

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Secretaría Académica / Dirección de Desarrollo Académico

Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa

PROPUESTA DE CURSO EN MODALIDAD VIRTUAL

Docencia universitaria informada por la investigación educativa

Curso de formación docente alineado al Modelo Educativo Universitario (MEU 2023)

Instructor: Dr. Siddharta Camargo, investigador independiente.

Área de formación: Didáctico-Pedagógico

I. GENERALES

A. Nombre del curso: Docencia universitaria informada por la investigación educativa

B. Duración: 50 horas (distribuidas en 6 semanas)

C. Sector o población al que se dirige: Personal docente de la Universidad Autónoma de Querétaro de todas las facultades y escuelas, nivel medio superior y superior.

D. Número de participantes: Mínimo 15, máximo 30

E. Perfil de los participantes: Docentes de cualquier disciplina interesados en fundamentar y mejorar su práctica pedagógica a partir de la investigación educativa. No se requiere experiencia previa en investigación.

F. Proceso de pre-registro e inscripción: Formulario en línea (enlace proporcionado por la Dirección de Desarrollo Académico). Confirmación por correo electrónico institucional.

G. Fechas de inicio y término: Por definir (6 semanas consecutivas)

H. Plataformas tecnológicas: Moodle (Campus Virtual UAQ)

I. Horario de sesiones síncronas: Plataforma Zoom. Sesiones semanales de 2 horas, día y horario por definir con el grupo.

Distribución de horas por tipo de actividad:

En línea (síncronas)	Virtual (asíncronas)	Presenciales
12 horas	28 horas	0 horas

J. Tipo: Dirigido, con acompañamiento permanente por parte del instructor.

II. ÁREA O RUBRO DE FORMACIÓN

Didáctico-Pedagógico

III. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El diseño didáctico del curso se sustenta en cuatro líneas convergentes: la enseñanza situada y el aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003, 2006), la práctica reflexiva (Schön, 1983), el Scholarship of Teaching and Learning (Felten, 2013; Healey y Healey, 2023) y la investigación sobre programas efectivos de desarrollo profesional docente (Chung Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson y Orphanos, 2009; Broad y Evans, 2006). Estos enfoques son coherentes con el eje teórico-metodológico-didáctico del MEU, que propone centrar el proceso formativo en la interacción entre docentes y estudiantes desde una perspectiva constructivista sociocultural (MEU 2023, pp. 14-22).

Siguiendo la evidencia sobre programas de DPD efectivos, el curso se estructura como un proceso sostenido de seis semanas —no como un taller aislado—, centra las actividades en el trabajo concreto de enseñanza de cada participante en su propia disciplina, promueve la colaboración entre pares y aspira a constituir el núcleo de una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP) que trascienda la duración del curso (Clark, Zhan, Dellinger y Semington, 2023; Vescio, Ross y Adams, 2007).

Tiempo de trabajo independiente (asincrónico): 28 horas. Incluye lectura analítica de artículos de investigación, elaboración de escritos reflexivos, participación en foros de discusión y desarrollo del proyecto integrador.

Tiempo de actividades sincrónicas: 12 horas (6 sesiones de 2 horas). Conferencias dialogadas, talleres de análisis colectivo de investigaciones educativas, y sesiones de retroalimentación entre pares.

Actividades de demostración del aprendizaje:

- Fichas analíticas de artículos de investigación educativa
- Escritos reflexivos vinculando hallazgos de investigación con la práctica propia
- Participación argumentada en foros de discusión
- Proyecto integrador: propuesta de intervención pedagógica informada por investigación, centrada en el conocimiento pedagógico del contenido de la asignatura de cada participante

Mecanismos y tiempos de evaluación:

- Retroalimentación en foros: máximo 24 horas
- Retroalimentación de actividades y entregables: máximo 5 días después de la entrega
- Instrumentos: rúbricas analíticas y listas de cotejo (ver Anexos)

