

Vicerrectoría Académica

Orientaciones Metodológicas para la Revisión de Programas de Asignatura y Propuesta de Ficha Revisión Programas de Asignatura Competencias de Formación Fundamental PUCV

2022

El presente documento, tiene por finalidad proponer orientaciones metodológicas respecto de la revisión de programas de asignatura de las competencias de formación fundamental. Estas orientaciones metodológicas para la revisión de programas de asignaturas de competencias de formación fundamental servirán no sólo para la revisión de asignaturas que se hacen cargo de las competencias de formación fundamental en la PUCV, sino que además para la revisión general de los programas de asignaturas de las carreras de la institución.

Capítulo 1: *La Formación orientada por competencias en la Educación Superior*

Orígenes y definiciones conceptuales de competencias

Para comenzar a situarnos dentro del contexto de la formación orientada por competencias, se hace necesario revisar el origen y el concepto de esta palabra. Este origen y concepto inicialmente fue un aporte de “Noam Chomsky en los años sesenta, considerado como el constructor conceptual del término. Él relacionó el término a las ciencias del lenguaje, en lo que denominó “Competencia lingüística” (Chomsky, 1968), remontándose desde la perspectiva epistemológica a la psicología de las “facultades” del siglo XVII” **(Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015)**. Esto quiere decir, que las competencias hacen referencia a la capacidad innata y abstracta del hablante de comprender y producir un número infinito de enunciados. Es así que desde la perspectiva lingüística Chomsky define competencia como:

El dominio de los principios que gobierna el lenguaje; y la actuación como manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje” **(Trujillo Sáez, 2002)**.

A partir de esta propuesta que realiza Chomsky, el concepto de competencia comienza a comprenderse como el dominio de reglas y principios y la manifestación de los mismos en un determinado momento, los cuales se ponen en escena. Otro enfoque similar es el de Piaget, el cual señalaba que “esas reglas y principios estaban subordinados a una lógica de funcionamiento particular o específico (profesiones – disciplinas), y no a una lógica de conocimiento común” **(Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015)**.

No obstante, ambos autores ven el concepto de competencia de manera similar en donde la competencia es un conocimiento actuado, de carácter abstracto, universal e idealizado, con independencia de los elementos emergentes del contexto. Desde esta mirada, se podría decir que el conocimiento “es de carácter independiente del contexto, pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas” **(Torrado, 2000)**.

Como ya venimos dándonos cuenta, el concepto de competencia es polisémico y ha tenido múltiples definiciones que destacan diversos elementos, según los propósitos que se quieren intencionar. Desde la literatura sobre competencias hay algunos autores que definen el término como “capacidad”, otros como “aptitud” y otros como “habilidad” para desempeñar una tarea, ocupación o función. Ahora bien, si nos remontamos a los años 80 el concepto de competencia se relacionaba con la formación profesional y se comenzó a popularizar en Norteamérica, Gran Bretaña, Europa y Latinoamérica, fue así que el término competencia aludía a las “operaciones mentales, cognitivas, socioafectivas, psicomotoras y actitudinales que se necesitan para el ejercicio profesional” **(Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015)**. A partir de lo que la cita anterior señala, se puede definir la competencia en términos generales como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aplicadas al desempeño exitoso de una ocupación o cargo.

Desde esta perspectiva, existen varias definiciones acertadas sobre competencias, por lo que ceñirnos solo a una algunas sería un sesgo importante dentro de una temática tan compleja como está. Por lo que a continuación revisaremos algunas definiciones.

- **Masterpasqua (1989)** define las competencias “como características personales (conocimientos, habilidades, actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos”
- **Morin & Pakam (1994)**, en el contexto disciplinario y desde una visión holística e integral, comprenden el término de “competencias” a partir del pensamiento complejo, o sea, desde “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados de lo uno y de lo múltiple. Es el tejido de los eventos, de acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones”. El término de competencia se focaliza desde el afrontamiento integral del individuo necesario para hacer frente a una demanda, en un determinado contexto de forma exitosa.
- **Gonzi & Athanasou (1996)** se aproximan a una visión de la competencia como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en diferentes situaciones, donde se combinan los conocimientos, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.
- **La OCDE (1997)** en el proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), construye una definición de competencia por medio del acuerdo de diferentes actores de distintas disciplinas y países, logrando consensos relevantes y recogiendo reflexión y propuestas generadas ese el momento. El DeSeCo define competencia como “la habilidad para resolver con éxito demandas complejas en un contexto particular. El rendimiento competente o la acción eficaz implica la movilización de conocimientos, las destrezas cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y del comportamiento tales como las actitudes, las emociones, los valores y las motivaciones. Una competencia desde una visión holística es por tanto no reducible a su dimensión

cognitiva, así como los terminos competencia y destreza no son sinónimo **(Rychen y Salganik, 2002)**.

