



## Compendio de Documentos Modelo Educativo y Guías Curriculares de Universidad de Las Américas

- ▶ **Modelo Educativo Universidad de Las Américas**
- ▶ **Fundamentos de la Dimensión Pedagógica del Modelo Educativo**
- ▶ **Serie: Guías para la Apropiación Curricular del Modelo Educativo**
  - Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA
  - Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los planes de Estudios UDLA
  - Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
  - Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
  - Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA
  - Fichas de procedimientos de evaluación educativa UDLA



Modelo Educativo  
Universidad de  
Las Américas

---

Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

## Modelo Educativo Universidad de Las Américas

ISBN: 978-956-8695-23-1

### **Primera versión 2014**

#### **Revisión**

Unda Drinberg, Viviana. Santiago, octubre 2014

### **Segunda versión 2016**

#### **Actualización y revisión**

Pérez Astete, Ángela. Santiago, 2016

### **Reimpresión 2018**

### **Gonzalo Vallejo Berenguer**

Vicerrector Académico

### **Pilar Romaguera Gracia**

Rectora

Universidad de Las Américas

Dirección: Avda. Manuel Montt 948, Edificio A, 4to piso, Providencia, Santiago de Chile.

Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

### Agradecimiento

Agradecemos al conjunto de la comunidad académica que, en sus distintas fases, ha contribuido en el proceso de profundización del Modelo Educativo a partir del mes de mayo 2014: Decanos, Directores Académicos de Campus, Directores de Escuela, Directores de Carrera en Campus, académicos y docentes. Así también, a quienes integraron las comisiones temáticas de trabajo y a quienes participaron en su discusión a nivel de Sedes, Campus y Facultades, realizando diversos aportes a los borradores preliminares. En particular, agradecer a Lizardo Barrera, Decano de la Facultad de Educación, quien presidió la comisión integrada de la profundización del Modelo Educativo 2014; la profesora Viviana Unda, quien coordinó y editó los documentos sobre el Modelo Educativo en su versión 2014 y a todos quienes formaron parte de las comisiones levantadas en dicho momento.

#### *Comisión profundización Modelo Educativo 2014*

Presidente comisión Modelo Educativo: Lizardo Barrera.

Coordinadora comisión Modelo Educativo y editora de documentos: Viviana Unda.

Comisiones temáticas de trabajo para el Modelo Educativo:

Comisión 1 (Valores UDLA): Carlos Aguirre, Sergio Díaz, Yanko Gallardo, Thomas Keller, Víctor Miranda y Patricio Zapata.

Comisión 2 (Perfil de ingreso y modelo de admisión): Mauro Lombardi, Ignacio Pérez, Flavia Radrigán y Joel Solorza.

Comisión 3 (Perfil de Egreso) Alejandro Escobar y Yanko Gallardo.

Comisión 4 (Sistema de Créditos Académicos): Lorena Jofré, Karina Riquelme, Ismael Romero, Julio Rojas, y Janine Valenzuela.

Comisión 5 (Docentes): Claudio Arancibia, Ximena Araya, Pablo Figueroa, Gonzalo Vallejo y Marcelo Fagalde

Comisión 6 (Modelo pedagógico): Carlos Aguirre, Lizardo Barrera, Máximo Bosch, Claudio Cifuentes, Alejandro Escobar, Ana Henríquez, Francisca Infante, Paula Leiva, Solange Pereira, Viviana Unda, Catalina Valenzuela y Katherine Velásquez.

Comisión 7 (Modelo de gestión matricial): Carmen Gloria Alfaro, Claudio Cifuentes, Isabel de Ferrari, María Laura Postigo, Hernán Sandoval y María Vergara.

A su vez, en su fase más reciente, agradecer a la Directora de Gestión Curricular, Ángela Pérez, quien actualizó y editó los documentos referidos a Modelo Educativo en 2016 y quienes conformaron la mesa de trabajo del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso y del Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

#### Mesas de Trabajo 2016

Representantes Facultades e Institutos: Andrés Santana, Carmen Gloria Alfaro, Lorena Jofré, Lizardo Barrera, Mauro Lombardi, Marcelo Fagalde, Ricardo Monge y Tania Gallardo.

Representantes Campus: Iris Tejos y Jonathan Martínez.

Representantes Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis Institucional: Beatriz Cáceres, Cristóbal Castro y Edgar Mercado.

Representantes Vicerrectoría Académica: Alexis Maureira, Alex Henríquez, Ana Henríquez, Christopher Sepúlveda, Cristóbal Vergara, Felipe Leighton, Gabriela Pica y José Ignacio Díaz.

Representantes Prorectoría: Andrea Belloy, Remo Betta y Arturo Mercado.

Finalmente, se agradece a todos quienes de una forma u otra han participado en el posterior ajuste y permanente revisión del Modelo Educativo UDLA.

## Índice

PRÓLOGO .....	6
<b>I. UDLA EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>8</b>
1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL .....	8
1.2. CONTEXTO NACIONAL .....	8
1.3. UDLA COMO PROPUESTA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA .....	8
<b>II. PRESENTACIÓN Y PROPÓSITOS DEL MODELO EDUCATIVO UDLA .....</b>	<b>8</b>
2.1 MODELO EDUCATIVO .....	8
<b>III. DIMENSIONES DEL MODELO EDUCATIVO UDLA .....</b>	<b>10</b>
3.1. DIMENSIÓN FILOSÓFICA .....	10
3.1.1 <i>Para qué educa UDLA</i> .....	10
3.1.2 <i>Qué tipo de persona aspira formar UDLA</i> .....	10
3.1.3 <i>Misión y visión de UDLA</i> .....	10
Misión .....	10
Visión .....	11
Docencia de Pregrado .....	11
Vinculación con el Medio .....	11
Investigación .....	12
3.1.4 <i>Sellos institucionales de UDLA</i> .....	12
Valores Institucionales .....	12
a) Ética profesional .....	13
b) Compromiso comunitario .....	13
c) Responsabilidad ciudadana .....	14
Vocación internacional .....	15
Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación .....	16
3.2. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA .....	17
<i>Componentes de la Dimensión Pedagógica</i> .....	17
3.2.1 <i>El estudiante</i> .....	18
Características del estudiante UDLA .....	18
Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante .....	19
3.2.2 <i>El diseño curricular</i> .....	19
Ejes del diseño curricular .....	19
a) Educación basada en resultados de aprendizaje .....	19
b) Proceso formativo centrado en el estudiante .....	20
c) Saber concebido de manera tripartita .....	20
Perfil de Egreso .....	20
Instrumentos curriculares .....	21
a) Malla curricular .....	22
b) Matriz de tributación curricular .....	24
c) Programa de asignatura .....	24
3.2.3 <i>El docente</i> .....	25
Rol del docente en UDLA .....	25
Perfeccionamiento docente .....	26
a) Magíster en Docencia Universitaria (MDU) .....	26
b) Programa Escuela Docente .....	26
c) Programa de Desarrollo Docente Laureate .....	26
Perfeccionamiento disciplinar .....	27
a) Programas de perfeccionamiento disciplinar a nivel de Facultades, Institutos y Sedes .....	27
b) Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones .....	27
Perfeccionamiento profesional .....	27
3.3. DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL .....	28
3.3.1 <i>Estructura del gobierno universitario</i> .....	28
Autoridades Superiores .....	28
Organización Institucional .....	28
Instancias Colegiadas .....	30

3.3.2 Modelo de organización matricial.....	31
3.4 DIMENSIÓN DE IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO .....	33
3.4.1 Definición de los procesos de implementación y seguimiento del Modelo Educativo.....	33
Componentes de la implementación del Modelo Educativo.....	33
Componentes del seguimiento del Modelo Educativo .....	33
3.4.2 Implementación y seguimiento de la Dimensión Filosófica .....	34
Implementación de la Dimensión Filosófica .....	34
Seguimiento de la Dimensión Filosófica .....	35
3.4.3 Implementación y seguimiento de la Dimensión Pedagógica.....	36
Implementación de la Dimensión Pedagógica .....	36
Seguimiento de la Dimensión Pedagógica .....	37
3.4.4 Implementación y seguimiento de la Dimensión Organizacional.....	39
Implementación de la Dimensión Organizacional.....	39
Seguimiento de la Dimensión Organizacional.....	40
LISTA DE REFERENCIAS.....	42

## Prólogo

Los principios del Modelo Educativo fueron establecidos en la reforma curricular de 2010, que plantea una docencia centrada en el estudiante, mallas curriculares estructuradas en cuatro ámbitos de formación y un sistema de créditos académicos acorde al SCT-Chile. El Modelo fué posteriormente profundizado en dos etapas. En 2014, con énfasis en el diseño curricular por Resultados de Aprendizaje, siguiendo una evolución similar a la experimentada por los currículos universitarios nacionales e internacionales. En 2016, se refuerzan los ámbitos relacionados con el apoyo brindado a los estudiantes y la evaluación del logro del Perfil de Egreso.

Con el objetivo de contar con un modelo que presentara un adecuado fundamento teórico y la capacidad de orientar el quehacer formativo de la Universidad en todas sus dimensiones, se profundizó el modelo educativo. En este proceso se consideraron las debilidades contenidas en el Informe de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en octubre de 2013 y aquellas incluidas en el Acuerdo N° 012/2014 del Consejo Nacional de Educación (CNED) de enero de 2014. En consecuencia, la profundización del Modelo Educativo UDLA se convirtió en una tarea prioritaria en dicho periodo, como pieza crucial del Plan de Desarrollo Estratégico 2014-2016 adoptado por la Universidad, junto con el reforzamiento de los mecanismos de aseguramiento de la calidad y el análisis institucional, así como el fortalecimiento de la gestión institucional.

En 2014, el documento *Modelo Educativo, Universidad de Las Américas* se elaboró con el objetivo principal de profundizar el Modelo Educativo UDLA y es el resultado de la contribución del Consejo Académico Ampliado de la Universidad, mediante el trabajo colaborativo de comisiones temáticas presididas por Lizardo Barrera, Decano de la Facultad de Educación, y coordinadas por Viviana Unda. De aquel trabajo se desprende el documento inicial propuesto en mayo de 2014. El proceso de discusión incluyó a Decanos, Directores de Instituto, Directores Académicos de Campus, autoridades académicas y profesores, tanto a nivel central como en las Sedes-Campus.

Para la discusión sobre el Modelo Educativo de la Universidad, se realizó una revisión detallada de un conjunto de documentos nacionales e internacionales sobre esta materia, con el fin de definir los referentes teóricos, consistentes con la misión y visión de UDLA, que le otorgaran respaldo y solidez al ajuste conceptual del Modelo. A su vez, se consideran documentos institucionales como los Estatutos de Universidad de Las Américas, el Reglamento Orgánico y el conjunto de Políticas existentes a la fecha.

Luego de cinco meses de trabajo, en octubre de 2014, el manuscrito en su versión final se socializó con toda la comunidad a nivel central y de Sedes-Campus. Durante este proceso, Rectoría y Vicerrectoría Académica abrieron el espacio para que las unidades de trabajo de la Institución entregaran por escrito retroalimentación sobre el documento.

Hacia finales de 2014, se recibieron comentarios y aportes de diversas unidades de trabajo. Estos fueron analizados y clasificados por un equipo de Vicerrectoría Académica en función de las diferentes dimensiones del Modelo. A partir de las observaciones que fueron acogidas, se consolidó el manuscrito que se constituyó en la versión final revisada, que representa a los miembros de la comunidad universitaria y fue socializada en octubre de 2014. La profundización del Modelo Educativo de la Institución permite tomar conciencia de cómo los resultados hasta ahora logrados son producto de la reflexión, el aprendizaje y la maduración de experiencias educativas que consideran la historia de la Institución y el trabajo de todos los miembros de la comunidad académica. Al revisar el Modelo el año 2014, se reafirmaron los principios fundantes de la reforma curricular del año 2010: un modelo educativo centrado en el estudiante, una malla curricular actualizada para cada uno de los programas, una estructura curricular en función del Sistema de Créditos Académicos aplicado a UDLA acorde con los SCT-Chile y una malla estructurada en función de cuatro ámbitos de formación: general, profesional, disciplinaria y práctica.

Como parte del proceso de actualización curricular 2014, se produce la profundización del Modelo Educativo tanto en su dimensión pedagógica como en las restantes dimensiones del Modelo (filosófica, organizacional y de implementación y seguimiento). Esta profundización se materializa en la elaboración de nuevos documentos: a) *Modelo Educativo, Universidad de Las Américas*, b) *Resumen Ejecutivo del Modelo Educativo UDLA*, c) *Fundamentos de la Dimensión Pedagógica del Modelo Educativo UDLA*, d) el documento sobre *Sistema de Créditos Académicos de UDLA*, y e) *Compendio de Guías para la apropiación curricular del Modelo Educativo*. Todos los documentos permiten implementar un conjunto articulado de especificaciones, las cuales orientan de manera precisa el diseño del currículum, los procesos de aprendizaje y enseñanza, y el desarrollo profesional docente, entendiéndose en su conjunto como el Modelo Educativo UDLA.

En el 2015, luego del proceso de actualización del Modelo Educativo, la Institución se abocó a una etapa de apropiación del mismo y en especial de su dimensión pedagógica, que se tradujo en ajustar los perfiles de egreso de acuerdo al modelo curricular por resultados de aprendizaje. Esto implicó, a su vez, la revisión y actualización de los planes de estudios de las carreras, la elaboración de matrices de tributación curricular que orientaran el proceso de ajustes, y el alineamiento constructivo de los programas de asignatura.

En el año 2016, la Institución resolvió emprender una nueva fase, revisando su proyecto educativo, así como su misión y visión, ampliando la definición de su vocación que hasta ese momento había sido principalmente docente para sentar las bases del desarrollo del área de investigación y consolidar la vinculación con el medio como parte de sus procesos misionales. Estos avances permitieron a UDLA abordar con un renovado espíritu el proceso de planificación estratégica para el siguiente quinquenio, materializado en el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) 2017-2021.

Para la actualización del Modelo Educativo, se realizó una revisión detallada de un conjunto de documentos internos a la fecha, tales como los Estatutos de Universidad de Las Américas, el Reglamento Orgánico y el conjunto de políticas existentes a la fecha.

Actualmente, el Modelo Educativo está implementado en todas las carreras y cuenta con mecanismos de aseguramiento de la calidad que permiten garantizar un correcto diseño, validación, evaluación del logro y retroalimentación de perfiles de egreso y planes de estudio.

El Modelo Educativo, basado en Resultados de Aprendizaje, se ha constituido en una de las fortalezas institucionales, con un Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso que avala una formación acorde a los requerimientos laborales y de las respectivas disciplinas, que se sustenta en una evaluación progresiva del logro de las metas formativas y se retroalimenta con el juicio de egresados, empleadores y especialistas externos.