IV. JUSTIFICACIÓN

La investigación sobre educación superior ha documentado una brecha persistente entre lo que se sabe sobre enseñanza y aprendizaje eficaces y lo que ocurre en las aulas universitarias. A diferencia de los docentes de educación básica, el profesorado universitario suele tener un perfil académico alto —con grados de maestría o doctorado, publicaciones y trayectorias de investigación en sus disciplinas—, pero su formación pedagógica es con frecuencia autodidacta o inexistente. Como documenta el informe de la OCDE sobre la brecha investigación-práctica en educación (Schlicht-Schmälzle, Rochette y Charon, 2024), el tiempo promedio para que los hallazgos de investigación educativa se traduzcan en prácticas de aula puede alcanzar los diecisiete años, y las barreras incluyen la resistencia al cambio, la falta de formación en nuevos métodos pedagógicos y la

desconfianza entre comunidades académicas e investigadores en educación. Reeves, Bauer, Gill, Wang, Hanauer y Graham (2024), en un estudio con profesorado universitario de STEM, encontraron que la frecuencia con la que los docentes universitarios aplican prácticas de enseñanza basadas en evidencia tiene un efecto acumulativo positivo en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, lo que refuerza la relevancia de formar al profesorado como usuario crítico de la investigación educativa.

Esta brecha se agrava cuando los programas de formación docente se diseñan desde lo que la literatura especializada ha denominado el "paradigma del déficit": una concepción que piensa al docente como un vaso vacío que debe ser llenado con conocimientos que no posee, en lugar de reconocerlo como un profesional capaz de tomar decisiones fundamentadas en su experiencia y en el conocimiento científico disponible (Broad y Evans, 2006; Vaillant, 2015). En el caso del profesorado universitario, este paradigma es particularmente inadecuado: se trata de académicos que producen conocimiento en sus disciplinas y que poseen habilidades de lectura crítica de la investigación que pueden transferirse al campo pedagógico, si se les ofrece el marco conceptual apropiado. Los balances críticos sobre los programas de formación continua en América Latina coinciden en que es insoslayable un cambio radical en los conceptos, modelos y procesos que se han ensayado: el formato de cursos de corta duración, alejados del contexto laboral y sin seguimiento de la aplicación en la práctica, ha mostrado debilidades notables (Ávalos, 2007; Terigi, 2010; UNESCO-OREALC, 2011). Como señala Vaillant (2015), el caso del desarrollo profesional docente en muchos países de la región constituye un ejemplo de lo que no debe hacerse en materia de cambio educativo: la no correspondencia entre los recursos invertidos y el impacto en el aula es flagrante.

Frente a este diagnóstico, en las últimas dos décadas ha emergido lo que Chung Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson y Orphanos (2009) denominan un "nuevo paradigma" del desarrollo profesional docente, basado en la evidencia sobre qué funciona. Los programas efectivos comparten rasgos claros: se centran en el trabajo concreto de enseñanza, no en discusiones abstractas; abordan el conocimiento pedagógico del contenido específico de cada disciplina (Shulman, 2005); consideran a los docentes como sujetos activos de su propio aprendizaje; son sostenidos en el tiempo y no experiencias de un día; se sitúan en el contexto laboral; promueven la colaboración entre pares; y vinculan explícitamente el aprendizaje docente con el aprendizaje de los estudiantes (Broad y Evans, 2006; Chung Wei et al., 2009). La investigación ha mostrado fuertes efectos cuando el desarrollo profesional se centra en la profundización del conocimiento pedagógico del contenido y en prácticas de enseñanza situadas, superando los enfoques generalistas que, como documentó Ibarrola et al. (2010), predominan en la oferta de formación continua en México.