A partir de todo este conjunto de definiciones de competencias, se puede destacar que la formación por competencias se focaliza “más allá que solo reproducir una serie de conocimientos mentales” (Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015), sino que es mucho más que ello, es más bien una movilización de una serie de conocimientos, destrezas, habilidades de manera conjunta siempre también con los recursos psicológicos y sociales que se ponen en acción en determinados momentos.

Capítulo 2: *La Diferencia entre el Programa de Asignatura (Curso) y el Syllabus*

¿Cuál es el sentido y propósito de un programa de Asignatura?

Tal como veníamos describiendo en el capítulo anterior, la formación orientada por competencias no solo es las transmisiones de saberes, sino que es la movilización de los mismos en habilidades, destrezas y motivaciones de una manera integral. En este sentido y entendiendo que la formación orientada por competencias, es que ahora en este capítulo intentaremos adentrarnos en el sentido y propósito de un programa de asignatura o programa de curso respecto del Syllabus o planificación didáctica de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Pues bien, en un plan de estudios el conjunto de actividades curriculares de una carrera debe tributar al logro del perfil de egreso de la carrera, “cada una de estas actividades curriculares cuenta con un programa de curso, en el cual se definen los objetivos, contenidos a desarrollar y en forma genérica, metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación” **(Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015)**.

Es así que, desde el enfoque orientado por competencias, es importante la planificación y preparación del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que este proceso requiere una profunda coherencia entre el perfil de egreso, el curriculum y las acciones que se implementan para su logro y evaluación. De esta forma, es vital que los docentes planifiquen su enseñanza de manera detallada en su Syllabus o Planificación Didáctica, lo cual no solo implica “la definición de resultados de aprendizajes esperados y los contenidos asociados, sino que también la especificación de las estrategias, metodologías, actividades y recursos a utilizar para obtener los resultados de aprendizaje esperados” (**Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015**).

Ahora bien, si el syllabus es el instrumento que organiza y planifica la enseñanza del docente para con sus estudiantes ¿En qué se diferencia del programa de asignatura? Pues bien, según: Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015.

“En Chile como en varios países de la región son separados administrativamente la función de registro con los otros propósitos del syllabus. Bajo esta propuesta, el programa de curso será considerado como el registro oficial que la universidad establece para efectos de un monitoreo curricular. En este instrumento se establece lo CLAVE o ESCENCIAL Mínimo, es decir, en él se contiene el punto de partida de lo que el docente debe asegurar como aprendizaje en los estudiantes. En cambio, en el syllabus el docente puede añadir todo aquello que considere como “valor agregado” para los estudiantes, considerando su propia experiencia, criterio profesional/académico y los contextos formativos, sociales y culturales en donde se ejecutará la acción formativa” (p. 24).

A continuación, mostraremos una tabla que resume las diferencias entre programa de curso y syllabus

Programa de curso	Categoría	Syllabus
Establecer lo clave o esencial mínimo de la formación para todas las secciones independiente del docente que dicte el curso. Además, es el	¿CUÁL ES EL SENTIDO DE AMBOS DISPOSITIVOS?	Uno de los principales sentidos es contextualizar el programa de curso, dando valor agregado al proceso formativo. Es lo que el docente,

