

LA APROPIACIÓN CURRICULAR A TRAVÉS DE UN MODELO DE ACOMPañAMIENTO DOCENTE.

Carolina Figueroa San Martín, Carolina Rojas Durán, Sandra Gutiérrez Panchana
Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Independencia 1027, Santiago
carofigueroasm@u.uchile.cl - (56-2) 9789535

Resumen

La Facultad de Medicina, inicia el año 2012 las fases de instalación e implementación del currículo basado en competencias en seis carreras de la Facultad, lo que ha implicado generar las condiciones necesarias para implementar los nuevos planes de formación y, en este proceso, conseguir prácticas docentes transformadoras y reflexivas. (Schön, 1987; Tigelaar et al., 2008; Beas J, Gómez V, Thomsen P. 2008).

Para responder a este requerimiento se implementa un Modelo de Acompañamiento para las fases de Instalación e Implementación Curricular (MADIIC), que tiene como propósito acompañar a los académicos en un proceso de transformación de su docencia a través de un cambio de paradigmas respecto a la enseñanza y aprendizaje, teniendo como norte una práctica docente reflexiva que considere el contexto de la Universidad y de la Facultad. (Coll C., et al. 2007; Hargreaves A. 1999; Hafler JP., 2011; Gibbs et al. 2004; Bain K. 2007)

El objetivo de este trabajo es presentar la aplicación del MADIIC como una estrategia de formación docente.

Se ha acompañado el rediseño de 294 cursos innovados de las cohortes 2013 a 2015, con diferentes grados de innovación y apropiación curricular que han sido definidos por las autoras como nivel básico, medio y avanzado. MADIIC ha favorecido la apropiación curricular, la coherencia horizontal y vertical de la formación, la focalización de la formación docente y ha generado puentes de conexión entre los diferentes actores del proceso formativo en las carreras de ciencias de la salud.

Palabras claves: Currículo, Formación Docente, Educación Universitaria

Antecedentes, justificación y formulación del problema.

La Universidad de Chile, el año 2006 inicia el proceso de “Modernización de Pregrado” que constituye un avance cualitativo en la manera en que la universidad entiende la formación profesional, instalando una conversación permanente con la sociedad y sus actores principales, con el estado del arte de las disciplinas y las profesiones, con los avances en la producción de los distintos saberes y la formación de profesionales y graduados, comprometiendo la formación profesional y graduada para dar respuesta a aquellas necesidades y demandas formativas que de allí surgen y que constituyen el marco de la formación de pregrado. (Universidad de Chile 2006).

Esto ha significado entre otras cosas que desde el 2006 el Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA), demande que todas las carreras de la Universidad cuenten con planes de formación basados en competencias y que de acuerdo al reglamento cuenten con un perfil de egreso que oriente la organización y estructuración del currículum. Para llevar a cabo esta tarea y asumiendo el desafío de la Universidad, la Facultad de Medicina utilizó el modelo de Gestión curricular de Dirección de Pregrado de VAA que considera las fases: Política, Diseño, Instalación, Implementación y Evaluación para el proceso de innovación curricular. (Universidad de Chile 2006)

En un primer momento la Vicerrectoría Académica a través de diversos proyectos Mecesus contrato asesores curriculares y presto colaboración a las Facultades para iniciar el proceso, posteriormente cada Facultad genero su propias estructuras para enfrentar la innovación, en el caso de la Facultad de Medicina, fue en un inicio la Dirección académica y posteriormente la Dirección de Pregrado con sus distintas Unidades, entre las que se cuentan la Unidad de Desarrollo de la Docencia y la Unidad de Evaluación, entre otras, quienes orientaron el proceso de cada escuela.

En importante mencionar a modo de contexto que la Facultad de Medicina cuenta con 8 carreras de la salud, un cuerpo académico distribuidos en las 8 Escuelas profesionales, un Instituto de Ciencias Básicas (ICBM), la Escuela de Salud Poblacional y 5 campus clínicos en distintos Hospitales de la Región Metropolitana y cada año ingresan a la Facultad aproximadamente 700 estudiantes.

Si bien la Facultad inicia las discusiones respecto a la innovación de los planes de formación previamente a la Modernización de Pregrado, es importante mencionar que a partir de este hito en la Universidad se da un impulso mayor a todas las iniciativas tendientes a mejorar la formación.

Es así como el año 2010 las carreras de Kinesiología como Obstetricia y Puericultura, implementan la formación basada en competencias, los docentes fueron habilitados para trabajar en este desafío curricular a través de talleres, cursos y diplomados que favorecieron el uso de nuevas metodologías, sin embargo, no todos los cursos lograron la apropiación curricular.