Este documento refleja el trabajo de actualización y profundización del Modelo Educativo UDLA, en el cual ha participado activamente la comunidad académica: Decanos, Directores Académicos de Campus, Directores de Escuela, Directores de Carrera en Campus, académicos y docentes. La Dirección de Gestión Curricular y la Dirección General de Asuntos Académicos de la Vicerrectoría Académica han cumplido roles esenciales de coordinación de estos procesos. Agradecemos el arduo trabajo desplegado por los diferentes miembros de nuestra comunidad educativa, para avanzar en la profundización y consolidación de nuestro Modelo Educativo en una Universidad que aspira a ser un aporte en pos de la igualdad de oportunidades, la movilidad y el desarrollo económico y social del país.

El presente documento contiene tres secciones. En la primera sección, considera el contexto nacional e internacional de la educación superior para exponer la razón de ser de la Universidad. En la segunda sección, se presenta el Modelo Educativo y sus propósitos. Finalmente, en la tercera sección, se describen las dimensiones del Modelo Educativo: filosófica, pedagógica, organizacional y de implementación y seguimiento.



## I. UDLA en el contexto nacional e internacional de la educación superior

### 1.1 Contexto internacional

En el contexto internacional, desde principios de este siglo, la educación superior comienza a responder a un nuevo conjunto de demandas que se generan a partir de cambios sociales tales como la globalización, los retos del crecimiento económico, el desarrollo social y la transformación cultural. En consecuencia, la ampliación de la cobertura de la educación superior es, en la actualidad, una política global en los países desarrollados. Actualmente, esta cobertura supera el 60% en los países de la OCDE. A partir del mayor acceso que ofrece la formación terciaria, se espera que esta desarrolle en los estudiantes habilidades avanzadas en el uso de la información y el conocimiento; tome en cuenta las condiciones cambiantes del mercado técnico y profesional, y contribuya al desarrollo social e intelectual de los países. En consecuencia, las instituciones de educación terciaria deben responder no solo a la demanda de conocimientos disciplinarios y profesionales, sino también a la de actitudes y habilidades extra-disciplinarias más vinculadas a la experiencia práctica del trabajo. En efecto, la Universidad dialoga con el mundo laboral de manera distinta a la del pasado, ya no desde una superioridad cognitiva, sino a partir de un modelo que integra a la comunidad a los espacios universitarios.

### 1.2. Contexto nacional

En Chile, la reforma de 1981 autorizó la creación de universidades e institutos privados y de universidades estatales regionales independientes. A partir de 1990, la educación superior entró en un período de expansión en el que se diversificó la población estudiantil. Luego, desde 1995, se produce una segunda ola de expansión, cuyas características principales fueron el aumento de instituciones privadas que logran la autonomía, el crecimiento de la matrícula en las mismas y la apertura de Sedes y programas especiales. También se observaron importantes transformaciones en el rol del Estado, debido a cambios legislativos que otorgaron al sector público mayores herramientas de control para el aseguramiento de la calidad, además de cambios en el sistema de financiamiento.

La educación superior en Chile ha variado significativamente en los últimos treinta años y el escenario actual se presenta complejo y altamente diversificado. Los cambios producidos en las últimas décadas giran en torno a las siguientes grandes tendencias:

- Desde una educación de elite a una de pregrado masiva, valorándose especialmente la incorporación de jóvenes que son primera generación en sus familias en acceder al nivel educativo terciario.
- Desde una educación superior impartida por menos de una decena de universidades a un sistema complejo en el que coexisten instituciones públicas y privadas con diversas misiones y funciones.
- Desde una educación superior con financiamiento público para las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores a un sistema de financiamiento cuyo crecimiento ha estado orientado a las ayudas estudiantiles sin distinción entre instituciones.
- Desde una educación superior orientada a formar jóvenes entre 18 y 24 años a un sistema que acoge a hombres y mujeres, jóvenes y adultos en distintos momentos de su vida y trayectoria laboral.

### 1.3. UDLA como propuesta educativa en la educación superior chilena

Desde sus inicios, Universidad de Las Américas se ha destacado por ser una alternativa educativa que responde a los nuevos requerimientos de la educación superior en Chile. Esto se ha traducido en ofrecer una formación que se encuentra en sintonía con los requerimientos de un mundo globalizado y un mercado laboral cambiante, y bajo la que subyace la idea de que la educación es el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y la reducción de las desigualdades. En consecuencia, UDLA impulsa el aumento de la cobertura de la educación superior en Chile y da acceso a la educación terciaria a personas de diverso origen, características y condición, que poseen el interés, las capacidades y el compromiso por cursar una carrera universitaria. Así, la propuesta educativa de la Universidad tiene sentido, pues integra a quienes tradicionalmente no han tenido acceso a la educación superior y apuesta por tener altas expectativas en torno a ellos en cuanto a su capacidad de aprender y enfrentar la formación universitaria exitosamente. De este modo, UDLA brinda a sus estudiantes oportunidades para adquirir herramientas que les permitan determinar sus trayectorias de vida, dialogar con el resto de la comunidad y contribuir en las decisiones importantes del país. En suma, esta Casa de Estudios espera ser un aporte en pos de la igualdad de oportunidades y la movilidad y el crecimiento económico y social del país.

## II. Presentación y propósitos del Modelo Educativo UDLA

### 2.1 Modelo Educativo

El Modelo Educativo de Universidad de Las Américas es un marco general teórico y metodológico que orienta el quehacer formativo de la Institución en todas sus dimensiones. Por tanto, presenta la manera como se interpretan las tareas que tiene UDLA, con el fin de otorgar sentido de identidad a los actores de la comunidad universitaria y generar hábitos y normas que expliciten la cultura institucional fundada en los valores de ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario.

El Modelo Educativo de Universidad de Las Américas posee dos propósitos fundamentales:

- Establecer el conjunto de lineamientos filosóficos, pedagógicos, organizacionales, y sobre implementación y seguimiento que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el conjunto de tareas que desarrollan los actores de la comunidad educativa.
- Compartir con la comunidad en general la propuesta educativa que ofrece UDLA en el contexto de la educación superior, así como los pilares que la sustentan y orientan su labor formativa.

El Modelo Educativo está compuesto por cuatro dimensiones:

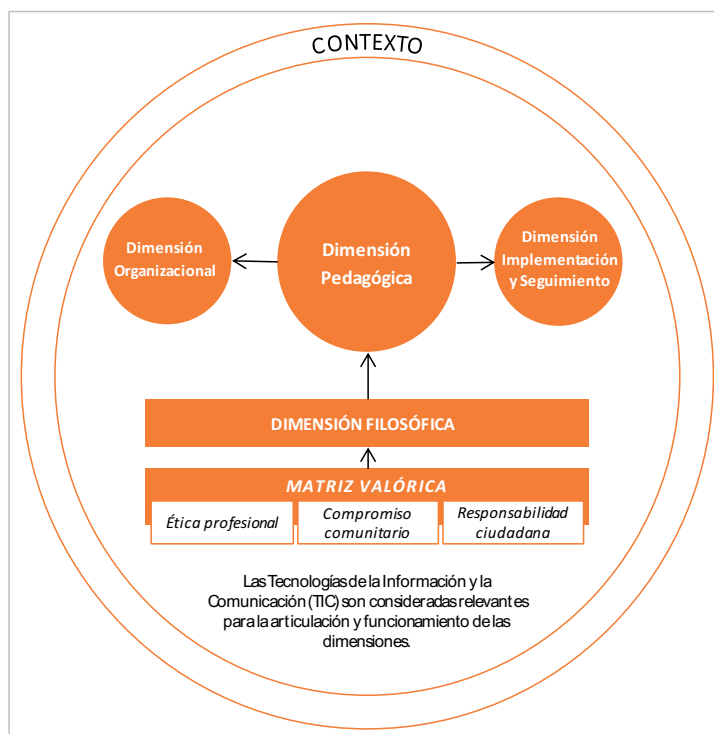
- *Filosófica*: aborda el tipo de persona que la Universidad aspira a formar, con qué fin educa UDLA como institución de educación superior, su misión y visión, los sellos y valores institucionales.
- *Pedagógica*: establece el Modelo Pedagógico de la Universidad, constituyéndose como su dimensión central. Su función es orientar las decisiones y acciones relacionadas con el aprendizaje, la docencia y el currículum de las carreras que imparte UDLA.
- *Organizacional*: describe el sistema de gestión universitaria de la Institución que permite explotar al máximo su capacidad de funcionar con calidad, y de ejecutar sus tareas académicas y de gestión en razón del mejoramiento continuo.
- *Implementación y seguimiento*: define los lineamientos generales de la implementación y operacionalización del Modelo Educativo, así como el seguimiento de la implementación de cada una de estas dimensiones.

Las cuatro dimensiones dialogan entre sí y, además, con el marco contextual que se considera en el quehacer formativo de la Institución. Forman parte de este marco contextual los egresados, empleadores, comunidades académicas y profesionales, determinadas políticas públicas y organizaciones sociales.

En su base, la labor institucional se ancla en el uso de tecnologías de información y comunicación, la innovación pedagógica y la integración a redes internacionales de universidades; fomentando la puesta en práctica de iniciativas que permitan desarrollar en los estudiantes una visión planetaria y al mismo tiempo local, y contribuye a la inserción internacional. En este contexto, la Red Educativa Laureate de la que la Universidad forma parte aporta significativamente en esta tarea.

En la Figura 1, se visualiza el Modelo Educativo de la Universidad, sus dimensiones, la relación entre ellas y el marco contextual que se considera.

Figura 1. Modelo Educativo de UDLA



Fuente: Comisión Modelo Educativo, UDLA

### III. Dimensiones del Modelo Educativo UDLA

#### 3.1. Dimensión Filosófica

La dimensión filosófica del Modelo Educativo aborda cuatro temas fundamentales: con qué fin educa UDLA como institución de educación superior, el tipo de persona que la Universidad aspira formar, la misión y visión de esta Casa de Estudios, y sus sellos institucionales.

##### 3.1.1 Para qué educa UDLA

UDLA tiene como propósito fundamental brindar opciones y oportunidades de acceso a la educación a jóvenes y adultos que ven en la educación superior un camino para potenciar sus capacidades y adquirir herramientas para mejorar efectivamente su calidad de vida. De este modo, la Universidad desea ofrecer a sus estudiantes una posibilidad concreta de movilidad social.

A través de su propuesta formativa, la Universidad entiende su quehacer en el contexto de un medio económico y sociocultural dinámico. En este contexto, la Institución asume que los procesos formativos deben dar respuesta a los cambios globales de la sociedad, lo que significa establecer vínculos con el medio laboral y social a través del ofrecimiento de formación de pregrado y educación continua que se alineen con la necesidad del país de más y mejor capital humano que pueda desempeñarse adecuadamente en los ámbitos profesional y técnico.

##### 3.1.2 Qué tipo de persona aspira formar UDLA

Los valores que establece el Modelo Educativo de UDLA son ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario. Estos valores orientan la experiencia formativa que las diversas Facultades y Escuelas ponen en práctica, determinando aquellos comportamientos y maneras de pensar que son parte de la formación integral de los estudiantes y el sello que los caracteriza como egresados de esta Casa de Estudios. En consecuencia, la Universidad aspira a formar personas que manifiesten y honren los valores institucionales a través de su desempeño profesional o técnico. Los componentes valóricos de UDLA son parte de sus sellos institucionales. Se espera que estos valores se desarrollen durante la trayectoria universitaria de los estudiantes y que finalmente se manifiesten en un desempeño profesional y técnico de alto nivel. En el apartado sobre sellos institucionales, más adelante, se describe cada valor mencionado.

##### 3.1.3 Misión y visión de UDLA

En un contexto externo marcado por la discusión del proyecto de ley de reforma a la Educación Superior, la implementación de la Ley N° 20.093, que crea el sistema de desarrollo profesional docente y la instalación de la gratuidad vía glosa presupuestaria, la Universidad decide como Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2017-2021 avanzar en la construcción de un proyecto institucional trifuncional, ampliando sus procesos misionales, consolidando, junto con la docencia de pregrado, la vinculación con el medio como una función esencial e institucionalizando el área de investigación.

#### Misión

Es así que, previo al proceso de elaboración del PDE 2017-2021, la Universidad actualizó su misión y visión, explicitando su quehacer y sus procesos misionales: docencia, vinculación con el medio e investigación. Comprometida con los valores institucionales, ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario, la misión de la Universidad es:

---

*Proveer una experiencia universitaria centrada en el estudiante, para formar a una heterogénea población estudiantil de jóvenes y adultos, en un espectro disciplinar diversificado, en un marco de innovación al servicio de la enseñanza aprendizaje y en una estrecha integración con la comunidad.*

*Contribuir al desarrollo de las personas, ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, y al desarrollo del país, disponiendo de espacios de creación e investigación, para aportar a la discusión de los problemas de la sociedad.*

---

En la misión de UDLA, deben destacarse dos cuestiones claves. Por una parte, está el compromiso de la Universidad por brindar una oportunidad de integración a una heterogénea población estudiantil, que tradicionalmente no había tenido acceso a la educación superior. Al mismo tiempo, se destaca el convencimiento de UDLA de que los estudios universitarios aportan al desarrollo de capital humano y desarrollo social a través de una formación que integra la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que contribuye a la movilidad social y, por tanto, a la construcción de un país más equitativo.

### Visión

Consistente con esta misión, se actualizó también la visión, estableciendo el desafío de profundizar el desarrollo académico, la complejidad institucional, y el compromiso con la formación y desarrollo de los estudiantes y de las comunidades con las que la Universidad se relaciona. La visión de UDLA es:

---

*Universidad de Las Américas es una universidad de calidad, con niveles crecientes de desarrollo académico y complejidad institucional, que aspira a ser reconocida por su compromiso con el progreso de sus estudiantes y de las comunidades con las que se relaciona.*

---

En la visión de UDLA se destacan tres aspectos cruciales. Primeramente, se encuentra el propósito de la Universidad por perfilarse como una institución que brinda formación de calidad. Luego, en relación a la ampliación de sus procesos misionales, UDLA aspira a ser reconocida como una universidad compleja que avanza en el desarrollo académico a través de la investigación. Por último, promueve estrategias de formación para sus estudiantes que reconocen sus experiencias educativas previas, así como la importancia de la interacción permanente con el entorno y las comunidades con las que se relacionan, dando un rol preponderante a la vinculación con el medio y fomentando la puesta en práctica de iniciativas que permitan desarrollar en los estudiantes una visión amplia que les contribuya a insertarse con éxito desde lo regional, en lo nacional e internacional.

### Docencia de Pregrado

Para Universidad de Las Américas, el área de Docencia de Pregrado es el centro de su quehacer institucional. Los propósitos del área de Docencia de Pregrado se consignan en dos documentos: Modelo Educativo y el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional.