<p>instrumento que asegura la coherencia curricular en términos de logros de competencias comprometidos en la formación. Es un instrumento curricular de poca flexibilidad</p>	<p>¿CUÁL ES EL SENTIDO DE AMBOS DISPOSITIVOS?</p>	<p>considerando el programa de curso, se compromete con sus estudiantes que sucederá en el curso. Asimismo, se convierte en un potente instrumento para diseñar estratégicamente que los aprendizajes declarados ocurran en los estudiantes. Es un instrumento para el aprendizaje con rasgos flexibles</p>
<p>El tiempo de duración es mayor, porque se ajusta a una propuesta formativa coherente y lógica hacia el perfil de egreso. Variará en la medida que se decida ajustar las competencias de egreso</p>	<p>¿CUÁL ES LA PERMANENCIA EN EL TIEMPO?</p>	<p>Dependerá de cada docente y las características de los distintos cursos en donde se ejecutará la actividad curricular.</p>
<p>Considera los contextos disciplinarios o profesionales más comunes de la titulación o profesión</p>	<p>¿CÓMO DIALOGA CON LOS CONTEXTOS?</p>	<p>Toma en cuenta lo contingente como parte del proceso del contexto social, las nuevas tecnologías, y los avances del conocimiento que los programas no alcanzaron a considerar, pero que no alteran el fondo de la actividad curricular.</p>
<p>Participa un equipo de diseño curricular, línea o equipo docente de varias secciones, con el propósito de orientar y asegurar la coherencia del proceso. Es ideal que todos los docentes que dicten el curso participen activamente</p>	<p>¿QUIÉN DISEÑA LOS DISPOSITIVOS?</p>	<p>Es el docente o un equipo que dictará el curso, es el que diseña el syllabus. Es aquí donde el docente debe considerar aquello que estime conveniente, es propicio establecer el "valor agregado" en el curso. Es además la propuesta estratégica de cómo el aprendizaje será logrado en la formación.</p>
<p>En el caso que el docente esté presente durante el diseño curricular, le compete participar del proceso al momento de generar la asignatura o actividad curricular. Si el docente no ha participado del proceso es clave que comprenda la lógica del</p>	<p>¿CUÁL ES EL ROL DOCENTE?</p>	<p>Conocer las características de los estudiantes (como aprenden sus expectativas, factores sociales y otros). En varias ocasiones las facultades proveen de esta información. Asimismo, al conocer los nuevos contextos (sociales, disciplinares,</p>

curriculum y cómo esta actividad curricular o curso está articulado con el resto de la formación del semestre o nivel y a lo largo de la formación, en vista a qué competencias favorece el desarrollo y esta actividad		profesionales, otros). Lo anterior se convierte en criterios para la toma de decisiones que realiza el docente en función del diseño del syllabus
---	--	---

Fuente: Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015

Capítulo 3: *Implementación del Modelo Educativo PUCV en lo Micro Curricular*

En los capítulos anteriores, intentamos dar un contexto conceptual sobre la formación orientada por competencias y los principales dispositivos a nivel micro curricular que refieren al programa de asignatura y el syllabus o planificación didáctica. Sin embargo, la PUCV a través de su sello por la docencia universitaria, establece el Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria PUCV, el cual es un producto del proyecto MECESUP UCV0711, y se “establece como una orientación para las acciones que la Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria (UMDU) ha de llevar a cabo en su compromiso con la formación docente de la institución” (**Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria PUCV**). Este marco que se establece tiene como sentido principal propiciar una educación integral promoviendo los siguientes sellos valóricos:



Fuente: Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria PUCV

Este sello valórico que se plasma en la docencia universitaria de la PUCV, también se ve expresado ya a nivel de dimensiones que debe tener el o la docente al momento de impartir su enseñanza. Dichas dimensiones son las siguientes:

Dimensión	Definición	Indicadores
Responsabilidad Docente	Corresponde al comportamiento integral y responsable que permite al profesor llevar a cabo su labor docente en la PUCV	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica efectiva y oportunamente a los estudiantes información relevante respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje • Cumple con los deberes previamente

		comunicados, evidenciando el compromiso que tiene con su labor docente.
Ambiente para el aprendizaje y buena relación con los estudiantes	Es la capacidad de generar las relaciones interpersonales y los ambientes propicios para promover un mejor aprendizaje en los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra disposición al diálogo, acogiendo positivamente las inquietudes de los estudiantes • Respeta, acepta y valora a todos sus estudiantes teniendo altas expectativas respecto de sus desempeños académicos
Enseñanza para el aprendizaje	Son los conocimientos teóricos y prácticos que, en su aplicación permiten diseñar e implementar un aprendizaje integral	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra conocer los aspectos teóricos y/o prácticos de su disciplina en un nivel experto • Define los resultados de aprendizaje esperados en función del perfil de egreso de su carrera
Evaluación para el Aprendizaje	Son los conocimientos teóricos y prácticos que aplicados permiten	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña y aplica un plan de evaluación coherente con los

	acreditarse y mejorar el aprendizaje de los alumnos	<p>resultados de aprendizaje y experiencias de aprendizaje definidas en el programa</p> <ul style="list-style-type: none"> Define y comunica oportunamente los criterios e instrumentos de evaluación
Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	Son los conocimientos teóricos y prácticos que en su aplicación permiten la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como una herramienta para la expresión y la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Integra las TIC en el diseño de sus cursos para mejorar y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes Fomenta el modelamiento docente del uso de las TIC para el logro de habilidades y aprendizajes en los estudiantes
Reflexión e indagatoria sobre el quehacer docente	Es la acción personal del docente y/o su participación en comunidades de aprendizaje, que facilita las mejoras y la acción indagatoria de las prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre su propio proceso de enseñanza - aprendizaje Implementa innovaciones en su docencia como resultado de su revisión, evaluación y reflexión