Siguiendo con el compromiso institucional, el año 2012 inician las fases de instalación e implementación de nuevos currículos en las otras seis carreras de la Facultad: Tecnología Médica, Enfermería, Nutrición, Terapia Ocupacional, Fonoaudiología y Medicina, si bien existía una manera de proceder frente al proceso de instalación utilizado con las dos carreras pioneras, el desafío fue mayor al pensar en la instalación de 6 carreras en un mismo año considerando la cantidad de estudiantes, docentes, Escuelas, Institutos que debían participar en este proceso, por esta razón se hacía necesario buscar una estrategia que permitiera generar mejores condiciones para la gestión curricular, el desarrollo docente y cambios de paradigma, necesarios para implementar los nuevos planes de formación y, en este proceso, conseguir prácticas docentes transformadoras y reflexivas. (Schön, 1987; Gómez y Thomsen, 2008; Tigelaar et al., 2008) para ello se solicita a la Unidad Campus Norte de la Red de Pregrado de VAA asesoría en el proceso.

Marco referencial o teórico:

Una vez terminado el diseño de las nuevas mallas y aprobados los nuevos planes de formación por el consejo de Facultad se planificó la etapa de apropiación curricular, que se iniciaría a partir del segundo semestre del 2012 para las 6 carreras que iniciaban la instalación e implementación curricular.

Surge entonces la necesidad de contar con una estrategia que además de favorecer la apropiación curricular, permitiera a los docentes y estudiantes ser actores claves del proceso y discutir sobre los aspectos pedagógicos que se debían considerar para instalar e implementar la formación.

Para reconocer la mejor estrategia, se realizaron revisión de diversas fuentes, entre las que se consideran documentos institucionales de la Universidad y de la Facultad para identificar los lineamientos y el contexto en que se estaba llevando el proceso; se analizaron además artículos que permitieran tomar decisiones sobre la mejor estrategia que permitiera llevar a cabo el proceso y cumplir el propósito, análisis que se detalla a continuación:

Demanda formativas:

En relación a los lineamientos de Universidad, se recogen los grandes lineamientos del Modelo Educativo, el PDI institucional, además de se consideran las orientaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que estaba en discusión por distintos actores claves de la universidad, denominado “Principios orientadores del proceso de enseñanza aprendizaje¹” que constituye un documento de trabajo de la Dirección de Pregrado-Vicerrectoría Académica en que se proponen las siguientes características sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje:

1. Se nutre del sentido social que demanda la Misión de la Universidad de Chile, en función de desafíos actuales abordados desde diversas perspectivas y disciplinas.
2. Se desarrolla en un ambiente inclusivo que propicia aprendizajes de calidad, en atención y respeto a la diversidad de los estudiantes.
3. El centro es el aprendizaje del estudiante, lo que implica un cambio de roles y desafíos para los actores involucrados.

¹ Documento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Chile 2012

4. Es un acto planificado, coherente e intencionado, que busca desarrollar en sus estudiantes aprendizajes profundos, evidenciables y transferibles.

Por otro lado, en el contexto curricular de cada Escuela de la Facultad, se analizan las mallas, los planes de estudio y los perfiles propuestos, rescatando los siguientes elementos comunes:

1.- Todos poseen un perfil de egreso que demanda coherencia entre los cursos y al interior de ellos, organizando y estructurando el currículum.

2.- Todos requieren establecer relaciones horizontales y verticales entre los cursos, para alcanzar el perfil de egreso.

3.- Todos demandan el acercamiento temprano de la teoría con la práctica clínica.

4.-En todas las carreras se requieren espacios formativos que fomenten la integración. (Harden, 1988)

Formación docente para dar cuenta de las demandas formativas:

Se consideran además las investigaciones que dejan en evidencia que, son las experiencias de “mentoring”, “tutorías” o de “acompañamiento”, tanto para docentes noveles como con experiencia, las estrategias que reportan mejores efectos sobre los aprendizajes de los estudiantes (Bates, Ramírez & Drits, 2009; Brockbank & McGill, 1998; Hafler, 2011; Hobson et al., 2009; Nevins Stanulis & Floden, 2009). Esta revisión se complementa con antecedentes sobre la asesoría y el acompañamiento.