Esta visión converge con la tradición del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), desarrollada desde los trabajos fundacionales de Boyer (1990) y Shulman (1993), que propone la indagación sistemática sobre el aprendizaje estudiantil, fundamentada en la práctica y compartida públicamente, como forma legítima de producción de conocimiento académico (Felten, 2013). El SoTL resulta especialmente pertinente para el profesorado universitario porque no les pide abandonar su identidad investigadora sino redirigirla parcialmente hacia su propia práctica de enseñanza. Asimismo, la síntesis de más de 2,100 meta-análisis de Hattie (2023) ha identificado los factores con mayor impacto en el aprendizaje —retroalimentación formativa, expectativas del docente, enseñanza directa con andamiaje, estrategias metacognitivas—, todos con tamaños de

efecto superiores al umbral de 0.40. Estos hallazgos ofrecen un referente empírico para las decisiones pedagógicas del profesorado, sin prescribir recetas universales.

Un mecanismo específico que la literatura destaca para materializar este nuevo paradigma son las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP). Aunque la mayoría de la investigación sobre CAP se ha realizado en educación básica (Vescio, Ross y Adams, 2007), estudios recientes han comenzado a documentar sus efectos en la educación superior. Clark, Zhan, Dellinger y Semingson (2023), en un estudio empírico de métodos mixtos con profesorado universitario, encontraron que las CAP interdisciplinarias en universidades promueven la innovación pedagógica, el intercambio de conocimiento y la adopción de prácticas basadas en evidencia, siempre que se sostengan en el tiempo y cuenten con acompañamiento estructurado. Rettler-Pagel (2023), en una revisión de la literatura sobre comunidades de práctica en educación superior, confirmó que estos espacios fomentan el aprendizaje recíproco entre pares y fortalecen la identidad docente del profesorado universitario. El presente curso incorpora explícitamente la lógica de las CAP: el trabajo colaborativo entre pares de diferentes disciplinas, la retroalimentación estructurada sobre la práctica propia y la aspiración de que el grupo constituido durante el curso funcione como núcleo de una comunidad profesional permanente dentro de la UAQ.

El curso responde a esta problemática desde el espíritu del Modelo Educativo Universitario de la UAQ (2023), cuyo eje teórico-metodológico-didáctico establece que el enfoque pedagógico cooperativo y solidario debe funcionar como guía sistemática para orientar las prácticas de enseñanza y determinar propósitos y orientaciones para el aprendizaje y la evaluación (MEU 2023, p. 17). El eje filosófico del MEU, con su orientación humanista, su compromiso social y su apuesta por la formación integral (MEU 2023, pp. 9-14), exige que la mejora de la docencia no se reduzca a la adopción de técnicas aisladas, sino que se enmarque en una reflexión sobre los fines de la educación universitaria. El enfoque humanista del MEU, que reconoce al docente y al estudiante como seres individuales cuya particularidad debe ser respetada y potenciada (MEU 2023, p. 10), es radicalmente incompatible con el paradigma del déficit: el curso parte de reconocer al profesorado como profesionales reflexivos, no como receptores de instrucciones. El eje transversal, con sus componentes de formación ciudadana, educación para la paz, inclusión educativa y perspectiva de género (MEU 2023, pp. 36-46), ofrece criterios éticos para evaluar la pertinencia de las investigaciones educativas que se revisen en el curso.

El curso se propone, en suma, formar docentes universitarios que sean lectores críticos de la investigación educativa y practicantes reflexivos capaces de fundamentar sus decisiones pedagógicas en evidencia, experiencia y contexto. No se trata de sustituir la experiencia del docente por la evidencia científica, sino de enriquecer la primera con la segunda a través de un diálogo permanente, situado en la disciplina que cada docente enseña y en el contexto institucional de la UAQ.

V. OBJETIVOS

Objetivo general:

Las y los participantes analizarán críticamente aportes de la investigación educativa contemporánea y los articularán con la reflexión sobre su propia práctica docente, para formular decisiones pedagógicas informadas, contextualizadas en su disciplina específica y coherentes con los principios y ejes del Modelo Educativo Universitario de la UAQ.

