un modelo de formación que integre ambas propuestas, contextualizado a la educación superior.

Otro aspecto relevante, y que no está formalizado, es la evaluación del impacto que las acciones formativas tienen en la práctica docente, en los estudiantes y en la propia institución. En este mismo sentido, cuando se diseña un programa de capacitación, se realiza un diagnóstico, para el levantamiento de necesidades de formación. Además, se realiza evaluación continua en la ejecución del mismo y por último al finalizar, una evaluación de impacto (Aguilar, *et al*, 2011). Es decir los, „efectos de largo plazo positivo y negativo, primario y secundario, producidos directa o indirectamente por una intervención para el desarrollo, intencionalmente o no”<sup>1</sup>.

Respecto de lo anterior, en educación superior, se han conocido algunas experiencias de evaluación de impacto, pero aisladas. En general lo más conocido, tiene relación con la evaluación del nivel uno, desde la percepción o satisfacción del participante, respecto de la capacitación, siendo necesario avanzar a los siguientes niveles de evaluación, independiente del modelo de formación que se implemente.

Para finalizar, la búsqueda de la mejora continua y la calidad de los procesos pedagógicos que se imparten en las cuatro carreras de pedagogía de Pregrado de la Universidad de Atacama , abre un abanico de posibilidades para continuar con las acciones formativas , ahora con un planteamiento que permita elevar las competencias que se han vislumbrado en los académicos, pues surge de ellos mismos el requerimiento permanente al Centro de Mejoramiento Docente de instalar más y mejores formas de hacer pedagogía en la Educación Superior , desde aumentar una oferta formativa focalizada, o considerando procesos de acreditación, innovación educativa , elemento fundamental para cultivar, desarrollar y transferir el conocimiento a los estudiantes y por último la legislación y normativa que regula a la institución, que surgen desde los cambios sociales.

## Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. & Ander-egg, E. (2011). Evaluación de Servicios y Programas Sociales. Editorial Lumen.
- Aramburuzabala, P., Hernández - Castilla, R., & Ángel - Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3), 345-357.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Narcea.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35 - 56.
- Guskey, TR (2016). Mida el impacto con 5 niveles de datos. *Comité Organizador SMEC2016*, 6 .
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). Metodología de la investigación (4a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hidalgo-Parra, Y., Hernández-Hechavarría, Y., & Leyva-Reyes, N. (2020). Indicadores para evaluar el impacto de la capacitación en el trabajo. *Ciencias Holguín*, 26 (1), 74-88.
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001), How to write learning outcomes. Available online: [www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html](http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html)
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluación de programas de formación: Los cuatro niveles* (2ed).
- Labrador Piquer, M. J., Andreu Andrés, M. A., & de Vera, C. (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- López, P.L. (2004). Población Muestra y Muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.
- Marchant Mayol, J. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2017). Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/07/03/694>
- Pérez, C., Fasce, E., Coloma, K., Vaccarezza, G., & Ortega, J. (2013). Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Revista médica de Chile*, 141(6), 787-792.
- Pineda, B., De Alvarado, E. L., & De Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de personal de salud*. Organización Panamericana de la Salud. Washington.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-37.
- UNESCO (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.
- Universidad de Atacama (2019). *Modelo Educativo UDA*.
- Valcárcel, M. (2004). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/es-tudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_fi\\_nal.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/es-tudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_fi_nal.pdf)
- Valdivieso Guerrero, T. S. (2010). Uso de TICs en la práctica docente de los maestros de educación básica y bachillerato de la Universidad de Loja: diagnóstico para el diseño de una acción formativa de alfabetización digital. *Edu-tec: revista electrónica de tecnología educativa*.
- Villarroel, V., & 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. *Revista Electrónica Formación Universitaria*, 10(4), 75-96.
- Zabalza, M. A., & Beraza, M. A. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2005, February). Competencias docentes. In *Conferencia en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*. Colombia.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5(5), 69-81. Recuperado de [http://unmotivo.com/lcu/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_5/pdfs/lcu5-7.pdf](http://unmotivo.com/lcu/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/lcu5-7.pdf).
- Zabalza, M.A. & Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.
- Zuluaga, F. N. (2002). La Renovación Curricular: Un Compromiso Prioritario. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 15(1), 11-12.