Asesoría y acompañamiento para la práctica reflexiva y la apropiación curricular:

Carpio y Guerra (2008) citado por Malik et. al. (2013 p.61) hacen referencia a que el...”El asesoramiento educativo, particularmente, se puede conceptualizar como una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo o ayuda a otros profesionales para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y de sus estrategias para resolver problemas. El apoyo que proporciona el asesoramiento se basa en una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica. Los asesores pueden facilitar el cambio y la innovación

ayudando a los equipos de trabajo en la detección de los problemas o las dificultades, reflexionando con ellos, sobre las situaciones que los provocan, buscando informaciones, planteando alternativas, planificando los cambios, realizando evaluación, etc. En definitiva, promoviendo que los grupos analicen y discutan sus propias prácticas y experiencias con el fin de encontrar y aplicar medidas que las mejoren”.

El asesoramiento colaborativo según Sánchez y García, (2005) es definido como escenario de relaciones interpersonales donde tienen lugar acciones de carácter cognitivo dirigidas a proporcionar o compartir informaciones y conocimientos y acciones de carácter social y afectivo dirigidas a establecer y mantener la relación. Desde esta posición vamos a plantear como en la relación entre asesor y profesor se movilizan aspectos emocionales como pueden ser la aceptación, la confianza o desconfianza, el reconocimiento o la desvalorización. Lo que se hace y se dice en el marco relacional del asesoramiento influirá en la motivación y en el grado de implicación de asesores y profesores en los cambios que se pretenden llevar a cabo en la relación asesora.

Para Sánchez (2000) en el asesoramiento educativo se pueden identificar dos dimensiones: la primera, tiene un carácter básicamente cognitivo y tiene que ver con el proceso de resolución de problemas propio del asesoramiento y la segunda, que tiene que ver con la creación de una relación favorecedora del trabajo conjunto, éste autor le atribuye un carácter motivacional y emocional.

El asesoramiento educativo, particularmente, se puede conceptualizar como una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo o ayuda a otros profesionales para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y de sus estrategias para resolver problemas. El apoyo que proporciona el asesoramiento se basa en una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica. Los asesores pueden facilitar el cambio y la innovación ayudando a los equipos de trabajo en la detección de los problemas o las dificultades, reflexionando con ellos sobre las situaciones que los provocan, buscando informaciones, planteando alternativas, planificando los cambios, evaluándose, etc. En definitiva, promoviendo que los grupos analicen y discutan sus propias prácticas y experiencias con el fin de encontrar y aplicar medidas que las mejoren. (Malik et. al., 2013)

El modelo de asesoramiento colaborativo hace referencia a un tipo de interrelación entre asesor y asesorado donde se comparte la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la búsqueda de estrategias, el establecimiento de planes de acción y por qué no, la responsabilidad de evaluarlos. Todo ello le concede un fuerte carácter práctico que va a permitir solucionar problemas significativos para la comunidad educativa. (Malik et. al., 2013)

En su ya clásico trabajo, Zeichner (1993) identificó cinco modalidades de Práctica Reflexiva que aparecen en los programas reflexivos de capacitación:

- Académica: Se orienta a preparar profesores capaces de reflexionar sobre las materias que imparten, de modo que las transformen en estructuras comprensibles por parte de los estudiantes.
- Eficiencia social: Se trata de conseguir una enseñanza eficaz mediante la aplicación de técnicas que se deducen a partir de principio generales alcanzados en la investigación pedagógica. La reflexión consiste es una decisión estratégica, selección de la gama de técnicas disponibles la que se considera más eficaz. Nótese que ésta es la forma de proceder de la racionalidad técnica.
- De Desarrollo: La enseñanza se basa en los intereses y el desarrollo de los estudiantes; al mismo tiempo, toma en consideración el desarrollo del profesor como docente y como persona.
- Reconstrucción Social: El objeto de la reflexión es el contexto social económico y político para fomentar las relaciones verdaderamente democráticas en el aula con tareas y justas en lo social.
- Genérica: Existe cierta ambigüedad respecto a las intenciones de los programas así como a los contenidos de la reflexión.

De esta manera y una vez terminada las revisiones de documentos institucionales y los alcances de la literatura, para dar cuenta de los elementos comunes tanto la gestión como la formación, quedó en evidencia en el levantamiento de información que se requería realizar un trabajo colaborativo y participativo para el rediseño de los cursos, que incluyera a los

actores involucrados en el proceso y teniendo como norte y guía el perfil de egreso al que contribuye cada curso, además era necesario con este proceso mejorar sustancialmente la comunicación entre los Profesores de curso y las Escuelas, considerando que si bien muchos de los docentes habían recibido capacitación era necesario para la comprensión del proceso, fomentar la habilitación docente pertinente a los desafíos de la propuesta metodológica del curso implementado.