Los procesos a partir de los cuales se organiza el área de Docencia de Pregrado en UDLA están vinculados en un primer nivel al diseño de carreras (Perfil de Egreso y plan de estudios), al ciclo formativo de los estudiantes y a la retroalimentación del proceso formativo. En un segundo nivel, se encuentran los procesos directos de apoyo al estudiante, al docente y a la provisión de recursos. Finalmente, como un proceso permanente y transversal, se encuentra el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.

Como se ha señalado, ha definido avanzar hacia mayores niveles de complejidad en ámbitos de vinculación con el medio e investigación. Así, en conjunto con impartir docencia, UDLA ha fortalecido estas dos funciones, las que se articulan con la Docencia de Pregrado con la finalidad de favorecer el proceso formativo, la innovación, la experiencia universitaria de los estudiantes y el desarrollo profesional de los académicos.

### Vinculación con el Medio

En el contexto de la ampliación de sus procesos misionales, UDLA ha fortalecido el vínculo y relación permanente con el entorno, adquiriendo la función de la vinculación con el medio (VcM) un carácter preponderante desde la dimensión filosófica y en la dimensión pedagógica.

El desarrollo de la función de vinculación con el medio en UDLA se encuentra ligada desde sus orígenes a la función académica y docente. Así, es posible observar que, en la evolución institucional de la Universidad, los procesos misionales convergen y se retroalimentan en el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes y potenciar los valores institucionales que forman parte del Modelo Educativo de la Universidad de Las Américas.

A lo largo del proceso formativo del estudiante, se espera que a partir de diversas instancias los alumnos logren un acercamiento efectivo con el entorno. Para ello, se plantean cuatro líneas de VcM: comunitaria, vinculación académica, responsabilidad ciudadana y de extensión cultural y calidad de vida. Todas ellas buscan que el proceso de enseñanza-aprendizaje trascienda el escenario del aula, permitiendo al estudiante desarrollar su formación en un espacio contextualizado en donde puedan impactar positivamente en la calidad de vida de la población. Es en estos escenarios, donde los estudiantes deben poner en práctica, además de los conocimientos propios de la disciplina, los valores institucionales inculcados a lo largo de su proceso formativo.

Así, la VcM en Universidad de Las Américas busca consolidarse como un aporte en distintos ámbitos, tanto a nivel interno como externo. En efecto, en su integración con la Docencia de Pregrado enriquece la calidad y la pertinencia de la docencia bajo la convicción que desde la interacción entre universidad y las comunidades no solo se concretiza el compromiso con la sociedad, sino que permite una retroalimentación respecto de las nuevas demandas para la formación de los estudiantes, para el mejoramiento del currículo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje; reconociendo la dignidad, la autonomía y la valoración del conocimiento que surge de esta interacción respetuosa y abierta. A su vez, la VcM en su articulación con la Investigación, busca aportar a la creación de líneas de investigación, alianzas y transferencia de conocimiento.

De esta manera, como expresión del compromiso comunitario, la Institución genera espacios de relacionamiento horizontal y bidireccional involucrándose en el desarrollo de las comunidades, especialmente en aquellas regiones donde se ubican sus Sedes y Campus. El objetivo de estas acciones es contribuir al desarrollo democrático del país, orientando el quehacer Institucional en pos de participar y contribuir en el debate en torno a los grandes temas que preocupan a la sociedad chilena promoviendo en la comunidad académica y estudiantil una participación activa en los procesos democráticos.

Finalmente, en el desarrollo de sus académicos, alumnos y de la comunidad en su conjunto, se espera aportar al debate académico como un instrumento de perfeccionamiento, de actualización permanente de conocimientos disciplinarios, y como un espacio de interrelación de sus académicos y estudiantes con pares de otras instituciones de educación superior.

### *Investigación*

Universidad de Las Américas constituye una propuesta educativa que responde a los nuevos requerimientos de la educación superior en Chile: amplía las oportunidades de acceso a la educación superior, ofreciendo una formación que, en sintonía con los requerimientos de la globalización y el mundo laboral cambiante, entrega a sus estudiantes herramientas que les permiten determinar sus trayectorias de vida, dialogar con el resto de la comunidad y contribuir al desarrollo del país. De esta manera, la Institución aspira a contribuir a la igualdad de oportunidades, a la movilidad y al crecimiento económico y social de Chile.

Fundada en las capacidades de los académicos de la Institución y en el conocimiento adquirido a través de proyectos innovadores en docencia universitaria y gestión académica, UDLA decide institucionalizar la función de investigación como parte de sus procesos misionales, con el objetivo de contribuir gradualmente a incrementar su capacidad de creación y difusión de conocimiento. En el contexto de una universidad con foco en la docencia, se considera que la Investigación contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo posible también atraer a docentes con una sólida formación académica y actualizados en su disciplina.

La Investigación en UDLA se concibe como: conjunto de prácticas desarrolladas por una o más personas, que involucran la examinación cuidadosa, crítica y disciplinada de un cuerpo de datos; que varían en técnica y método, de acuerdo con la naturaleza y las condiciones de los problemas identificados; que están dirigidas al desarrollo de un área del conocimiento, la resolución de problemas y/o la creación de una aplicación práctica; y cuyos resultados se traducen en diversos tipos de proyectos y publicaciones.

De lo expuesto, se desprende la concepción de la investigación como contribución a la mejora continua de la calidad del aprendizaje y la docencia, que permite la toma de decisiones sobre la base de evidencia, así como también generar instancias que apunten al desarrollo de nuevo conocimiento disciplinar y a la colaboración entre universidades, pertenecientes a los sectores público y privados para fomentar la transferencia de conocimiento.

#### **3.1.4 Sellos institucionales de UDLA**

Los sellos institucionales corresponden a aquellas características en que la Institución pone un especial énfasis, con el fin de que su propuesta formativa se distinga de aquellas ofrecidas por otras casas de estudios. Estos sellos orientan los elementos fundamentales de la visión y misión de la Universidad y se refieren a: valores institucionales, su vocación internacional y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

#### *Valores Institucionales*

Para UDLA, la educación de calidad considera necesariamente un proceso formativo conducente al desarrollo cognitivo –conocimientos y habilidades– en el contexto de valores institucionales definidos e intencionada a nivel curricular y extracurricular. La incorporación y desarrollo de estos valores apunta a que estudiantes y titulados conduzcan su paso por la Universidad y su vida en general, atendiendo a las opciones propias y al impacto que estas tienen en la comunidad cercana y la humanidad en general.

La universidad es una de las instituciones sociales en las que las personas desarrollan su habilidad para cooperar con otros diferentes, habilidad que se concibe como una forma distintiva de construir orden social<sup>1</sup>. En este sentido, el espacio universitario se transforma en un lugar concreto para la formación en valores. UDLA entiende estos valores como aquellas cualidades inherentes a las personas, al servicio de la sociedad, considerados universales en términos de su validez y capacidad de contribuir a la creación de la convivencia pacífica. Estos valores entregan los lineamientos fundamentales para el accionar de estudiantes y titulados de la Institución y orientan la labor de UDLA, vale decir, la docencia, la investigación y la vinculación con el medio para su consecución. Los valores que UDLA acuerda promover para el desarrollo formativo de sus estudiantes son la ética profesional, el compromiso comunitario y la responsabilidad ciudadana. Con ellos se espera que los estudiantes y egresados puedan reconocerse parte de la comunidad universitaria UDLA y comprendan que el desarrollo de su conocimiento, sus aspiraciones sociales, sus actitudes y

---

<sup>1</sup> Ver Crick (1962).

relaciones con otros y su compromiso con asuntos sociales son parte fundamental para avanzar en su propio desarrollo<sup>2</sup> e involucrarse con solvencia y sentido de pertenencia en su comunidad local, en el país y en el mundo.

Los valores institucionales de UDLA están en plena concordancia con el concepto de participación ciudadana, la que se convierte así en origen político del derecho con su doble función: por una parte, solucionar conflictos entre personas y grupos, y entre estos con el Estado y, por otra parte, orientar concertadamente la cooperación ciudadana hacia fines colectivos en búsqueda del bien común. En este sentido, similar a lo que ocurre en la institución escolar, la educación en valores propuesta por UDLA es altamente provechosa, porque ayuda a desarrollar un clima de convivencia ciudadana, genera el capital social necesario para garantizar el desarrollo de la comunidad y contribuye a formar ciudadanos activos en el contexto de la sociedad de hoy<sup>3</sup>.

Los valores de ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana se encuentran íntimamente relacionados, ya que subyace en su definición la ética común, los derechos humanos y la ética del reconocimiento del otro. La separación entre estos tres valores surge como una manera de comprender la forma en que se expresaría curricular y extra curricularmente cada uno de ellos. Además, esta separación permite que Institutos, Facultades y Escuelas les otorguen distintos énfasis en la formación que ofrecen a sus estudiantes.

#### **a) Ética profesional**

En sociedades pluralistas, donde no existen referentes éticos comunes, UDLA opta por una ética dialógica, cuyas normas se levantan a partir de consensos genuinos que deben involucrar a todos los afectados. Por tanto, aquello que se objetiva se consigue basado en una decisión intersubjetiva, es decir, formada a partir de la interacción de diferentes puntos de vista. En este sentido, la ética dialógica es compasiva, porque las normas que derivan de ella cumplen y satisfacen las necesidades e intereses de todos los seres humanos.

En el contexto de una ética del diálogo, la acción comunicativa es fundamental. Debido a ello, esta Institución interpreta la ética profesional como la habilidad de estudiantes y titulados de emplear el lenguaje para lograr entendimiento entre las personas y resolver conflictos éticos, así como también para elaborar criterios valóricos personales que permitan construir una vida en favor del bienestar común. Es de esta manera que estudiantes y titulados podrán desenvolverse con justicia y equidad, en el marco del respeto por los derechos humanos.

El valor de la ética debe ser promovido durante los años de formación de los estudiantes, con el fin de que ellos aprendan a identificar los marcos valóricos personales y los hagan dialogar con los de carácter institucional y los principios propios de su comunidad. Esto se logra a través de la promoción de experiencias formativas y de vinculación con el medio que permitan desempeñarse bajo normas y fundamentos que busquen la convivencia social, el ejercicio de acciones reguladas y la cooperación entre las personas.

En síntesis, estudiantes y titulados de UDLA se conducen éticamente y manifiestan la ética profesional cuando ejercen su accionar de manera humanizadora y orientados a la optimización de la persona en su dimensión individual y como miembro de una comunidad.

#### **b) Compromiso comunitario**

Para la Universidad, el valor del compromiso comunitario supone asumir una perspectiva formativa en pro del bien común, que tiene como base una ética que reconoce la diversidad y el pluralismo de la comunidad como el contexto en el que se sitúan una parte del aprendizaje y el ejercicio técnico y profesional.

UDLA entiende que la orientación comunitaria y el compromiso de los estudiantes se fortalecen a través del vínculo con diversos sectores de la sociedad en los que ellos se desenvolverán cuando egresen, la interacción con grupos diversos de pares, la discusión de asuntos públicos y sociales al interior de organizaciones estudiantiles y la participación en comunidades de aprendizaje y en instancias de aprendizaje colaborativo<sup>4</sup>. En este sentido, el compromiso comunitario se traduce pedagógicamente en una manera de aprender en la que la comunidad constituye el espacio y no el medio de aprendizaje, lo que se fortalece a través de la vinculación de la Universidad y el entorno desde un enfoque que se distancia del asistencialismo hacia uno comunitario. Este enfoque permite fortalecer la formación de los estudiantes, poniendo como centro del desarrollo de este valor la generación de instancias en las que se promuevan la búsqueda de soluciones de manera participativa, resguardando así el involucramiento de los miembros de la comunidad y la promoción de su desarrollo y bienestar. Desde esta perspectiva, esta Casa de Estudios asume que las actividades curriculares y extracurriculares desde la vinculación con el medio, permiten a los estudiantes y egresados la apropiación del compromiso comunitario, al formar parte de iniciativas para mejorar la convivencia y preocuparse por el otro. Estas actividades, de

<sup>2</sup> Ver Roeser, Eccles, y Sameroff (2000).

<sup>3</sup> Ver Puig (2010).

<sup>4</sup> Ver Flanagan y Levine (2015).

carácter civil, son oportunidades cruciales para que los estudiantes se involucren y realicen un aprendizaje cívico a través del cual participar formalmente como miembros de la sociedad.

### c) Responsabilidad ciudadana

La universidad es una de las instituciones sociales en que las personas desarrollan el sentido de participar en una comunidad. Esta requiere de una experiencia colectiva que trascienda la particularidad de la familia. Por esta razón, se sostiene que existe un vínculo importante entre la experiencia formativa individual y colectiva experimentada en la universidad y su impacto en el desarrollo de una formación ciudadana coherente con los marcos sociales, políticos y culturales de nuestro país.

El valor de la responsabilidad ciudadana se relaciona con la participación, el compromiso y el involucramiento de las personas y las comunidades en el espacio local, regional, nacional y global. Asume la necesidad de formarse mediante el diálogo para poner en ejercicio valores públicos que contribuyan a un mejoramiento de la sociedad, valorando además el reconocimiento de los estudiantes como miembros de una familia, de un colectivo laboral, de la comunidad, del país y del mundo.

En consecuencia, UDLA vincula la responsabilidad ciudadana con el ejercicio de deberes y derechos que toda persona debe poner en práctica al formar parte de la sociedad que la cobija y a la cual pertenece, materializándolo a través de la promoción de una vinculación con el medio basada en la responsabilidad de intervenir, apoyar y aportar al debate y la búsqueda de solución a problemas públicos. Desde esta perspectiva, las actividades curriculares y extracurriculares relacionadas con la responsabilidad ciudadana facilitan el desarrollo de la participación política, entendida esta como una instancia de gestión y atención de las diferencias, basada en la creencia en y el respeto por determinadas reglas que permiten procesar los conflictos y elaborar significados comunes<sup>5</sup>.

El valor de la responsabilidad ciudadana debe ser promovido a lo largo de la formación universitaria, de modo tal que los titulados se vinculen de manera responsable y con el foco puesto en los distintos grupos de interés en los que recaerá su quehacer profesional o técnico (organizaciones, empresas, comunidades, pacientes, clientes, estudiantes, entre otros).

Los profesionales y técnicos UDLA actúan como ciudadanos responsables cuando toman en consideración, en el ejercicio de su trabajo, el impacto que sus propias decisiones y acciones pueden tener en la calidad de vida y en la dignidad de la vida del resto de los ciudadanos. Así también, la responsabilidad ciudadana en los titulados UDLA es observable cuando en su trabajo se perfilan como personas capaces de contribuir, a través de procedimientos cívicos formales, a mejorar la convivencia y la tolerancia entre los miembros de una sociedad plural y diversa.