Objetivos particulares:

1. Problematicar la práctica docente universitaria propia, identificando tensiones entre los fines educativos del MEU y la realidad cotidiana del aula.
2. Comprender la naturaleza, alcances y limitaciones de la investigación educativa como insumo para la toma de decisiones pedagógicas, superando tanto el empirismo puro como la aplicación mecánica de hallazgos.
3. Desarrollar habilidades de lectura analítica de artículos de investigación educativa en español, inglés y francés.
4. Analizar hallazgos de investigación sobre estrategias de alto impacto en el aprendizaje universitario (retroalimentación formativa, enseñanza situada, metacognición, aprendizaje colaborativo), con especial atención al conocimiento pedagógico del contenido de cada disciplina.
5. Examinar la investigación educativa desde los ejes transversales del MEU: justicia social, inclusión, perspectiva de género y compromiso comunitario.
6. Diseñar una propuesta de intervención pedagógica para su propia asignatura, fundamentada en investigación y articulada con el MEU, en el marco de una Comunidad de Aprendizaje Profesional.

VI. CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

- Calificación mínima aprobatoria: 8 puntos (escala de 10)
- Cumplimiento mínimo del 90% de las actividades programadas
- Participación proactiva en sesiones sincrónicas y foros de discusión
- Entrega del proyecto integrador en tiempo y forma

Porcentajes de evaluación:

Actividades de aprendizaje (fichas, escritos reflexivos, foros): 50%

Participación en sesiones sincrónicas: 20%

Proyecto integrador final: 30%

VII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Diagnóstica: Cuestionario inicial en Moodle sobre percepciones, conocimientos previos y experiencia con la investigación educativa. Se aplicará el mismo instrumento al final como pos-test.

Formativa: Retroalimentación cualitativa en foros y actividades asincrónicas. Listas de cotejo para participación en sesiones sincrónicas. Retroalimentación entre pares en talleres de análisis.

Sumativa: Evaluación de productos mediante rúbricas analíticas que valoran: pertinencia del análisis, profundidad de la argumentación, uso adecuado de fuentes, articulación con la práctica docente propia y coherencia con los principios del MEU.

Final: Evaluación del proyecto integrador mediante rúbrica y aplicación del pos-test diagnóstico.

VIII. INSTRUCTOR

Dr. Siddharta Camargo

Investigador independiente con base en Michigan, EUA. Su trabajo se centra en la conciencia histórica y la investigación educativa en el contexto mexicano y latinoamericano. Ha trabajado en el

análisis comparado de tradiciones de investigación educativa y Desarrollo Profesional Docente en contextos hispanohablantes y angloparlantes, y en el diseño de programas de desarrollo profesional docente basados en comunidades de aprendizaje. Cuenta con experiencia en docencia universitaria y formación de formadores. Participará en el diseño, facilitación y acompañamiento del curso completo.

Correo: [por definir]

IX. MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Plataforma Moodle (mensajería interna y foros), correo electrónico institucional y grupo de WhatsApp para avisos operativos. Las sesiones síncronas se realizarán por Zoom con grabación habilitada.

X. REQUERIMIENTOS MÍNIMOS DE INFRAESTRUCTURA TECNOLÓGICA

Computadora o dispositivo móvil con acceso a internet estable, navegador actualizado (Chrome, Firefox, Edge o Safari), cámara y micrófono para sesiones síncronas, aplicación Zoom instalada, lector de PDF y procesador de texto.

XI. PROGRAMA DEL CURSO

El curso se organiza en seis módulos. Cada módulo integra actividades asincrónicas (lecturas, foros, entregables) y una sesión síncrona de 2 horas. El diseño sigue las recomendaciones de la investigación sobre DPD efectivo: se centra en el trabajo concreto de enseñanza de cada participante, promueve la colaboración entre pares, es sostenido en el tiempo y vincula el aprendizaje docente con el aprendizaje de los estudiantes. A lo largo de los módulos 1 a 4 los participantes construyen un repertorio analítico; en los módulos 5 y 6 lo aplican al diseño de una intervención pedagógica en su propia asignatura, trabajando como Comunidad de Aprendizaje Profesional.