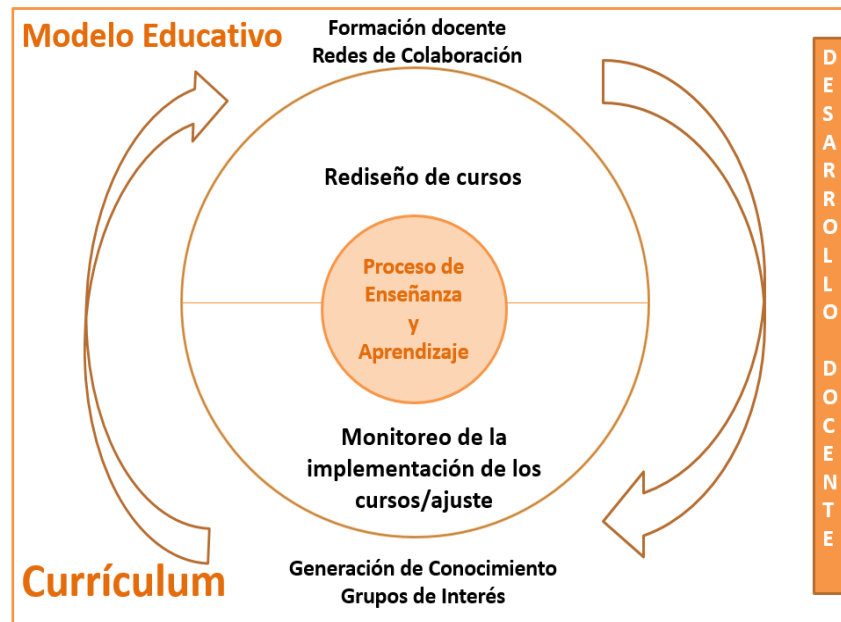
Para responder a este requerimiento se elaboró e implementó, desde el segundo semestre del 2012, un Modelo de Acompañamiento Docente para la Instalación e Implementación Curricular (MADIIC), que tiene como propósito acompañar al docente en un proceso de transformación de su docencia, a través de un cambio de paradigma respecto a la enseñanza-aprendizaje y que permita generar una práctica docente reflexiva y alcanzar la apropiación curricular.

El Modelo MADIIC² elaborado por los asesores de la Unidad Campus Norte de la RED de Pregrado de la Vicerrectoría Académica, para la Facultad de Medicina, este modelo cumple el objetivo estratégico de acompañar a los docentes en la comprensión y apropiación del diseño curricular, pero también, es la posibilidad de repensar y reconstruir el proceso formativo desde una mirada colaborativa, abierta y dialogante entre todos los actores del proceso. (Un ejemplo de este trabajo es el caso del curso de Semiología I, Escuela de Medicina, en que tanto los PEC de las 5 sedes, como estudiantes de distintos niveles y otros actores claves, construyeron el Programa de Curso y el Syllabus).

Este modelo busca además construir con los académicos en un ambiente colaborativo, secuencial y participativo, generando espacios que permita tomar decisiones a la luz de los distintos contextos y los desafíos curriculares sobre qué aprenderán los estudiantes, además de entregar estrategias respecto a la coherencia interna de los curso en relación a cómo enseñar y qué evaluar.

En la siguiente imagen se puede apreciar el Modelo con sus distintas etapas que se desarrollan secuencialmente.

2 Modelo de acompañamiento docente para la instalación e implementación curricular MADIIC. Figueroa C., Cabrera A., Gutiérrez S. 2012. Unidad Campus Norte, Red de Pregrado VAA. Universidad de Chile.



Modelo de Acompañamiento Docente para Instalación e Implementación Curricular MADIIC – Carolina Figueroa, Sandra Gutiérrez, Álvaro Cabrera, Universidad de Chile, 2012

A continuación presentaremos los objetivos del trabajo:

Objetivo General: Aplicar el Modelo de Acompañamiento para las fases de Instalación e Implementación Curricular (MADIIC) en las carreras de la Salud.

Objetivos Específicos:

1. Establecer una instancia institucional de formación docente para la apropiación curricular
2. Rediseñar los cursos en un modelo basado en competencia e instalar prácticas reflexivas e innovadoras en las aulas de las carreras
3. Monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Facultad estableciendo planes de mejora
4. Sistematizar los procesos de innovación docente y generar espacios de colaboración y participación académica

Metodología de trabajo:

El modelo MADIIC considera una metodología activa participativa (Abelló, 2007) que involucra:

a) Rediseño de cursos: considerando el acompañamiento docente que se realiza secuencialmente, semestre a semestre para lograr la relación vertical y horizontal de los curso, realizando las siguientes acciones:

-
- Definición de los Profesores encargados de curso por las Escuela
- Revisión del perfil de egreso y selección de competencias y sub competencias que desarrollará el curso considerando como condiciones de borde: Créditos, nivel, aprendizajes previos, evaluación anterior del curso y otros que correspondan.
- El trabajo se realiza con el profesor encargado de curso, con equipos docentes y en algunos casos participan estudiantes en las discusiones curriculares y pedagógicas
- El programa se realiza en 3 a 6 sesiones, dependiendo de la complejidad del curso y de las necesidades de innovación.
- Los cursos innovados tienen un programa en que se realizan las definiciones de competencias, sub competencias, propósito del curso, resultados de aprendizaje y las unidades en que se definen los indicadores de aprendizaje y las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan evidenciar los aprendizajes.
- Algunos cursos, sobre todo aquellos que son implementados en más de una sede o que su grado de innovación es más alto, se utiliza el syllabus que es la planificación detallada de lo que ocurrirá sesión a sesión, las actividades no presenciales y los aprendizajes previos que requerirá cada aprendizaje.

b) El monitoreo de la implementación y ajuste de los cursos:

- Esta etapa se realiza directamente con las Escuelas, en algunos casos se utiliza una evaluación intermedia que dé cuenta de la implementación, en otros las reuniones de coordinación de nivel y en los casos definidos previamente se acompaña a

aquellos cursos que de acuerdo con el equipo docentes sea necesario un seguimiento mayor cumpliendo las siguientes condiciones:

1.- Mayor innovación o 2.- Algún grado de complejidad por el contexto en que se desarrollan.

c) Generación de conocimientos y grupos de interés:

- Cada académico es invitado a sistematizar las experiencias de reflexión y/o innovadoras que resultan del proceso de acompañamiento. Junto con esto se les invita a aquellos que han realizado experiencias innovadoras exitosas para que sean formador de formadores y trabajen con sus pares que quieran implementar nuevas metodologías en sus cursos. Además se realizan espacios de presentación de trabajos internamente o externamente según sea la temática.

d) Formación docente y redes de colaboración:

- La etapa de rediseño de curso, así como el monitoreo y seguimiento se consideran instancias de formación docente, los docentes son certificados por un número de créditos de acuerdo a la participación que ha tenido en el proceso.
- Además los docentes han participado en talleres de habilitación dados por nivel central o algunos planificados por un programa de campus que se da en conjunto con la Dirección de Pregrado de la Vicerrectoría Académica.

Discusión teórica y resultados.

Los resultados obtenidos en cada una de las etapas del MADIIC se presentan a continuación:

a) Rediseño de cursos:

Desde el año 2012 al año 2015 en un proceso secuencial semestre a semestre para resguardar la coherencia y pertinencia del plan de formación, se ha trabajado en el rediseño a trabajo con 294 cursos de las 6 carreras innovadas que se observan en los siguientes gráficos:

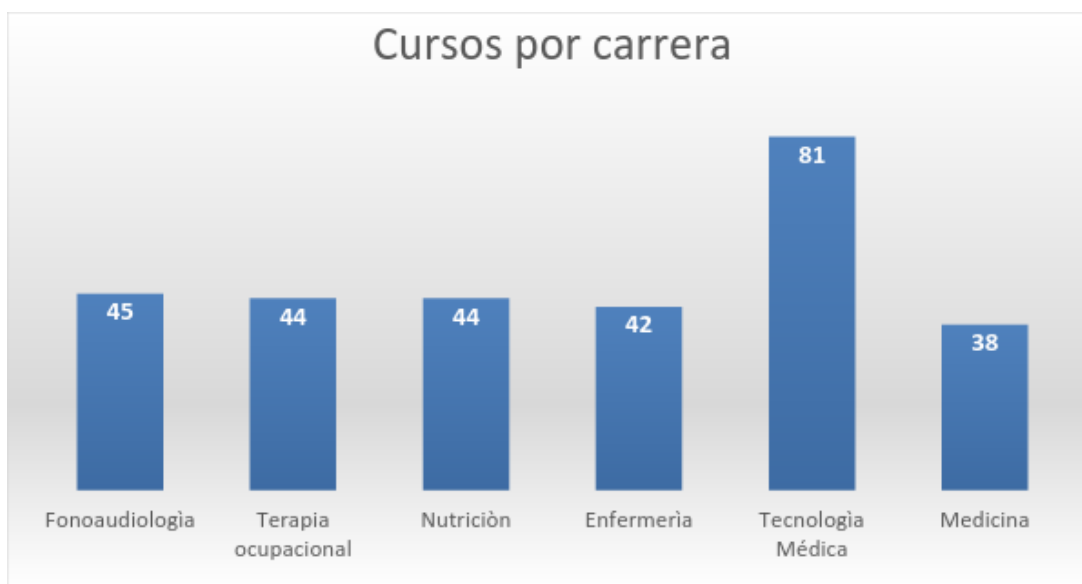


Gráfico 1: Cantidad de cursos rediseñados por Escuela en el periodo 2012-2015

En el gráfico 2 que sigue a continuación, se puede apreciar la cantidad de curso por carreras con los cuales se ha trabajado en su rediseño y es posible observar que los cursos de Tecnología Médica han aumentado cada año, debido a que esta carrera cuenta con 5 menciones que tienen cursos diferentes después del primer año.