A través de los valores institucionales –ética profesional, el compromiso comunitario y la responsabilidad ciudadana–, UDLA aspira a la formación de una persona que pueda sentirse cómoda con su ser, tanto en su singularidad (espacio privado) como en su sociabilidad (espacio público) y que pueda y necesite, por ende, insertarse críticamente en la civitas, promover el Bien Común y rechazar la alienación singular y social<sup>6</sup>.

Mediante los tres valores mencionados, la Universidad ayuda a sus estudiantes a construir su identidad individual y social. Desde allí, surge la importancia del andamiaje en los procesos de aprendizaje a través de actividades de autoconocimiento, trabajos cooperativos, asambleas de clase y celebraciones de la comunidad universitaria; todas experiencias de aprendizaje que dan sentido a la vida de cada estudiante, en el contexto de la comprensión compartida de ciertos valores<sup>7</sup>. Por lo anterior, como lo muestra la imagen siguiente, los tres valores de UDLA apuntan integralmente a la formación de la identidad individual y social. Por una parte, el ser humano conserva su dinámica interna, donde reside su yo, el que, por otra parte, está en concordancia con su dinámica externa y se adapta a ella, con el objeto de favorecer la igualdad, el respeto por la diversidad, la equidad y la justicia.

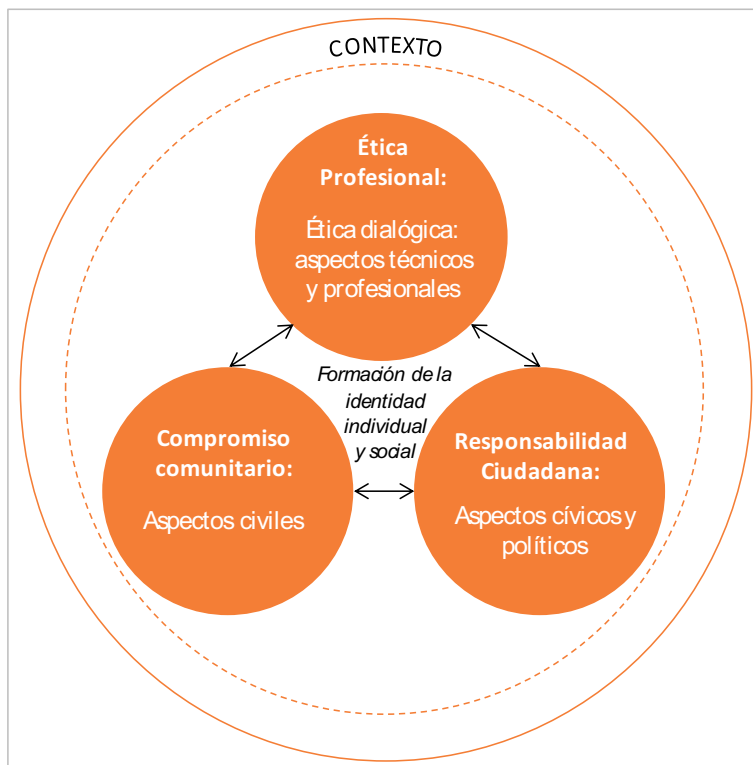
---

<sup>5</sup> Ver Peña (2015).

<sup>6</sup> Ver Chavarría (2013).

<sup>7</sup> Ver Puig y Martín (1998).

Figura 2. Valores Institucionales



Fuente: Comisión Valores UDLA

### Vocación internacional

En el contexto de la dimensión filosófica, UDLA entiende el sello de *vocación internacional* como una vía para tomar conciencia de que la vida de las personas, tanto en el ámbito personal como laboral, se desarrolla en un mundo cada vez más interconectado. Además de la toma de conocimiento sobre esta realidad ineludible, la Institución aspira a que este sello permita ofrecer a estudiantes, académicos y docentes oportunidades para desarrollar habilidades vinculadas a la ciudadanía global.

Para UDLA el concepto de ciudadanía global se relaciona con la capacidad de entender que el punto de vista local es uno de entre un conjunto variado de perspectivas locales que, cada vez con mayor fuerza, deben aprender a convivir bajo los principios de mutuo respeto y de potencial cooperación, colaboración y beneficio recíproco. Como consecuencia de ello, la ciudadanía global se vincula con valores tales como la confianza interpersonal, la asociatividad, la conciencia cívica, la ética, la promoción y mantenimiento del bienestar colectivo y la alta valoración de la solidaridad. Todos estos principios están, además, fuertemente relacionados con los valores de la Universidad, lo que permite establecer un vínculo estrecho entre ambos sellos: la vocación internacional y los valores institucionales.

De esta manera, el sello *vocación internacional*, conforme con el concepto de ciudadanía global, contribuye a que UDLA ofrezca una formación que potencia que estudiantes y egresados reconozcan y valoricen las diferencias y aprendan de otras formas de ser y ver el mundo y otras maneras de actuar en él, que son igualmente legítimas que las propias. Esto significa que se apuesta por una cultura que es menos imbuida en sí misma, menos autorreferente, más conectada con la realidad mundial y con visiones valóricas menos restringidas y excluyentes<sup>8</sup>. A través del sello *vocación internacional*, la Institución busca contribuir a que el desarrollo de la globalización tenga un mayor sentido humano y facilite la integración de los países en desarrollo al mundo interconectado.

El propósito fundamental de este sello es ofrecer a estudiantes, académicos y docentes un repertorio de experiencias de índole internacional. Por ejemplo, acceder a bibliotecas virtuales de otros países, tener clases en línea con compañeros de otras nacionalidades, participar de capacitaciones en docencia universitaria con expertos extranjeros, aprender inglés, etc. Si bien existen iniciativas de movilidad estudiantil (experiencias de intercambio de estudiantes, académicos y docentes), el sello *vocación*

<sup>8</sup> Ver Riveros (2002).



*internacional* de la Institución se focaliza en el desarrollo de la internacionalidad virtual, es decir, brindar experiencias con personas o comunidades internacionales.

En este contexto, pertenecer a una red global como la que ofrece la Red Educativa Laureate permite a UDLA abrir oportunidades de internacionalización tanto virtual como presencial a los estudiantes, académicos y docentes de la institución, proporcionando instancias de intercambio de experiencias y perfeccionamiento.

#### **Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación**

Las habilidades digitales son clave en la sociedad actual, pues permiten a las personas desarrollar nuevas formas de socialización y adquisición de capital social y participar de los modelos emergentes de desarrollo económico y social. Además, los mercados laborales exigen que sus trabajadores demuestren habilidades vinculadas a la gestión del conocimiento (procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos de la red). Como institución de educación superior, UDLA considera el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un aspecto primordial y, por ello, el uso de recursos digitales es una pieza fundamental del proceso de formación, siendo especialmente útil para incrementar las capacidades de aprendizaje autónomo o grupal, así como las habilidades relacionadas con la ciudadanía global.

En este contexto, la Universidad ha levantado una importante infraestructura tecnológica y ha incorporado, de forma transversal, múltiples servicios y recursos que evidencian el sello institucional de TIC. Existen dos grandes áreas en las cuales se trabaja: gestión académica (académicos, docentes y estudiantes) y gestión pedagógica (proceso de enseñanza-aprendizaje).

En el área de gestión académica, la Institución cuenta con sistemas y plataformas que facilitan el desarrollo de tareas de los trabajadores de la Universidad, sus estudiantes, académicos y docentes, a nivel central y a nivel Sedes-Campus. En el nivel central, estos sistemas permiten el diseño y gestión curricular de los perfiles de egreso y planes de estudio, el acceso universal a programas de asignatura, registro y validación docente, análisis cuantitativo y comparativo de asistencias, y del rendimiento de los estudiantes, entre otros<sup>9</sup>.

A nivel de Sedes-Campus, estos sistemas facilitan la administración, permitiendo la carga de docentes, la carga académica de estudiantes, horarios, distribución de espacios, compra de materiales, etc. Asimismo, todas las Sedes y Campus cuentan con servicios digitales que apoyan el quehacer diario de los estudiantes en la Universidad: acceso inalámbrico a internet, servicio de impresión sin costo para estudiantes, servicio de publicación de horarios e información académica en pantallas; equipos computacionales instalados en los laboratorios de cada Campus y módulos de auto atención a través de pantallas de tecnología *touch* para interiorizarse de temas propios de la Institución, encontrar puntos específicos del Campus en un plano, etc.

En el área de gestión pedagógica, existen Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que contribuyen al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente respecto del dominio de habilidades avanzadas en el uso de la información y el conocimiento. Estos ámbitos permiten transversalizar nuevas formas de aprender y de gestionar el aprendizaje, acorde con las necesidades de la sociedad actual. Entre ellos se encuentran:

En primer término, se encuentra la plataforma MiUDLA que facilita la comunicación entre docente y estudiantes, incorporando funciones básicas tales como calendario de evaluaciones, asistencia, material de clase, mensajes del docente a todos los estudiantes de la sección respectiva, etc. Cabe destacar en este contexto la alta integración que logran los sistemas informáticos a disposición de los estudiantes a través de este portal, ingresando con una contraseña única a todos los aplicativos principales del ecosistema institucional.

En segundo término, existen Aulas Virtuales de Asignatura, que son aulas de apoyo a asignaturas específicas de acuerdo a su modalidad educativa (*e-Support*, *b-Learning* y *e-Learning*<sup>10</sup>). En estas asignaturas, los estudiantes disponen de herramientas potencialmente transformadoras del conocimiento las que permiten: facilitar el acceso a la tecnología para promover el desarrollo autónomo, el autoaprendizaje y la colaboración para el logro de resultados de aprendizaje; facilitar el desarrollo de interacciones en

<sup>9</sup> Sistemas y plataformas que apoyan la gestión académica UDLA: sistema de gestión académica (Banner), sistema de gestión curricular (Administrador de Perfiles de Egreso-ADPE, Administrador de Programas de Asignatura-ADPRO y portal de planes de estudio), sistema de gestión de servicios al estudiante y egresados (CRM MS-Dynamics), sistema de gestión de bibliotecas (Symphony), sistema de gestión de registro y costo docente, sistema de gestión de prácticas de pedagogía, sistema de generación de certificados en línea, portal de pago en línea de aranceles y matrícula, portales académicos, portal privado de alumnos y docentes (MiUDLA y MiUDLA Mobile), portal privado de colaboradores (intranet institucional) y sistema de gestión de información institucional - BI (SAP BO).

<sup>10</sup> Considerando que *eLearning*: asignaturas 100% online; *bLearning*: asignaturas semi presenciales; *eSupport*: cursos presenciales con aulas virtuales contenedores de material complementario online.

grupos heterogéneos y fortalecer las habilidades de uso de herramientas multimediales para incorporarse adecuadamente al mundo globalizado.

Por último, en tercer término, se encuentran las Aulas Virtuales Transversales, que corresponden a aulas que apoyan el trabajo de académicos, docentes y estudiantes a nivel de toda una Facultad o Instituto<sup>11</sup>, así como los entornos virtuales empleados por el Programa Escuela Docente<sup>12</sup> a través de los cuales se ofrece perfeccionamiento a todos los académicos y docentes en UDLA.

Debido a su carácter transversal, los sellos institucionales presentados son compartidos por todas las carreras y programas de formación ofrecidos por la Universidad y deben materializarse progresivamente en los desempeños de los estudiantes, de modo de reconocer en ellos la impronta específica de UDLA.

De este modo, se busca que la propuesta educativa UDLA esté en concordancia con la educación superior requerida en el contexto de una sociedad transformada por las tecnologías digitales.

### 3.2. Dimensión Pedagógica

La dimensión pedagógica del Modelo Educativo corresponde al Modelo Pedagógico de la Universidad y se constituye como su dimensión fundamental. El Modelo Pedagógico se define como una construcción teórica y metodológica que representa una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes, así como también la forma como se lleva a cabo la práctica de enseñanza-aprendizaje. La función del Modelo Pedagógico es orientar las decisiones y acciones relacionadas con el aprendizaje, la docencia y el currículum de las carreras y programas de formación que imparte UDLA. El Modelo Pedagógico explicita la manera como la Universidad ha abordado el diseño curricular desde 2010 en adelante e integra lineamientos que orientan de forma específica su implementación en cada una de las carreras y programas impartidos por la Universidad.

#### Componentes de la Dimensión Pedagógica

La dimensión pedagógica está constituida por tres componentes: el estudiante, el diseño curricular y el docente. Como se muestra en la Figura 3, en el centro de la dimensión, se encuentra el estudiante, porque es el protagonista del proceso formativo que él mismo realiza en la Universidad. Del estudiante, es de relevancia conocer los rasgos que lo identifican y la manera como aprende. Del académico o docente se debe considerar su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las posibilidades de desarrollo profesional que tiene al interior de la Institución para llevar a cabo sus tareas en forma adecuada. Finalmente, es necesario un diseño curricular que considere qué, cómo y cuándo aprende el educando, así como también qué, cómo y cuándo se le evalúa.

Dado que el estudiante es el foco de la dimensión pedagógica, se espera que el académico o docente centre su atención en las actividades que el estudiante debe realizar para aprender, con lo cual pone su trabajo al servicio del educando. Asimismo, se espera que el diseño curricular se levante con miras a facilitar y potenciar los procesos de aprendizaje del estudiante, con lo cual cualquier acción curricular que se emprenda busca impactar positivamente la calidad del aprendizaje. La Figura 3 presenta la Dimensión Pedagógica del Modelo Educativo de la Universidad.

---

<sup>11</sup> Entre los EVA transversales, se encuentran las aulas del plan de acompañamiento inicial (aulas transversales que posibilitan el diagnóstico y acompañamiento de los alumnos nuevos) aulas Púlsar (aulas transversales de la Facultad de Ingeniería para el desarrollo de habilidades), las aulas PAC (aulas transversales de apoyo a estudiantes de Pedagogía que cursan seminarios de grado, lo que facilita el autoaprendizaje y reforzamiento de contenidos tratados durante su carrera) y las comunidades docentes (entornos virtuales desarrollados por Facultades e Institutos que sirven de apoyo a los docentes mediante estrategias de perfeccionamiento en disciplinas específicas. Por ejemplo, el Instituto de Matemática, Física y Estadística, así como el Instituto de Ciencias Naturales cuentan con comunidades docentes).

<sup>12</sup> Ver apartado referido a Programa Escuela Docente en este documento.

Figura 3. Detalle de la Dimensión Pedagógica del Modelo Educativo de UDLA



### 3.2.1 El estudiante

La figura del estudiante es central para la Institución en cuanto todas las tareas de UDLA están destinadas a ofrecerle una formación universitaria de calidad que lo conduzca al logro de sus aprendizajes. En línea con lo anterior, las características que evidencian los estudiantes, particularmente al ingresar a sus carreras o programas de formación, deben considerarse en la elección de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje para el éxito del proceso formativo. Esto demanda la realización de una caracterización socioeconómica y un diagnóstico académico que permita implementar acciones integradas de apoyo coherente con su perfil de ingreso y mecanismos para el desarrollo de planes de estudio que permitan dar cuenta del logro del Perfil de Egreso.