Módulo 1. La práctica docente universitaria como objeto de reflexión

Objetivo: Problematicar la propia práctica docente a la luz de los principios del MEU, identificando tensiones y preguntas que orienten la indagación a lo largo del curso.

Semana 1 | Síncronas: 2 h | Asincrónicas: 4.5 h | Total: 6.5 h

Subtema	Actividad	Obj. específico	Periodo	Evaluación	Recursos
El MEU como horizonte de la práctica docente	Lectura guiada de la síntesis del MEU 2023 (ejes filosófico y teórico-metodológico). Escrito reflexivo: identificar 3 tensiones entre el MEU y la propia práctica.	Obj. 1	Sem. 1, asincrónica	Lista de cotejo	MEU 2023, pp. 6-22
La docencia como práctica reflexiva vs. el paradigma del déficit	Lectura: Schön (1983), cap. 2 síntesis; Broad y Evans (2006). Foro: ¿Cómo construyo mi conocimiento docente? ¿Qué papel juega la evidencia? ¿Me reconozco en el paradigma del déficit o en el de la práctica reflexiva?	Obj. 1, 2	Sem. 1, asincrónica	Lista de cotejo	Schön (1983); Broad y Evans (2006)
Sesión síncrona 1	Conferencia dialogada: La brecha entre investigación educativa y práctica docente universitaria. ¿Por qué la investigación no impacta en el aula? Taller: formulación de preguntas sobre la propia práctica.	Obj. 1, 2	Sem. 1, síncrona (2 h)	Lista de cotejo participación	Schlicht-Schmälzle et al. (2024); Galindo-Domínguez et al. (2022)

Módulo 2. La investigación educativa: qué es, qué puede y qué no puede hacer

Objetivo: Comprender la naturaleza del SoTL y de la investigación educativa, distinguiendo evidencia de opinión y reconociendo los alcances y límites de los hallazgos empíricos.

Semana 2 | Síncronas: 2 h | Asincrónicas: 4.5 h | Total: 6.5 h

Subtema	Actividad	Obj. específico	Periodo	Evaluación	Recursos
¿Qué es el SoTL?	Lectura: Felten (2013), 5 principios del SoTL. Ficha analítica del artículo.	Obj. 2, 3	Sem. 2, asincrónica	Rúbrica ficha	Felten (2013)
Los meta-análisis y sus límites	Lectura introductoria sobre Hattie (2023) y el concepto de tamaño de efecto. Lectura crítica: Rømer (2019). Foro: ¿Qué significa que algo "funcione" en educación? ¿Qué no nos dicen los números?	Obj. 2, 3	Sem. 2, asincrónica	Lista de cotejo foro	Hattie (2023), cap. 1-2 síntesis; Rømer (2019)
Sesión síncrona 2	Taller: Lectura colectiva de un artículo de investigación. Identificación de pregunta, método, hallazgos, limitaciones e implicaciones para la práctica.	Obj. 2, 3	Sem. 2, síncrona (2 h)	Lista de cotejo participación	Artículo seleccionado por el instructor

Módulo 3. Estrategias de alto impacto: retroalimentación, metacognición y enseñanza situada

Objetivo: Analizar investigaciones sobre las estrategias con mayor evidencia de impacto en el aprendizaje y evaluar su pertinencia en el contexto disciplinar propio, atendiendo al conocimiento pedagógico del contenido.

Semana 3 | Síncronas: 2 h | Asincrónicas: 5 h | Total: 7 h

Subtema	Actividad	Obj. específico	Periodo	Evaluación	Recursos
Retroalimentación formativa y conocimiento pedagógico del contenido	Lectura: Hattie y Timperley (2007); Shulman (2005) síntesis. Escrito reflexivo: ¿Cómo retroalimento en mi asignatura? ¿Qué es específico de mi disciplina en la forma de retroalimentar?	Obj. 3, 4	Sem. 3, asincrónica	Rúbrica escrito reflexivo	Hattie y Timperley (2007); Shulman (2005)
Enseñanza situada y aprendizaje significativo	Lectura: Díaz Barriga (2003, 2006). Foro: ¿Cómo sitúo el aprendizaje en contextos reales en mi disciplina? ¿Qué	Obj. 4	Sem. 3, asincrónica	Lista de cotejo foro	Díaz Barriga (2003, 2006); MEU 2023 pp. 20-22