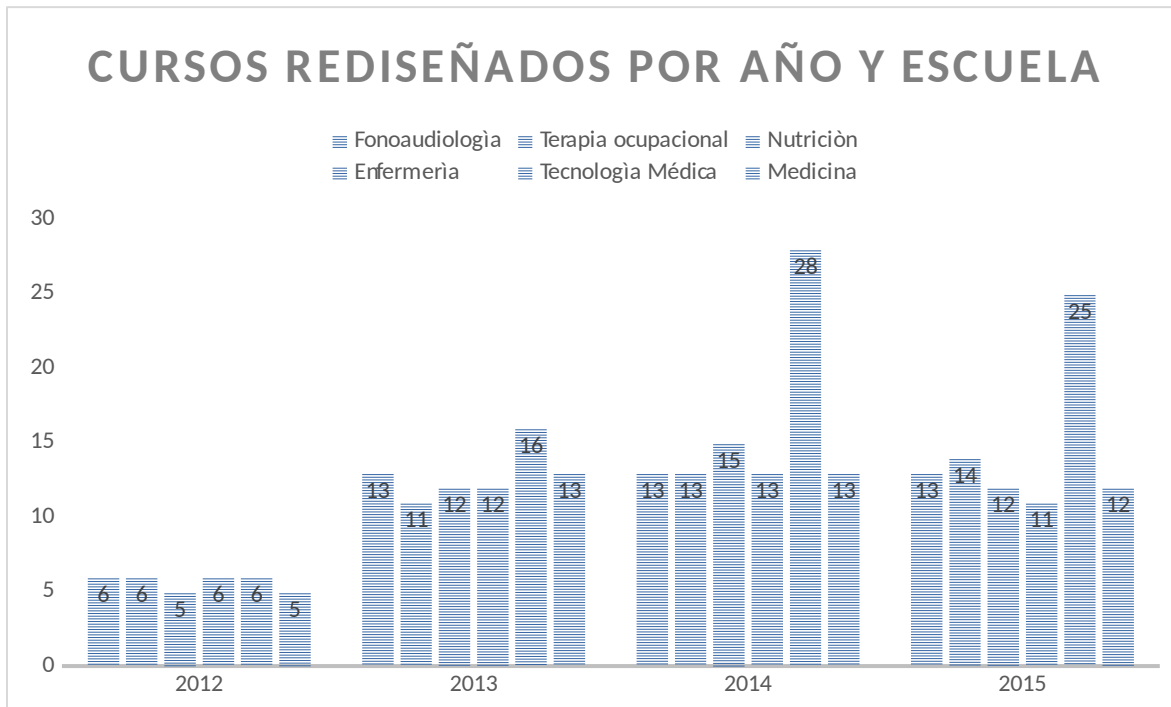


Gráfico 2: Cursos rediseñados por año y por escuela en el período 2012-2015

Por otra parte en el gráfico 3 permite observar la cantidad de académico con los que se ha trabajado colaborativamente, en este caso es un total de 398 profesores, pertenecientes a las Escuelas, Institutos y de diversos campus clínicos de la Facultad, que participan en las discusiones curriculares y pedagógicas según el semestre que convoca.