En este contexto, UDLA cuenta con un proceso de caracterización socioeconómica y académica de los estudiantes que orienta el diseño curricular y la determinación de asignaturas de nivelación al interior del currículum, así como el apoyo académico.

A su vez, dado que el estudiante es el centro del proceso formativo, es fundamental el desarrollo de la autonomía de aprendizaje, por lo que esta caracterización permite la selección de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje más idóneos de acuerdo a los ciclos formativos<sup>13</sup> de las mallas curriculares, así como la operacionalización del currículum de acuerdo al tiempo de dedicación del estudiante para alcanzar las metas formativas<sup>14</sup>.

#### Características del estudiante UDLA

Los estudiantes de Universidad de Las Américas se pueden dividir en dos grandes grupos: por una parte, jóvenes que ingresan directamente luego de haber egresado de educación media y, por otra, adultos que en su mayoría trabajan y han decidido estudiar paralelamente. Los estudiantes UDLA si bien provienen en su mayoría de colegios municipales, la distribución de proveniencia en relación al tipo de establecimiento educacional (municipal, particulares subvencionados y colegios particulares) es en una composición muy similar a la que presenta la distribución de establecimientos escolares del sistema educacional chileno en su conjunto.

Los estudiantes UDLA de primer año no provienen directamente de la enseñanza media, de hecho, un gran porcentaje del alumnado ha salido del sistema escolar hace 6 o más años y se desempeña laboralmente en paralelo a sus estudios.

A su vez, más del 50% del estudiantado es primera generación en ingresar a la educación superior, por lo que suelen tener un conocimiento parcial de lo que involucra la Universidad, lo que plantea el desafío de promover estrategias y hábitos de estudio.

<sup>13</sup> Para ver los ciclos formativos de la malla curricular y la distinción de métodos, estrategias y técnicas de la malla curricular de las carreras de UDLA por ciclo, revisar apartado *El diseño curricular*.

<sup>14</sup> En relación a la operacionalización del currículum y el tiempo de dedicación ver apartado referido al Sistema de Créditos Académicos UDLA, en apartado *El diseño curricular*.

En este contexto, es fundamental la consideración de los aprendizajes previos e implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje para el estudiante adulto trabajador, y por ello el diagnóstico académico y caracterización del estudiante se vuelve pieza clave para el resto de los componentes de la dimensión pedagógica.

De esta manera, las características de ingreso de los estudiantes de primer año permiten un adecuado diseño curricular que considere la necesidad de que el estudiante vaya adquiriendo progresivamente autonomía en el transcurso de su plan formativo. Es por lo anterior que los planes de estudio se estructuran curricularmente en dos ciclos (inicial y profesional o técnico) de manera de transitar desde un ciclo inicial donde predominan métodos, estrategias y técnicas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades deseables para tener éxito en la formación universitaria, abandonando así el aprendizaje pasivo centrado en la retención de conocimientos, a un ciclo profesional/técnico donde deben emplearse métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que sirvan al estudiante para fortalecer las habilidades para construir su conocimiento, ser sujetos activos del proceso de aprendizaje, potenciar su creatividad y reflexión, con el fin de convertirse en educandos autónomos.

**Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante**

Existe un amplio consenso en el sistema universitario sobre las debilidades que muestra el estudiante que egresa de la enseñanza media y sobre la necesidad de que sean abordadas. En este contexto, el Diagnóstico del Perfil de Ingreso Académico corresponde a un proceso cuyo propósito es medir las habilidades y conocimientos de cada estudiante de primer año en aquellas áreas afines a su carrera y, a partir de esta información, identificar el tipo de apoyo académico que se le otorgará para facilitar su progreso académico.

Antecedido por esta evaluación diagnóstica, el Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE) es un mecanismo holístico que promueve la permanencia, progresión y eficiencia académica de los estudiantes para terminar sus estudios, así como también su desarrollo integral académico, personal y profesional. Abarca ámbitos que van desde el ingreso del estudiante a la Institución, hasta su inserción laboral.

Figura 4. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante



Fuente: Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

**3.2.2 El diseño curricular**

Con el fin de implementar la dimensión pedagógica del Modelo Educativo, UDLA opta por un diseño curricular a partir de resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son los conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes que los estudiantes son capaces de demostrar una vez finalizado un determinado proceso de aprendizaje.

**Ejes del diseño curricular**

El diseño curricular organizado por resultados de aprendizaje se sustenta en tres ejes: la educación basada en resultados, el proceso formativo centrado en el estudiante y el saber concebido de manera tripartita. Estos ejes, que se presentan a continuación, se alinean con los postulados del constructivismo social, que es el paradigma fundador del diseño curricular de la Institución.

**a) Educación basada en resultados de aprendizaje**

UDLA opta por la educación basada en resultados, porque permite poner el foco en lo que se espera que los titulados realicen al finalizar su proceso formativo. Entiende el concepto de *resultados de aprendizaje* como la forma de describir de manera precisa

tales expectativas, señalando lo que los estudiantes son capaces de demostrar en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, una vez finalizado un determinado proceso de aprendizaje. Cabe recalcar que el currículum basado en resultados de aprendizaje se encuentra asociado al diseño curricular predominante en el mundo universitario actual. Este diseño se centra en el estudiante; toma en cuenta las necesidades del mundo laboral; promueve la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional; se enfoca en el aprendizaje y las metodologías de enseñanza y evaluación que impactan significativamente el logro de tales aprendizajes, y responde a la necesidad de ofrecer una formación integral que abarca lo cognitivo, lo sensorio-motriz y lo afectivo para navegar armónicamente en un mundo competitivo, cambiante y complejo.

#### **b) Proceso formativo centrado en el estudiante**

La decisión de la Universidad de optar por que el proceso formativo se centre en el estudiante se traduce en poner de relieve las acciones del alumnado más que las del docente. Su dominio didáctico solo es relevante en la medida que contribuya a que se produzca aprendizaje. Por tanto, se trata más bien de que el docente ponga la enseñanza al servicio del aprendizaje de sus educandos. En este contexto, la consideración del tiempo de dedicación del estudiante es clave para la configuración del diseño curricular del plan de estudios y, por ello, el diseño curricular UDLA se basa en el Sistema de Créditos Académicos UDLA<sup>15</sup> acorde con los SCT-Chile, que permite dimensionar y cuantificar la totalidad de actividades que realiza el estudiante, tanto las presenciales como las no presenciales.

#### **c) Saber concebido de manera tripartita**

El currículum debe trabajarse en función de tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal<sup>16</sup>. Los resultados de aprendizaje conceptuales apuntan al dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la construcción de datos, hechos, conceptos, principios, teorías y leyes. Los resultados de aprendizaje procedimentales comprenden estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc., todas capacidades orientadas a la realización de acciones u operaciones, y al uso y la aplicación de conocimientos. Los resultados de aprendizaje actitudinales toman la forma de valores, normas y actitudes que se espera el estudiante demuestre y están orientados hacia el bien común, el desarrollo del ser humano pleno y armónico y la convivencia social responsable y solidaria. Se espera que los titulados de UDLA, al finalizar su proceso de formación, cuenten con saberes provenientes de las tres dimensiones para usarlos simultánea y coordinadamente al desempeñarse en el mundo laboral.

#### **Perfil de Egreso<sup>17</sup>**

El Perfil de Egreso es el eje que articula la estructura curricular de cada programa de formación ofrecido por la Universidad. Este tiene un carácter proyectivo, es decir, presenta las expectativas que tiene cada carrera o programa respecto de sus estudiantes al momento de terminar su formación. Debido a ello, UDLA concibe este perfil como un instrumento curricular que orienta el diseño e implementación de todo el proceso formativo, así como también el diseño del resto de los instrumentos curriculares de una carrera o programa. El Perfil de Egreso está constituido por resultados de aprendizaje, unidades que aluden a los conocimientos, destrezas y habilidades, valores y actitudes que se espera que los titulados sean capaces de demostrar, una vez que finalizan su programa de formación.

Los resultados de aprendizaje apuntan a los tres tipos de saberes que deben estar presentes en cualquier currículum: saber (lo conceptual), saber hacer (lo procedimental) y saber ser y convivir (lo actitudinal). Cada resultado de aprendizaje puede hacer referencia a un tipo de saber, o bien, a una combinación de los tres o de dos de ellos. Ahora bien, los resultados que componen el Perfil de Egreso deben globalmente dar cuenta de los tres tipos de saberes, entendiendo que los egresados deberán emplear, en forma conjunta y coordinada, dichos saberes para llevar a cabo tareas específicas de su profesión en contextos laborales determinados. Los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso deben ser observables, medibles y susceptibles de ser evaluados.

La estructura de los perfiles de egreso UDLA presenta un formato tripartito, que contempla una declaración general con ámbitos de realización, la lista de resultados de aprendizaje genéricos y la lista de resultados de aprendizaje específicos o disciplinarios.

De acuerdo al diseño por resultados de aprendizaje, el Perfil de Egreso debe incluir resultados de aprendizaje genéricos y de carácter específico. Los primeros se desarrollan a lo largo de una carrera y pueden ser comunes a varias carreras o a todas las carreras y

<sup>15</sup> Para mayor profundización de este instrumento curricular, ver el documento *Sistema de Créditos Académicos UDLA*, que aborda en profundidad su empleo al interior de la Universidad.

<sup>16</sup> El eje curricular del saber concebido tripartitamente fue asumido por la Universidad en la reforma curricular de 2010, particularmente en la articulación de los tres tipos de saberes en los programas de asignatura. El proceso de actualización curricular 2014 lo mantiene, profundizando dicho enfoque a través de tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal.

<sup>17</sup> El proceso de construcción, retroalimentación y evaluación del perfil de egreso se describe en detalle en los documentos *Fundamentos de la Dimensión Pedagógica del Modelo Educativo de Universidad de Las Américas* y *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*. Este último documento reemplaza y profundiza la anterior *Guía para elaborar Perfiles de Egreso por Resultados de Aprendizaje UDLA (2015)*.

programas de formación impartidos por la Universidad. Por eso, el Perfil de Egreso de cada carrera es más que la suma de resultados de aprendizaje declarados en el conjunto de programas de asignatura del proceso formativo, pues existen resultados de aprendizaje genéricos que se logran a partir de más de una asignatura<sup>18</sup>. Al incorporar en el Perfil de Egreso resultados de carácter genérico, el diseño curricular de la Universidad está en consonancia con la transformación de las instituciones de educación superior, que señala que las instituciones "(...) deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar (...)".<sup>19</sup>

El siguiente listado señala algunas de las competencias genéricas consensuadas internacionalmente<sup>20</sup> que UDLA utilizó como referencia para definir los resultados de aprendizaje genéricos (RAG) de la Institución, uniendo en una misma redacción varias de estas competencias. De estos ámbitos de competencias, se desprenden los resultados de aprendizaje genéricos que el Director de Escuela, en conjunto con su Comité Curricular, define incluir en su Perfil de Egreso. Algunos de ellos son obligatorios y otros tienen carácter opcional, dependiendo de su pertinencia para el plan formativo.

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
3. Capacidad crítica y autocrítica.
4. Capacidad de comunicación oral y escrita.
5. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.
6. Capacidad para trabajar en forma autónoma, identificar, plantear y resolver problemas.
7. Capacidad para tomar decisiones.
8. Habilidad de interactuar con los demás y de trabajar en equipo.
9. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (obligatorio si tiene en malla curricular dos o más asignaturas de inglés; de lo contrario, opcional).
10. Capacidad de investigación (obligatorio para carreras o programas de formación que entregan grado académico de licenciatura; de lo contrario, opcional).
11. Compromiso con la preservación del medio ambiente (opcional).
12. Capacidad para formulación y gestión de proyectos (opcional).

Los resultados de aprendizaje específicos (profesionales y/o disciplinarios) del Perfil de Egreso hacen referencia a aquellos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada área de estudio y que son fundamentales para la obtención de un título profesional o técnico en la Universidad y para un desempeño laboral acorde con los requerimientos actuales del mundo del trabajo.

Debido a la importancia central del Perfil de Egreso, al ser el eje que articula la estructura curricular de cada programa de formación, UDLA ha implementado el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso que busca desarrollar un ciclo de mejora continua y aseguramiento de la calidad del Perfil de Egreso y, por extensión, de los planes de estudios de todas las carreras que UDLA imparte, permitiendo el seguimiento de la implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo<sup>21</sup>. Este sistema brinda las directrices sobre los procesos de levantamiento y validación, evaluación, y retroalimentación del Perfil de Egreso, asegurando la participación de agentes externos que garanticen una formación sólida y actualizada<sup>22</sup>.

### **Instrumentos curriculares**

Los instrumentos curriculares que permiten implementar el diseño por resultados de aprendizaje a partir del Perfil de Egreso son: matriz de tributación curricular, malla curricular y programas de asignatura. Los instrumentos curriculares son herramientas que orientan el logro de los aprendizajes de los estudiantes y cumplen distintas funciones. El Perfil de Egreso, la malla curricular y los programas de asignatura forman parte del plan de estudios de cada carrera o programa de formación, el que es la explicitación del proceso formativo completo que el estudiante desarrolla a lo largo de su carrera o programa<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> Ver Kennedy (2007).

<sup>19</sup> Ver UNESCO (2009, p. 2).

<sup>20</sup> Ver Tuning América Latina (2007).

<sup>21</sup> Esto será referido en mayor detalle en el apartado Implementación de la Dimensión Pedagógica de este documento.