	experiencias de enseñanza situada he ensayado?				
Sesión síncrona 3	Taller: Análisis comparativo de investigaciones sobre metacognición y aprendizaje autorregulado. Trabajo en equipos interdisciplinarios: ¿qué funciona distinto según la disciplina?	Obj. 3, 4	Sem. 3, síncrona (2 h)	Lista de cotejo participación	Artículos seleccionados

Módulo 4. Docencia, justicia social y ejes transversales del MEU

Objetivo: Examinar la investigación educativa desde la perspectiva de los ejes transversales del MEU: inclusión, género, formación ciudadana y compromiso social.

Semana 4 | Síncronas: 2 h | Asincrónicas: 5 h | Total: 7 h

Subtema	Actividad	Obj. específico	Periodo	Evaluación	Recursos
Inclusión, equidad y barreras para el aprendizaje en el aula universitaria	Lectura sobre pedagogía inclusiva en educación superior. Ficha analítica. Reflexión: ¿qué barreras para el aprendizaje existen en mi aula y cómo puedo eliminarlas?	Obj. 5	Sem. 4, asincrónica	Rúbrica ficha	MEU 2023 pp. 43-46; Darling-Hammond et al. (2020)
Perspectiva de género e investigación educativa	Lectura sobre sesgos de género en la docencia universitaria. Foro: ¿Cómo operan estos sesgos en mi disciplina? ¿Qué dice la investigación y qué veo en mi práctica?	Obj. 5	Sem. 4, asincrónica	Lista de cotejo foro	MEU 2023 pp. 44-46; artículo seleccionado
Sesión síncrona 4	Conferencia dialogada: Investigación educativa, compromiso social y democratización del conocimiento. ¿Para quién investigamos? ¿Para quién enseñamos? ¿Cómo superar el aislamiento del aula?	Obj. 2, 5	Sem. 4, síncrona (2 h)	Lista de cotejo participación	Freire (2011); UNESCO (2022); Ávalos (2007)

Comentado [D1]: ¿Se podrá agregar algo sobre media superior?

Módulo 5. Comunidad de Aprendizaje Profesional: diseño del proyecto integrador

Objetivo: Articular los aprendizajes del curso en el diseño de una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en investigación, contextualizada en la propia asignatura, y desarrollada en el marco de una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP) entre los participantes del curso.

Este módulo materializa la transición del curso hacia la lógica de las CAP. Clark, Zhan, Dellinger y Semingson (2023) encontraron que las CAP interdisciplinarias en universidades promueven la innovación pedagógica y la adopción de prácticas basadas en evidencia. Los participantes trabajarán en pequeños grupos interdisciplinarios que funcionarán como CAP embrionarias: examinarán la práctica de cada integrante, ofrecerán retroalimentación sustantiva y explorarán cómo los hallazgos de investigación se traducen de manera distinta según la disciplina y el contexto.

Semana 5 | Síncronas: 2 h | Asincrónicas: 5 h | Total: 7 h

Subtema	Actividad	Obj. específico	Periodo	Evaluación	Recursos
Del diagnóstico a la intervención: conocimiento pedagógico del contenido	Elaboración del borrador del proyecto integrador: identificación de un problema de enseñanza-aprendizaje en la propia asignatura (centrado en el conocimiento pedagógico del contenido, no en aspectos genéricos), revisión de 3 artículos de investigación relevantes a ese problema específico, propuesta de intervención.	Obj. 4, 5, 6	Sem. 5, asincrónica	Rúbrica del proyecto	Bibliografía del curso + búsqueda propia guiada; Shulman (2005)
Sesión síncrona 5: Taller CAP	Trabajo en Comunidades de Aprendizaje Profesional: grupos de 4-5 participantes de distintas disciplinas. Cada integrante presenta su borrador. El grupo ofrece retroalimentación usando un protocolo estructurado (tipo "tuning protocol"). Se discute: ¿qué es específico de tu disciplina? ¿Qué	Obj. 6	Sem. 5, síncrona (2 h)	Lista de cotejo participación; protocolo de retroalimentación	Protocolo de retroalimentación entre pares (proporcionado); Clark et al. (2023)