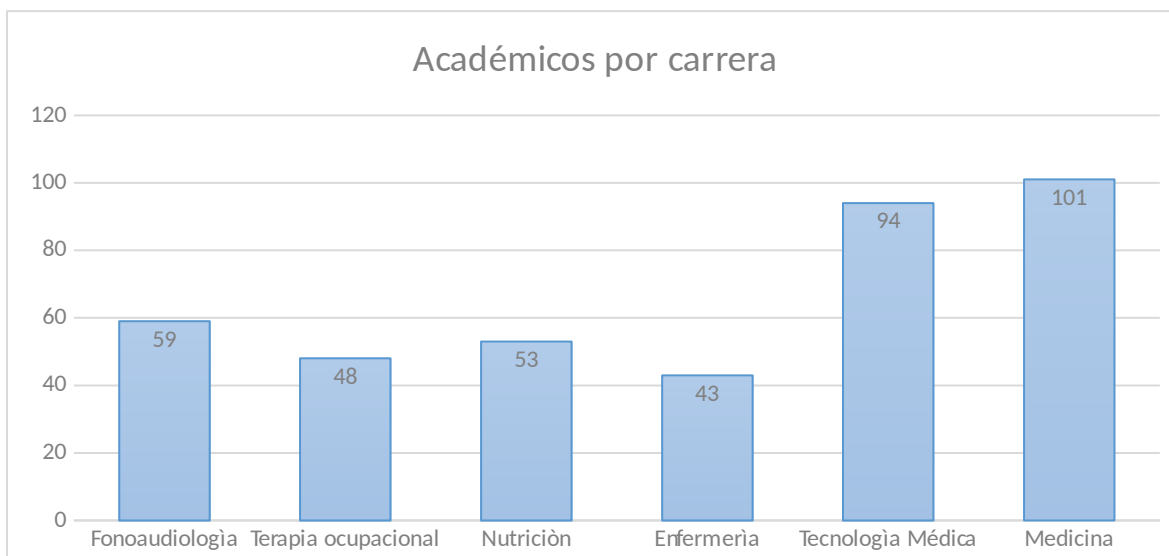


Gráfico 3: Académicos por carrera con los cuales se ha diseñado.

b) Monitoreo, Seguimiento de la implementación y ajuste de los cursos:

Para el monitoreo, seguimiento y ajuste de los cursos se ha logrado realizar:

Niveles	Cantidad de cursos 2013, 2014, 2015
Monitoreo	294 (Total de curso rediseñados)
Seguimiento	72 cursos (12 cursos por semestre)
Ajuste	72 curso (12 cursos por semestre)

El Monitoreo se ha desarrollado con mayor énfasis ya que se trata de una actividad colectiva, que se realiza principalmente en reuniones de coordinación de nivel. Sin embargo dentro de la etapa el seguimiento y el ajuste se han visto limitados por la cantidad de asesoras en la Unidad de Desarrollo Docente. Condicionándose a aquellos cursos que tienen mayor innovación o algún grado de complejidad por el contexto en que se desarrollan, por ejemplo se ha puesto especial énfasis en aquellos cursos del dominio clínico de la Escuela de Medicina (Semiología I y II, Medicina I y II) que son cursos que convocan a docentes de los 5 campus clínicos. También a los cursos de fisiología II que es

dictado para 6 carreras y que tiene aprendizajes comunes e innovaciones de enseñanza y aprendizaje, además de estrategias de evaluación.

c) Generación de conocimientos y grupos de interés:

Durante el año 2015 se realizó la Primera Jornada de experiencias de diseño curricular e innovación docente, que buscaba la sistematización de Experiencias 2014-2015, en esta oportunidad se presentaron 17 trabajos de innovación y cambio curricular.

Se creó el año 2015 el Grupo de investigación, coordinado por la Unidad de Desarrollo de la Docencia de Pregrado, en el cual participan 14 académicos de 7 escuelas, investigando sobre metodologías y evaluación en educación en ciencias de la salud.

Se estableció un grupo de interés sobre el uso de la microscopía virtual en ciencias de la Salud, en la actualidad se realizan actividades con las Facultades de Odontología de la universidad de Chile y de Talca.

La innovación ha permitido la participación en congresos, seminarios y encuentros de docencia:

- Encuentro de Centros de Apoyo a la Docencia, ECAD (2013-2014-2015)
- Congreso TICAL 2015 presentando un trabajo de Microscopía Virtual en ciencias de la Salud.
- Conferencia en el Segundo Encuentro de Innovación y Buenas Prácticas Pedagógicas Universidad del Biobío
- Participación en el Encuentro de Uso de Tics en Educación Superior. CEA FEN 2015.

d) Formación docente y redes de colaboración:

El acompañamiento utilizando el MADIIC en el rediseño de curso y monitoreo constituye una instancia de formación para la apropiación curricular, por lo tanto todos los académicos

que participan en esta actividad son certificados por la Dirección de Pregrado y el tiempo que ocupan es traducido a créditos.

Además la Facultad de Medicina cuenta con un Departamento de Educación en Ciencias de la Salud que ofrece a los académicos talleres, cursos y diplomados a los que pueden acceder dependiendo sus intereses y las demandas de sus cursos.

Por otra parte, desde el año 2015 se instala el programa de campus, que cuenta con el apoyo de la Dirección de Pregrado de VAA y la participación de la unidad de desarrollo docente para establecer los talleres que resultan necesarios de implementar.