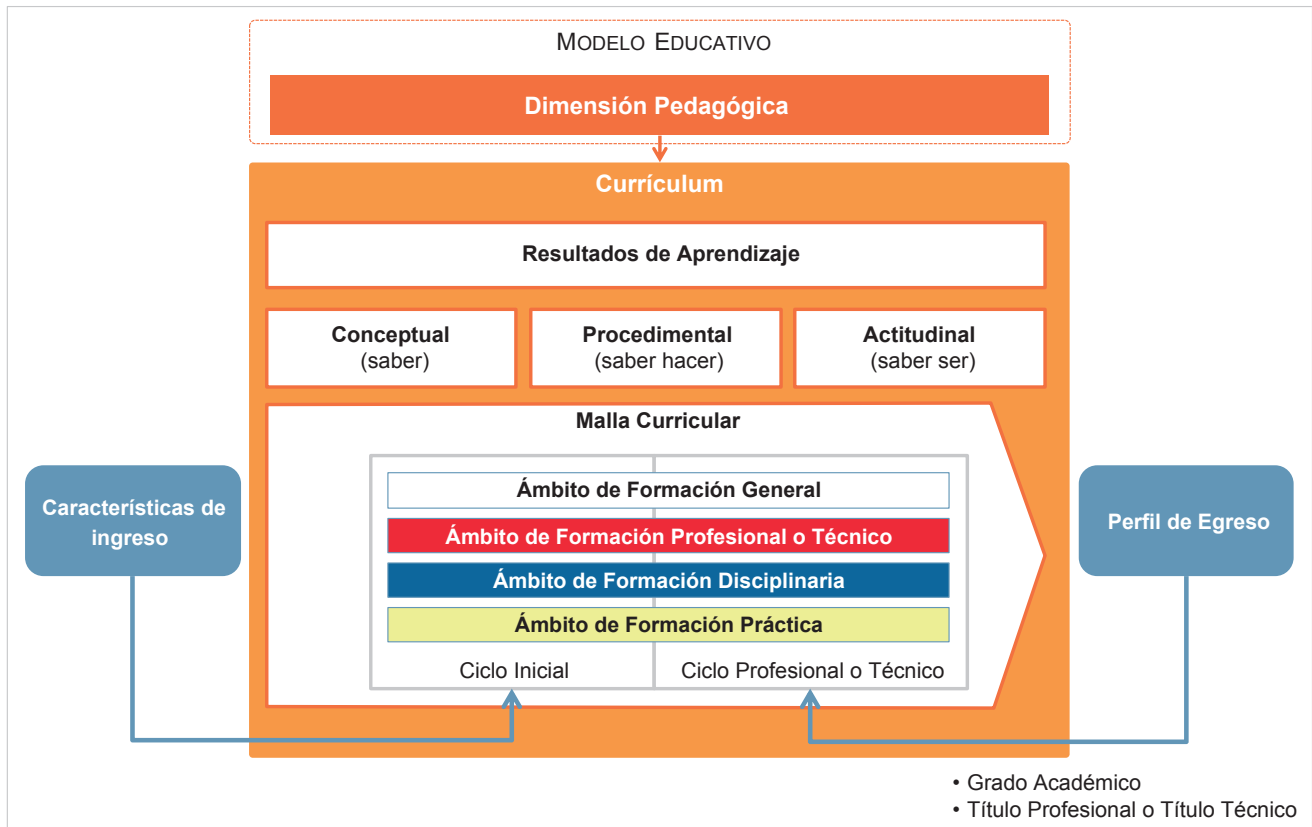
<sup>22</sup> Para más información consultar *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*.

<sup>23</sup> Los protocolos, orientaciones e instrumentos para diseñar, implementar y evaluar el plan de estudios de una carrera o programa de formación nuevo o existente se encuentran descritos en el documento *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los planes de estudios UDLA* (2016).

**a) Malla curricular**

La malla curricular es la representación gráfica de las asignaturas contempladas en el plan de estudios de cada carrera o programa de formación. Se construye en función de los resultados de aprendizaje que componen cada Perfil de Egreso y de acuerdo al Sistema de Créditos Académicos de UDLA. De esta manera, la malla curricular visualiza la distribución de las asignaturas que componen el plan de estudios y que en su conjunto y organizadas en ciclos formativos y ámbitos de formación, reflejando los créditos y distribución temporal, permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso. A continuación, se presenta visualmente el proceso de construcción del plan de estudios de una carrera o programa de formación en UDLA.

**Figura 5. Proceso de construcción del currículum**



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

**• Ciclos formativos**

Los ciclos formativos de las mallas curriculares de la Universidad son dos:

- **Ciclo inicial:** corresponde al primer año de las carreras técnicas y los dos primeros años de las carreras profesionales. Las asignaturas dictadas en este ciclo emplean predominantemente métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades deseables para tener éxito en la formación universitaria, abandonando así el aprendizaje pasivo centrado en la retención de conocimientos. En este ciclo se concentran asignaturas que apuntan a desarrollar y reforzar capacidades y habilidades de lecto-escritura, de integración, análisis y síntesis, aplicación de estrategias y hábitos de estudio, organización del tiempo, autonomía, entre otras. También se ubican en este ciclo las asignaturas introductorias, referidas a conocimientos disciplinarios y profesionales.
- **Ciclo profesional o técnico:** corresponde al segundo año de las carreras técnicas y a los semestres siguientes al segundo año de las carreras profesionales. Las asignaturas dictadas en este ciclo emplean predominantemente métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes fortalecer sus habilidades para construir conocimiento, ser sujetos activos del proceso de aprendizaje, potenciar su creatividad y reflexión para, en definitiva, convertirse en educandos autónomos. En este ciclo, se concentran las asignaturas que tienen por objetivo ampliar, profundizar o integrar resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso. Asimismo, se encuentran aquí las evaluaciones finales: tesis, seminarios, prácticas profesionales; y aquellas conducentes a la obtención del grado y/o título profesional o técnico.

- **Ámbitos de formación**

**Ámbitos de formación.** Las mallas curriculares de UDLA se organizan en cuatro ámbitos de formación, cada uno representado por una estructura de bloque e identificado gráficamente con un color: formación general (blanco), formación profesional (rojo), formación disciplinaria (azul) y formación práctica (amarillo).

- *Ámbito de formación general:* Aborda los aprendizajes conceptuales, procedimentales y/o actitudinales necesarios para la inserción exitosa del estudiante en el mundo universitario y, en cuanto egresado, en el contexto laboral. Proporciona experiencias de aprendizaje que apuntan al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas transversales. Compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a la formación personal, las actitudes y disposiciones requeridas para el trabajo, así como las relacionadas con el reforzamiento de las habilidades de comunicación oral y escrita, el pensamiento lógico-matemático, entre otras habilidades transversales que son comunes a grupos de carreras.
- *Ámbito de formación profesional-técnica:* Busca desarrollar aprendizajes que formen parte de las capacidades que el futuro profesional o técnico ha de poner en práctica en su desempeño laboral. Compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a áreas de desempeño técnico o profesional en un campo de acción determinado, relacionadas con el saber hacer y que responden a las demandas prácticas del mundo del trabajo.
- *Ámbito de formación disciplinaria:* Comprende aquellas asignaturas que abordan aprendizajes de las diferentes disciplinas que conforman la base conceptual de una carrera profesional o técnica. El campo disciplinar es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico. Posee su propia autonomía y distinción, tiene lenguaje métodos, técnicas y teorías propias, por medio de las que establece su frontera disciplinaria. Compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a temáticas propias y/o ciencias básicas específicas del campo disciplinario. La disciplina se entiende como una categoría organizadora dentro del conocimiento científico que es autónoma. Mediante su autonomía, establece métodos, técnicas, teorías y lenguaje propios.
- *Ámbito de formación práctica:* Comprende aquellas asignaturas que están dedicadas a proporcionar al estudiante las experiencias prácticas que le permitan desarrollar sus futuras capacidades laborales. Compuesto por el conjunto de asignaturas de carácter pre-profesional que aborda la relación entre teoría y práctica, de forma que el estudiante se coloque en situaciones concretas, reales o simuladas e interactúe con ambientes, materiales, instrumentos, procesos, estrategias, grupos de personas, para que observe, comprenda, ensaye y analice situaciones propias de una tarea específica. Estas asignaturas posibilitan la integración de los aprendizajes disciplinarios y profesionales, así como el acercamiento progresivo y secuencial del estudiante con situaciones reales o simuladas de trabajo. Estas pueden asumir diversos grados de dificultad, desde las más sencillas hasta las más complejas. Las asignaturas de formación práctica incluyen experiencias simuladas o en terreno que involucran a diferentes actores expertos provenientes de los campos disciplinario y profesional.

- **Sistema de Créditos Académicos UDLA<sup>24</sup>**

En tanto el Modelo Pedagógico está centrado en el estudiante, el tiempo de dedicación es un elemento clave en la configuración del diseño curricular del plan de estudios. Por ende, al organizar una malla curricular un aspecto clave a considerar es la asignación de créditos. El Sistema de Créditos Académicos UDLA recoge y adopta, con modificaciones y ajustes, los seis principios que orientan la aplicación del SCT-Chile<sup>25</sup>, los que concuerdan con el modelo curricular y la realidad de la universidad. La implementación del Sistema de Créditos Académicos UDLA permite estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudios de las carreras.

Este Sistema de Créditos Académicos tiene por objetivo fundamental asegurar una planificación de la docencia y la evaluación en pos del aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo se concreta, a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

- Valorar las asignaturas y actividades curriculares de una carrera, de acuerdo a la estimación del tiempo de dedicación que los estudiantes requieren para lograr los resultados de aprendizaje.
- Asegurar la legitimidad y equivalencia de los procesos de homologación de asignatura y movilidad estudiantil interna entre carreras/programa de formación y regímenes de estudio (diurno, vespertino y executive).
- Balancear la carga académica y mejorar la coherencia y articulación al interior de ámbitos de formación y ciclos formativos de las mallas curriculares.
- Evidenciar las líneas curriculares y sellos formativos de las carreras, en el caso de aquellas que los tengan.
- Disponer, en el tiempo, de un instrumento que permita gestionar la calidad de la oferta académica.

<sup>24</sup> Para mayor profundización de este instrumento curricular, ver el documento *Sistema de Créditos Académicos UDLA*.

<sup>25</sup> Ver CRUCH (2007).



UDLA, para el establecimiento del sistema de créditos académicos, UDLA recoge lo realizado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas en el SCT-Chile (Sistema de Créditos Transferibles).

En síntesis, considerando que el proceso formativo debe centrarse en el estudiante, la Universidad establece que el plan de estudios de una carrera o programa de formación se construye a partir de su Perfil de Egreso y considera las características de ingreso del estudiante. El Perfil de Egreso constituye un conjunto de resultados de aprendizaje que debe lograr el estudiante al finalizar su proceso formativo. A partir del Perfil de Egreso y la consideración de las características de ingreso, se define el conjunto sistemático y articulado de asignaturas de la carrera o programa de formación, que debe cursar el estudiante a lo largo de un período determinado para egresar y/o titularse. Estas asignaturas incluyen la evaluación y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se emplearán en cada una de ellas. Las asignaturas de la carrera o programa de formación se encuentran representadas gráficamente en la malla curricular. Esta, también llamada estructura curricular, se organiza en función de ámbitos de formación (general, profesional, disciplinaria y práctica) y ciclos formativos: el inicial y el profesional o técnico.

### b) Matriz de tributación curricular

La matriz de tributación curricular es una tabla de doble entrada que establece la relación y aporte de las asignaturas de un plan de estudios con los valores UDLA y con los resultados de aprendizaje, tanto genéricos como específicos, declarados en el Perfil de Egreso de cada carrera. Es un instrumento fundamental ya que posee una doble función. Por una parte permite monitorear y garantiza que el diseño curricular sea congruente con el Perfil de Egreso declarado y, por otra, permite planear el ajuste y diseño curricular de los planes de estudios<sup>26</sup>.

Figura 6. Imagen referencial de una Matriz de Tributación Curricular UDLA



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

Desde el punto de vista de la planificación curricular, la matriz de tributación curricular cumple con los siguientes propósitos:

- Identificar la tributación de las asignaturas a los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso.
- Identificar asignaturas cuyos aportes no están siendo reconocidos en el Perfil de Egreso.
- Identificar asignaturas que están tributando a un alto número de resultados de aprendizaje.
- Identificar el o los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso que no están siendo cubiertos por ninguna o muy pocas asignaturas.
- Tomar decisiones curriculares, por ejemplo: integrar o eliminar contenidos en asignaturas; crear o eliminar asignaturas; generar ajustes en los programas de asignatura, etc.
- Diseñar planes de mejora referidos al Perfil de Egreso, malla curricular y programas de asignaturas.

### c) Programa de asignatura<sup>27</sup>

El programa de asignatura es el instrumento curricular que brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de una carrera, dentro y fuera de la sala de clases, por medio de la explicitación de la carga de trabajo del estudiante en horas presenciales y de trabajo personal. Está dirigido a profesores, ayudantes y estudiantes.

<sup>26</sup> Para obtener mayor información sobre la matriz de tributación curricular, remitirse a la *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar planes de estudios UDLA*.

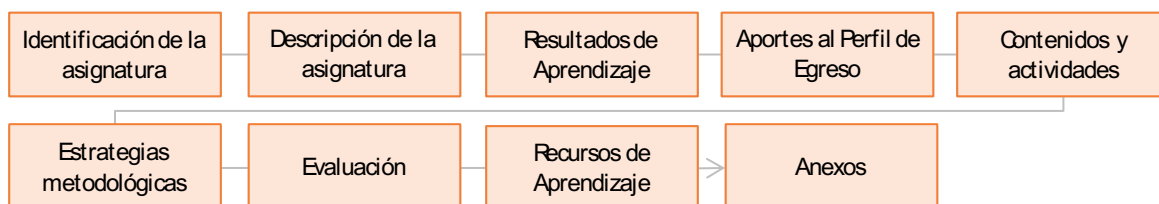
<sup>27</sup> Para mayor información ver *Guía para elaborar y usar programas de asignatura, UDLA*.

El programa de asignatura se organiza en torno a resultados de aprendizaje, estructurando los conocimientos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación respecto de los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe saber y dominar al finalizar una determinada asignatura. Las asignaturas de toda malla curricular apuntan a una serie de aprendizajes que, en su conjunto y una vez logrados, permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje descritos en el Perfil de Egreso. Por tanto, es clave que las metas que se espera que los estudiantes alcancen en cada asignatura tributen claramente al logro del Perfil de Egreso de la carrera que estudian.

El programa de asignatura debe reflejar el cambio de perspectiva que implica el diseño curricular por resultados de aprendizaje. En este contexto, en la base del programa debe subyacer la idea de que aprender significa otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos<sup>28</sup>. En consecuencia, el diseño del programa debe responder a la pregunta *¿cuál es la mejor manera de usar las horas presenciales y no presenciales de la asignatura, dados sus resultados de aprendizaje?* Por tanto, el desafío para los equipos curriculares de la Universidad es pensar más detenidamente en los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren.

A continuación, la Figura 7 muestra la estructura de los programas de asignatura UDLA.

**Figura 7. Estructura de los programas de asignatura UDLA**



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

### 3.2.3 El docente

Con el objeto de que la labor del académico y docente esté al servicio del aprendizaje de los estudiantes y lo potencie, se debe considerar su rol en el proceso formativo, así como las instancias de desarrollo profesional que le ofrece la Universidad para llevar a cabo sus tareas adecuadamente.