	podemos aprender del contraste interdisciplinario?				
--	--	--	--	--	--

Módulo 6. Mejora continua: el docente como investigador de su propia práctica

Objetivo: Consolidar una disposición permanente hacia la indagación sobre la propia práctica, compartir públicamente los aprendizajes del curso y proyectar la continuidad de la CAP más allá de la duración del curso.

Semana 6 | Síncronas: 2 h | Asincrónicas: 4 h | Total: 6 h

Subtema	Actividad	Obj. específico	Periodo	Evaluación	Recursos
Entrega del proyecto integrador final	Revisión y entrega definitiva del proyecto integrador incorporando la retroalimentación de la CAP. Aplicación del pos-test.	Obj. 6	Sem. 6, asincrónica	Rúbrica del proyecto	Todos los materiales del curso
Sesión síncrona 6: Coloquio y proyección de la CAP	Presentación de proyectos seleccionados. Reflexión colectiva: ¿Qué cambió en mi forma de mirar mi práctica? Acuerdo colectivo: ¿cómo sostenemos esta comunidad de aprendizaje profesional después del curso? Evaluación del curso.	Obj. 1-6	Sem. 6, síncrona (2 h)	Lista de cotejo; pos-test; evaluación del curso	Proyectos integradores

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Broad, K. y Evans, M. (2006). *A Review of Literature on Professional Development Content and Delivery Modes for Experienced Teachers*. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Chung Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. National Staff Development Council. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Clark, A. M., Zhan, M., Dellinger, J. T. y Semingson, P. L. (2023). Innovating teaching practice through professional learning communities: Determining knowledge sharing and program value. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231200983>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 121-125. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/57376>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde-Trabada, A. y Valero-Esteban, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Healey, M. y Healey, R. L. (2023). Searching the literature on scholarship of teaching and learning (SoTL): An academic literacies perspective Part 1. *Teaching & Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.4>
- Ibarrola, M. de, et al. (2010). *Evaluación de diseño del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Documento para la SEP y CONEVAL.

Reeves, P. M., Bauer, M., Gill, J. C., Wang, C., Hanauer, D. I. y Graham, M. J. (2024). More frequent utilization of evidence-based teaching practices leads to increasingly positive student outcomes. *Frontiers in Education*, 9, 1337703. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1337703>

Rettler-Pagel, T. (2023). Communities of Practice in the Higher Education Landscape: A Literature Review. Every Learner Everywhere. <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/communities-of-practice-in-the-higher-education-landscape-a-literature-review/>

Rømer, T. A. (2019). A critique of John Hattie's theory of Visible Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 587-598. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1483015>

Schlicht-Schmälzle, R., Rochette, E. y Charon, A. (2024). Bridging the Research-Practice Gap in Education. *OECD Education Working Papers*, No. 319. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c0d3f781-en>

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 25(6), 6-7.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL, Documentos de Trabajo, 50. Santiago de Chile.

UAQ (2023). *Modelo Educativo Universitario*. Universidad Autónoma de Querétaro. https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/MEU_2023_2.pdf

UNESCO (2022). *Re-imaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO-OREALC (2011). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Vaillant, D. (2015). Desarrollo profesional docente: ¿cómo se enseña a enseñar? En J. Vaillant y C. Vélaz de Medrano (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI/Fundación Santillana, pp. 29-40.

Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2007). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Yeo, M., Miller-Young, J. M. y Manarin, K. (2024). *SoTL Research Methodologies: A Guide to Conceptualizing and Conducting the Scholarship of Teaching and Learning*. Routledge.