Programa Campus Norte 2015:

Talleres	Número Docentes
Sistema de créditos transferibles	30
Metodologías favorables para el aprendizaje	20
Innovación Pedagógica en el Aula a través de las técnicas TBL e IF-AT	50
"¿Qué entendemos por equidad, diversidad e inclusión en la Educación Superior? Desafíos y oportunidades en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile"	30

Conclusiones y/o proyecciones:

El trabajo utilizando el Modelo de acompañamiento para la instalación e implementación curricular, ha permitido rediseñar secuencialmente 292 cursos y trabajar con 398 académicos de las 6 escuelas, los institutos y los 5 campus clínicos de la Facultad. Además y sobretodo en la fase de rediseño de los cursos de Medicina ha favorecido la inclusión de

estudiantes de diferentes niveles de la formación quienes ha podido discutir, dar apreciaciones e incorporarse al trabajo colaborativo con el equipo docente.

El haber sido considerado este Modelo como una instancia formal de apropiación curricular por las autoridades de la Facultad, ha permitido dentro de otras decisiones institucionales poner en marcha y garantizar su viabilidad en el tiempo de la innovación, garantizando el trabajo conjunto de todas las Escuelas, Institutos y Departamentos, propiciando además una comunicación fluida con coordinadores de nivel para garantizar los acuerdos y establecer claramente los procedimientos.

Durante la etapa de rediseño ha aumentado la cantidad de equipos docentes y cursos donde el asesor y el asesorado logran un diálogo comprometido y se complementan las disciplinas. “El asesor/a asume un papel de comprometido con la práctica de los otros, se implica en una empresa de innovación, respetando la práctica socioeducativa, en la cual también puede experimentar y aprender con los otros” (Malik, B. et. al., 2013). Además en esta etapa como en el monitoreo se produce la reflexión sobre la práctica (Schön D. 1998), aflorando creencias y tradiciones aprendidas, las que deben ser derribadas para instalar un cambio de paradigma respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en ciencias de la salud.

Como proyección para los siguientes años, se pretende buscar formas que favorezcan el aumento de seguimientos y generación de conocimientos, debido a que esas áreas han sido las menos desarrolladas.

Para el año 2016 se espera incorporar los cursos de la carrera de Obstetricia y Puericultura, quienes ya cuentan con una cohorte del currículum basado en competencias y han establecido los planes de mejora de la formación.

Bibliografía

Documentos Institucionales:

Proyecto Desarrollo Institucional, Universidad de Chile (2006).

Modelo Educativo, Universidad de Chile (2011).

Modelo Educativo de la Facultad de Medicina, 2012

Reglamento General de los Estudios Universitarios de Pregrado (2008).

Características del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Chile.

Documento de trabajo. (2012)

Profundización de la equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: una transformación necesaria. Rosa Devés, Claudio Castro, Álvaro Cabrera, Maribel Mora-Curriao y Rodrigo Roco. Universidad de Chile (2012).

Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Innovación Curricular de Medicina: Currículum Basado en Competencias. Comisión Local de Diseño Curricular Escuela de Medicina. (2012).

Referencias Bibliográficas:

Abelló, L. (2007) El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado Ministerio de Educación y Ciencia. España.

Ambrose Susan (2010) How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching

Bain K. (2004) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Publicación de la Universidad de Valencia, España.

Coll, C., Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia J., Solé, I. Zabala A. (2007) El Constructivismo en el aula. Editorial GRAÓ, Barcelona, España.

Cruz Tomé (2001) Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas, Revista interuniversitaria de formación del profesorado.

Finch (1999) Using professional development to meet teachers' changing needs: what we have learned.

- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004) The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87.
- Gross, B. y Lara, P. (2009) Estrategias de Innovación en la Educación Superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49, pp. 223-245.
- Harden R.M (1988) Multiprofessional education: part 1 –effective multiprofessional education: a three-dimensional perspective. *AMEE guide nº12 Med Teach*; 20(5):402-408.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- López Pastor, V. (2009) Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Editorial Narcea.
- Malik, B.; Senra, M. y Mamolar, P. (2013) Asesoramiento y consulta en educación social. Editorial UNED.
- Medina Rivilla, A., & Domínguez Garrido, C. (2001, Enero 1). Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios. Recuperado Junio 1, 2010, a partir de <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20461>
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En C. Marcelo (Coord.), *La función docente*. Madrid: Síntesis
- Sánchez, E. y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77. El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL4.pdf>
- Schön D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós

Zeichner, K. (1993). Alternative Paradigm of Teacher Education. Journal of teacher education, 334(3), 3-9.