#### Rol del docente en UDLA

Para implementar el diseño curricular por resultados de aprendizaje, es crucial que el académico y docente que trabaja en la Universidad reflexione al respecto, de modo de entender en profundidad las razones por las cuales la Institución opta por este diseño curricular en específico. Además, debe participar activamente de las instancias de inducción, capacitación y perfeccionamiento que UDLA pone a su disposición para implementar el diseño por resultados de aprendizaje en su trabajo y lograr que se evidencie en su práctica docente un impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes.

El diseño curricular por resultados de aprendizaje pone el foco en lo que se espera que los estudiantes realicen al finalizar los diversos procesos de aprendizaje, en los cuales deben ser participantes activos. Por tanto, se centra en el estudiante y pone de relieve lo que él hace para aprender, con el fin de alcanzar determinados aprendizajes. En consecuencia, el académico o docente debe dedicar parte importante de su tiempo a planificar lo que se espera que los estudiantes hagan, pues su rol más esencial es diseñar acciones para que ellos aprendan de forma significativa.

UDLA entiende que un aprendizaje se traduce en otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos. La pregunta clave para el académico o docente es, entonces, cómo se diseña la enseñanza de manera que los estudiantes entiendan a cabalidad lo que se les pide que aprendan.

<sup>28</sup> Ver Wiggins y McTighe (2005).

En el contexto del *ciclo de desarrollo del personal*<sup>29</sup> UDLA contempla procedimientos de capacitación y perfeccionamiento para académicos y docentes, tanto en el ámbito disciplinar como en el profesional.

Además del proceso de inducción y capacitación respecto al Modelo Educativo y sus guías pedagógicas y curriculares, el mecanismo de perfeccionamiento y capacitación académica institucional contempla tres ámbitos de intervención: perfeccionamiento docente, perfeccionamiento disciplinar y capacitación general, y perfeccionamiento profesional.

Si bien estos ámbitos aluden a distintas áreas, en su conjunto aportan a la preparación y especialización de los académicos en un proceso de perfeccionamiento continuo que busca promover el aseguramiento de la calidad en el desarrollo de las funciones académicas.

### **Perfeccionamiento docente**

Dado el rol del académico y del docente como facilitador del aprendizaje es fundamental que comprenda y maneje a cabalidad el Modelo Educativo y, a su vez, esté en permanente perfeccionamiento. Por ello, UDLA pone a disposición de sus académicos y docentes instancias a partir de las cuales se trabajan las áreas que se consideran imprescindibles para llevar a cabo y ejecutar adecuadamente los lineamientos establecidos en la dimensión pedagógica del Modelo Educativo. Universidad de Las Américas entiende el perfeccionamiento docente como el conjunto de acciones establecidas para acompañar al cuerpo académico en su proceso de especialización y profundización en áreas de la docencia universitaria. Para alcanzar estos objetivos, la Institución cuenta con tres alternativas de perfeccionamiento docente: el Programa Escuela Docente (PED), dependiente de la Vicerrectoría Académica; el Magíster en Docencia Universitaria (MDU), dependiente de la Facultad de Educación; y el Programa de Desarrollo Docente Laureate, coordinado en conjunto con la Red Educativa Laureate.

#### **a) Magíster en Docencia Universitaria (MDU)**

El Programa de Magíster en Docencia Universitaria de Universidad de Las Américas es una oportunidad de formación de postgrado, en modalidad eLearning, a través de la cual se busca aportar al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, mediante la profesionalización de la función docente universitaria. Es un programa abierto, dirigido principalmente a docentes y académicos UDLA a través de un sistema de becas. El plan de estudios del programa está orientado a enriquecer la labor de quienes ejercen docencia en este nivel educacional y que provienen de distintos ámbitos o áreas de formación académica. Los cuatro semestres académicos se organizan para proporcionar gradualmente las herramientas que permiten conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y mejorar el desempeño de los docentes en el aula.

Para obtener el grado de Magíster en Docencia Universitaria, además de aprobar las asignaturas que forman parte de la malla curricular, los estudiantes deben realizar una tesina que aborde una de las cuatro líneas de investigación establecidas: didáctica universitaria; enseñanza y aprendizaje en educación superior; currículum y evaluación en docencia universitaria; y procesos de enseñanza y aprendizaje con uso de tecnología y entornos virtuales de aprendizaje.

#### **b) Programa Escuela Docente**

El Programa Escuela Docente depende de la Dirección General de Asuntos Académicos de la Vicerrectoría Académica. Su objetivo es ofrecer diversas instancias para el mejoramiento de la docencia universitaria, con el fin de que los docentes puedan ejercer y desarrollar adecuadamente la docencia en cada asignatura a su cargo, de acuerdo al diseño curricular por resultados de aprendizaje. Para ello, todos los docentes deben conocer las particularidades de trabajar en UDLA y así potenciar de la mejor manera las capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

El Programa de Escuela Docente articula su labor a través de módulos virtuales de gestión y docencia universitaria; jornadas presenciales de capacitación y apoyo a la docencia y el aprendizaje, y asesorías en formación universitaria.

Al inicio de cada semestre, este programa se focaliza en los nuevos profesores, quienes comienzan su proceso de capacitaciones a través de un programa online referido a las características institucionales, para luego analizar el Modelo Educativo, la dimensión pedagógica del mismo y las formas de abordarlo en el aula. Esto es reforzado con actividades de capacitación presenciales que imparte en las distintas Sedes y Campus de la Universidad.

#### **c) Programa de Desarrollo Docente Laureate**

Este programa es una instancia de desarrollo docente para todos los académicos y docentes de UDLA, ya sean profesores o ayudantes. Su objetivo es enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, promover la excelencia docente y fomentar las buenas prácticas

---

<sup>29</sup> Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA*.

docentes. Se compone de cursos de perfeccionamiento docente y de *webinars* (seminarios) en áreas del ejercicio de la docencia universitaria, disponibles en modalidad online disponibles en la plataforma *OneFaculty by Laureate*<sup>30</sup>.

Los cursos se organizan en programas modulares que apuntan al desarrollo de habilidades académicas profesionales, métodos de aprendizaje y aprendizaje orientado a proyectos. La modalidad de estos es autoinstructivos, organizados en un *Ecosistema de Aprendizaje de Desarrollo Docente*<sup>31</sup> que permite a profesores y ayudantes de UDLA conectarse a una comunidad global, profundizar conocimientos, capacitarse y acceder a módulos de aprendizaje y kits de herramientas educativas. Los kits de herramientas se orientan a fortalecer la enseñanza y aprendizaje digital, la investigación y la docencia en áreas de la salud. Los módulos de aprendizaje, en tanto, otorgan la posibilidad de especialización en estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación, entornos virtuales de aprendizaje, andragogía, diseño de instrumentos de evaluación, entre otros aspectos.

### *Perfeccionamiento disciplinar*

Las iniciativas de perfeccionamiento disciplinar son coordinadas por Facultades, Institutos y Sedes. Tienen por objetivo potenciar el conocimiento disciplinar de los académicos por medio de la realización de actividades de perfeccionamiento en ámbitos relacionados con las líneas disciplinares y asignaturas en las que se desenvuelven, facilitar la participación de los académicos en actividades de perfeccionamiento disciplinar en otras universidades y promover, en la línea de extensión académica, actividades de vinculación con el medio que enriquezcan la calidad y pertinencia de la formación disciplinar de los académicos.

#### **a) Programas de perfeccionamiento disciplinar a nivel de Facultades, Institutos y Sedes**

Las Facultades, Institutos y Sedes que conforman la Institución también desarrollan iniciativas de inducción de docentes y ayudantes, las que están en concordancia con los lineamientos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo. En el caso de las Facultades, estas son impulsadas por el Decano o los Directores de Escuela y se relacionan con necesidades específicas de los docentes de cada Escuela o Facultad, especialmente en cuanto a los ámbitos de formación profesional, disciplinaria y práctica. En el caso de las Sedes, las iniciativas de inducción son lideradas por los Directores Académicos de Campus o los Directores de Carreras, atendiendo a las necesidades de los docentes en función de los requerimientos del Campus en el que desarrollan su labor con estudiantes de una Escuela o Facultad en particular. Asimismo, estas iniciativas pueden atender requerimientos de docentes que trabajan en un mismo Campus, pero que se desempeñan en diferentes carreras. En general, las iniciativas impulsadas por autoridades de Sede se relacionan con temas de administración y gestión académica.

#### **b) Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones**

En el contexto del ciclo de desarrollo del personal<sup>32</sup> UDLA contempla procedimientos de apoyo al perfeccionamiento para académicos en otras instituciones. Para ello, la institución brinda un permiso a los académicos que estén cursando programas de magíster o doctorado, para la preparación y defensa de sus exámenes de grado. A su vez, se realizan convenios con otras instituciones para apoyar y promover la capacitación y actualización permanente en el ámbito disciplinar.

### *Perfeccionamiento profesional*

El perfeccionamiento profesional dice relación con la especialización en el ámbito de la investigación, gestión académica y profesional, incluyendo capacitaciones en idioma inglés, utilización de TIC u otros elementos que potencien los sellos institucionales, complementando el perfeccionamiento docente o disciplinar. Tiene por objetivo fomentar el desarrollo profesional de académicos y administrativos de la Institución, contribuir a la formulación de proyectos de investigación y fortalecer ámbitos que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### **Programa de apoyo al desarrollo de competencias investigativas**

El desarrollo de competencias investigativas es un aspecto que resulta de vital importancia para el ejercicio de la docencia a nivel superior, pues favorece la actualización, el planteamiento crítico y proactivo frente a materias propias de la disciplina y la capacidad de generar metodologías que permitan un acercamiento a la realidad, con el fin de obtener conocimiento. Consecuentemente, un académico o docente que ha incorporado actividades de investigación en su quehacer transmite a sus estudiantes tanto el interés como las habilidades de investigación adecuadas, además de un dominio más profundo sobre aquellos temas que ha investigado.

La institucionalización de la investigación, a través de la creación de la Dirección de Investigación (DI), ha favorecido este tipo de desarrollo, dado que se ofrece a la comunidad académica, de manera regular dentro del año, la oportunidad de participar en diversos fondos concursables, los que propician la productividad investigativa de varias maneras. El fondo de proyectos de investigación entrega recursos monetarios y acompañamiento en el desarrollo de un proyecto, libremente elegido, cuya duración es de dos años y a partir del cual se solicita como retribución, la publicación de un artículo científico derivado del proyecto y afiliado

<sup>30</sup> Plataforma *OneFaculty by Laureate* en <https://onefaculty.laureate.net/#/home>

<sup>31</sup> FDLE por su sigla en inglés.

<sup>32</sup> Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA*.

institucionalmente. Este fondo contempla reuniones periódicas entre los investigadores y un coordinador de la DI, por área, quien realiza sugerencias y ofrece apoyo para el desarrollo exitoso del proyecto. El fondo de publicaciones se abre tres veces en el año, entrega reconocimiento y un estímulo monetario al autor de un artículo indexado en alguna de las bases reconocidas nacional e internacionalmente: se contempla una cantidad mayor para Scopus y Web of Science, dado que son las más prestigiosas; y una cantidad menor para la base Scielo. Asimismo, la importancia de este fondo no es solo reconocer el mérito que significa ser autor de una publicación indexada, sino que, además, conlleva, en caso de ser necesario, acompañamiento a los académicos por parte de los coordinadores DI, para orientarlo en la escritura académica y en el proceso de selección de revistas científicas. Por último, el fondo de eventos científicos ofrece recursos para la participación en actividades de difusión del quehacer investigativo, tales como congresos, simposios, convenciones, etc.

Además de la postulación a alguno de estos fondos, los académicos de UDLA tienen la posibilidad de solicitar a la DI asesoramiento en cualquier materia relativa a investigación, posibilidad que se ha materializado en múltiples reuniones de coordinadores de investigación con académicos de todas las disciplinas, para discutir aspectos como criterios para elegir a qué evento científico asistir; cómo proceder frente a un artículo rechazado por los revisores de una revista científica; cómo homogenizar citas y referencias bibliográficas de un artículo; asistencia para postular a fondos concursables externos; tramitación de cartas de patrocinio para fondos externos; entre otros.

### 3.3. Dimensión organizacional

La dimensión organizacional del Modelo Educativo describe el sistema de gestión universitaria que la institución ha establecido, explicitando la estructura de gobierno y administración de la Universidad, así como el modelo de organización que esta Casa de Estudios considera más apropiado para maximizar su capacidad de funcionar con calidad y de ejecutar sus tareas académicas y de gestión en razón del mejoramiento continuo.

El sistema de organización de UDLA se estructura, de acuerdo a un sistema de gestión matricial<sup>33</sup>, en torno a dos niveles (el central y el de Sedes-Campus) y dos ejes fundamentales (el eje jerárquico y el eje funcional). Las unidades del nivel central y del nivel de Sedes-Campus definen como meta común el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación entregada. Este sistema de gestión matricial ha puesto especial énfasis en la cooperación y colaboración entre el nivel central y el nivel de Sedes-Campus; y en el establecimiento de espacios formales de trabajo donde las unidades de ambos niveles discuten las decisiones de diseño y ejecución, procurando siempre el alineamiento con el Modelo Educativo UDLA y el Plan de Desarrollo Estratégico.

#### 3.3.1 Estructura del gobierno universitario

De acuerdo a lo dispuesto en los Estatutos de la Universidad y su Reglamento Orgánico, la estructura de gobierno y administración de la Universidad está integrada por autoridades superiores, unipersonales y colegiadas, las que se estructuran de la siguiente manera:

##### *Autoridades Superiores*

La *Asamblea General* es el primer organismo colegiado superior de la Corporación de Universidad de Las Américas y está encargada de mantener la vigencia de sus fines. Designa a los miembros de la *Junta Directiva* y le corresponde aprobar la memoria y balance anual de la Institución. La *Junta Directiva*, también organismo colegiado superior, está integrada por once miembros con derecho a voz y voto, y siendo su misión fundamental es dirigir la Universidad. El Rector la integra con derecho a voz.