Fuente: Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria PUCV

Tal como muestra la tabla anterior sobre cómo es la docencia universitaria en la PUCV, se puede apreciar que dichas dimensiones ya sancionadas por la institución marcan un camino de cómo los y las docentes deben implementar micro curricularmente su docencia en las aulas. Desde esta perspectiva podemos decir que las dimensiones que más actúan en la implementación del Syllabus en el aula son: **la enseñanza para el aprendizaje** en donde el o la docente muestra el dominio de la disciplina, utilizando estrategias y metodologías didácticas pertinentes a los aprendizajes de sus estudiantes y por otro lado **la evaluación del aprendizaje** en donde él o la docente utiliza las evaluaciones y la retroalimentación para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a los resultados de aprendizaje que se propone la asignatura.

De esta manera, una forma para contribuir al diseño y desarrollo del Syllabus en los y las docentes PUCV, es mostrar las siguientes fases que pueden fortalecer su proceso de enseñanza desde los aportes de que nos entrega la literatura especializada. Para **Fry, Ketteridge & Marshall (2009)** los pasos efectivos a considerar en el diseño de un syllabus son:

Considerar los resultados de aprendizaje o propósitos esenciales del curso
Escribir el resultado de aprendizaje específico para cada actividad ¿Qué debe saber hacer el estudiante como aprendizaje?
Establecer un marco de monitoreo sobre el logro de los objetivos propuestos
Establecer un plan de contenidos, como por ejemplo secuencia de tópicos o lectura
Diseñar un plan de enseñanza – aprendizaje ¿En qué actividades típicas deberán estar envueltos los estudiantes?
Compilar una lista de recursos, incluidas las lecturas
Considerar la evaluación del curso (formativa – sumativa) que dé cuenta del logro del o los aprendizajes

Por otro parte, **Cowan & Hardin (2006)**, señalan que para el diseño del syllabus es clave que el syllabus gire en torno a los resultados de aprendizaje, orientado así la toma de decisiones sobre el enfoque formativo, el cómo enseñar y aprender y el proceso evaluativo. A continuación, un esquema que proponen los autores:



Sin duda, realizar docencia en la educación superior, requiere muchos conocimientos y habilidades por parte de los y las docentes que la imparten y muchas veces el enseñar se vuelve complejo en los actuales contextos educativos. Sin embargo, hablar de syllabus o planificación didáctica en la educación superior, no indica el tránsito de pasar de una enseñanza centrada en el contenido a una enseñanza centra en los aprendizajes de los y las estudiantes, es así que **Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S, 2015:**

“El hablar del syllabus se plantea como una nueva concepción de cómo se piensa, prepara y ejecuta la docencia a nivel universitario. Es una evolución sobre la docencia, que clases, a docentes capaces de ofrecer estratégicamente experiencias que generan o propician aprendizajes específicos en una disciplina”
(p.29)

Tal como lo planteaban los autores anteriormente, el syllabus de alguna forma cuestiona la idea tradicional de transferir conocimientos a los y las estudiantes, aquí se trata de enfatizar que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, es decir pensar desde una disciplina o profesión en la que se desempeñará el o la estudiante. En síntesis, el rol del docente universitario está en constante evolución, así como también evolucionan sus instrumentos de apoyo y orientación. Como plantea **Zabalza (2009)**, una docencia de calidad debe conseguir buenos aprendizajes, y en consecuencia buenos recursos que lo posibiliten.

Bibliografía

Chomsky, N. (1968, febrero). Language and Mind. Recuperado a partir de <http://www.eric.ed.gov>

Cowan, J., & Hardin, A. G. (2006). A logical Model of Curriculum Development. *British Journal of Educational Technology*, 17(2), 103-109.

Fry, H., & Ketteridge, S. (2009). and Stephanie Marshall. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*.

Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S. (2015). *El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica*. Ediciones Universidad de Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2020). *Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria*.

Torrado, M.C. (2000). *Educación para el desarrollo de competencias: Una propuesta para reflexionar. Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional.

Trujillo Sáez, F. (2002). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. En F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. Ramírez Salguero y JM roa Venegas (coords.). *inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: instituto de Estudios Ceutíes, 407-418

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2002). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.

Zabalza, Miguel Ángel. (2009). *Ser profesor universitario hoy*.