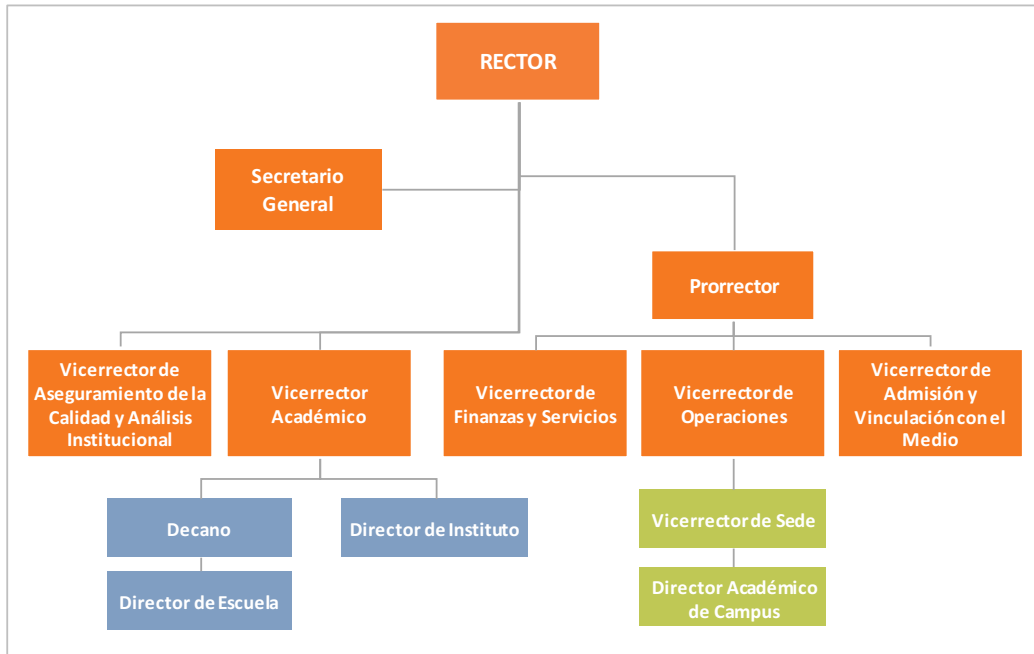
##### *Organización Institucional*

La estructura organizacional está dada por el conjunto de autoridades unipersonales y otras autoridades que permiten la implementación del Modelo Educativo. A continuación, se muestra el organigrama institucional.

---

<sup>33</sup> El modelo de gestión matricial definido en 2014 ha sido perfeccionado y ajustado a la nueva misión y visión institucional, implementando mejoras que básicamente se traducen en el perfeccionamiento de los sistemas de información para la toma de decisiones, así como una mayor presencia de actividades académicas y de vinculación con el medio en cada uno de los Campus y Sedes.

Figura 8. Organigrama institucional de UDLA



Fuente: Secretaría General

El *Rector* es la máxima autoridad unipersonal académica de la Institución y le corresponde la dirección académica y administrativa de los asuntos universitarios, velando por el cumplimiento de los objetivos generales de la Casa de Estudios en concordancia con los propósitos y lineamientos definidos por la Junta Directiva, en especial en materias de docencia, investigación y vinculación con el medio.

El *Secretario General* es el ministro de fe de la Universidad y realiza las funciones legales de asesoría: vela por el cumplimiento de los Estatutos y normas vigentes; instruye los sumarios; realiza el control jurídico de los reglamentos emanados de la Universidad y de todos los actos y contratos de cualquier naturaleza que emanen de las autoridades y direcciones de la Universidad. A su vez, es quien dirige y controla el proceso de titulación de los estudiantes de la Institución.

El *Prorector* conduce y coordina la gestión administrativa, operativa y financiera de la Universidad, conforme a las directrices impartidas por el Rector, correspondiéndole subrogarlo en caso de ausencia de este.

El *Vicerrector Académico* ejerce la dirección, administración, coordinación y supervisión de los asuntos académicos de la Universidad, en conjunto con las Facultades, Escuelas e Institutos. Debe velar por la consistencia de la formación docente con la misión y visión de la Universidad.

El *Vicerrector de Finanzas y Servicios* es el encargado de la dirección económica y administrativa. Debe velar por la gestión financiera de la Institución para el desarrollo de las acciones que emprende la Universidad.

El *Vicerrector de Admisión y Vinculación con el Medio* planifica, organiza y ejecuta la política de vinculación con el medio; coordina las comunicaciones internas y externas y está a cargo de la admisión, la relación con los egresados y la vinculación con los empleadores según las directrices emanadas por las autoridades superiores.

El *Vicerrector de Aseguramiento de la Calidad y Análisis Institucional* debe diseñar e implementar políticas y mecanismos eficaces de autorregulación que aseguren el cumplimiento del proyecto institucional y su mejoramiento continuo.

El *Vicerrector de Operaciones* realiza la planificación, organización, ejecución y control de las operaciones de las Sedes y Campus de la Institución, en cumplimiento con las directrices de las autoridades de la Universidad.

El *Vicerrector de Sede* dirige y coordina los aspectos operacionales y académicos en las Sedes y Campus de acuerdo a los lineamientos emanados por las autoridades superiores.

El *Decano* debe orientar, supervisar y administrar las tareas propias de la Facultad, en especial las funciones académicas, teniendo por misión la coordinación de los Directores de Escuela que dirigen las unidades al interior de la Facultad que dirige.

El *Director de Escuela* debe velar por el desarrollo de la actividad académica en las ciencias propias de la carrera que dirige, al alero de la Facultad que acoge su Escuela. Está a cargo del diseño, evaluación y mejoramiento continuo del plan de estudios, debiendo ejecutar las acciones requeridas para el cumplimiento de este, así como la adecuada formación de los alumnos de su Escuela, de acuerdo a las políticas directivas definidas por las autoridades superiores de la Universidad.

El *Director de Instituto* es el responsable de dirigir el Instituto a su cargo, implementando la propuesta curricular para las asignaturas (transversales) en su área de conocimiento. Además, se encarga de la capacitación y desarrollo a los académicos. Es seleccionado por el Rector y el Vicerrector Académico.

### *Instancias Colegiadas*

Los cuerpos colegiados de la Universidad son espacios formales de reunión cuya función principal es la construcción de consensos en torno a las decisiones estratégicas de la Universidad. A su vez, existen otras instancias colegiadas que tienen como propósito el diálogo de la comunidad educativa para la consecución de los propósitos institucionales. A continuación, se mencionan autoridades colegiadas y otras instancias colegiadas UDLA.

El *Comité de Rectoría* es la principal instancia de coordinación entre las autoridades unipersonales superiores de la Institución. Lo preside el Rector y está compuesto por el Prorrector, el Vicerrector Académico, el Vicerrector de Extensión y Estudios, el Vicerrector de Finanzas y Servicios, el Vicerrector de Operaciones y el Secretario General.

El *Consejo Académico* es el organismo colegiado, de carácter consultivo, que tiene como función principal asesorar al Rector en todas aquellas materias que tengan relación con la gestión académica de la Universidad. Podrá también tener carácter resolutivo en materias específicas, por delegación expresa del Rector. Los integrantes del Consejo Académico son: Rector, Prorrector, Vicerrector Académico, Decanos y Directores de Instituto. El Consejo Académico Ampliado está integrado, además, por los Directores de Escuela y Directores Académicos de Campus.

El *Consejo Superior* es el organismo colegiado que tiene como función principal coordinar las acciones para la correcta gestión académica y administrativa de la Universidad, procurando una adecuada cooperación entre las distintas unidades. El Consejo Superior es presidido por el Rector, y en su ausencia el Prorrector, y está integrado por el Secretario General, los Vicerrectores, los Directores Generales, los Decanos y los Directores de Instituto<sup>34</sup>.

El *Claustro Académico de Rectoría* es la instancia conformada por los profesores titulares de la Universidad, que son convocados por el Rector al menos una vez al año para debatir y reflexionar sobre diversos aspectos relacionados con el desarrollo académico de la Institución, su modelo educativo y su plan de mejoramiento continuo.

El *Claustro de Sede* es la instancia que tiene como función principal asesorar al Vicerrector de Sede en temas académicos y de gestión interna. Lo conforman profesores titulares y asociados de Sedes y Campus, quienes son convocados por el Vicerrector de Sede.

A nivel de Facultad y Escuela existen los siguientes órganos colegiados:

El *Consejo de Facultad* es un órgano colegiado consultivo, que se encuentra conformada por el Decano, los Directores de Escuela de las carreras que se dictan en la Facultad, además de otras autoridades de área que pudieran existir al interior de ella. Este consejo apoya la toma de decisiones en torno a asuntos curriculares y de gestión educativa que involucran a todas las carreras de la Facultad.

El *Consejo de Escuela* y el *Comité Curricular de Escuela* son instancias consultivas que colaboran con el Director de Escuela en temas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera. El *Consejo de Escuela* está conformado por docentes del Comité Curricular y docentes de Campus que forman parte de la Escuela. El *Comité Curricular de Escuela* está constituido por un grupo de docentes que poseen experticia en las líneas curriculares de la carrera. En algunos casos, se contempla la figura de un experto externo o egresado invitado, en función de los requerimientos existentes.

---

<sup>34</sup> Los Directores Generales forman parte de las Vicerrectorías de la Universidad y dependen del Vicerrector correspondiente.

En términos generales, el Director de Escuela es acompañado en la toma de decisiones estratégicas por su Consejo de Escuela, su Comité Curricular de Escuela y el Decano. De este modo, se cautela que las decisiones relevantes que se adoptan en cada una de las carreras de la Facultad sean consecuencia de una reflexión entre pares, tengan respaldo técnico y se enmarquen dentro del Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad.

### 3.3.2 Modelo de organización matricial

UDLA adopta un modelo de organización matricial siguiendo la experiencia de instituciones complejas. La adopción de este modelo tiene por objetivo asegurar la homogeneidad y calidad de la formación de los estudiantes en todas sus Sedes, Campus, regímenes y modalidades.

Una característica fundamental de la matricialidad es su carácter colaborativo, lo que permite que la toma de decisiones se realice con la participación de las diversas unidades funcionales, articulada y oportunamente desde las autoridades superiores de la Universidad. De este modo, se promueven los liderazgos en cada una de las unidades, favoreciendo la coordinación y el diálogo permanente a través de espacios formales de comunicación, en los cuales se estimula el trabajo en equipo para el cumplimiento de los objetivos institucionales.

De esta manera, el modelo de organización matricial define su estructura organizativa y establece canales de coordinación, colaboración y comunicación entre áreas funcionales y operativas organizados en torno a dos niveles (el central y el de Sedes-Campus) y dos ejes relacionales (el eje jerárquico y el eje funcional), permitiendo la aplicación de políticas, procesos y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

El nivel central está conformado por las áreas académica y de operaciones, servicios y recursos. El nivel Sede-Campus está compuesto por las tres áreas geográficas en las que funciona la Universidad: Sede Santiago (Campus Santiago Centro, Maipú, La Florida y Providencia), Sede Viña del Mar (Campus Los Castaños) y Sede Concepción (Campus El Boldal y Chacabuco).

En el nivel central, el *área académica* se ocupa de lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículum y la docencia. Incluye Facultades, Institutos y Escuelas de la Institución. El área de *operaciones, servicios y recursos* se encarga, por una parte, de planificar, organizar, ejecutar y controlar las actividades realizadas en los Campus que están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las tareas de quienes trabajan en UDLA; a su vez, de poner en funcionamiento todos los servicios anexos a la experiencia propiamente académica; y de prestar los soportes necesarios para que el *área académica* pueda funcionar adecuadamente y prestar asistencia efectiva y eficiente a estudiantes, docentes y trabajadores de la Institución. Aquí se incluyen las unidades de trabajo relacionadas con recursos humanos, control de gestión, finanzas, tecnología, y aseguramiento de la calidad y análisis institucional.

Por diseño, la organización matricial establece un doble eje relacional: el eje jerárquico y el eje funcional. Las personas que trabajan en UDLA funcionan sobre la base de una cadena de reportes, lo que implica que cada colaborador tiene una adscripción a una línea específica de dependencia jerárquica y, al mismo tiempo, existe una cadena de relaciones funcionales o colaborativas en torno a determinadas tareas, estableciendo una dependencia funcional. Este vínculo de cooperación horizontal complementa la relación de dependencia dada por la línea de jerarquía. Así, esta doble cadena de mando refleja el funcionamiento de la organización matricial, y la manera en que se desarrolla la actividad laboral en UDLA en pos del logro de mejores aprendizajes y mayor calidad académica.

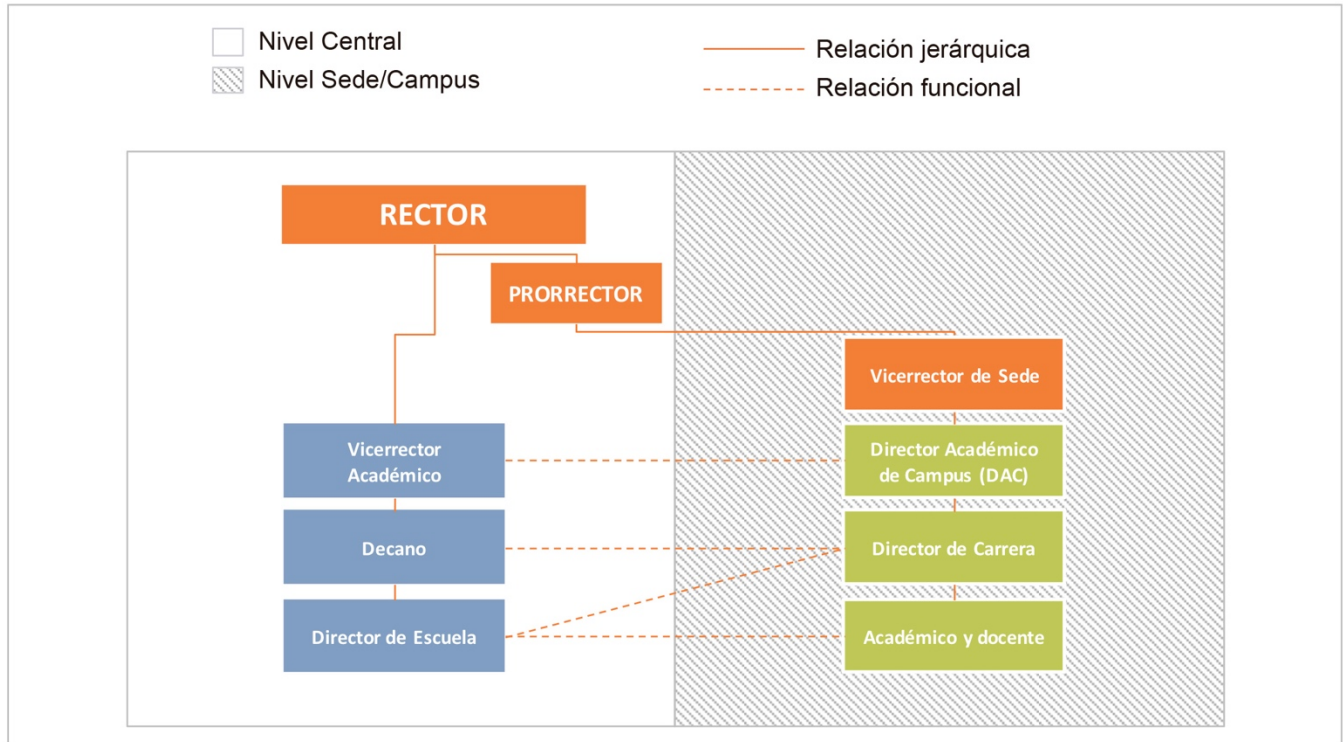
Las unidades del nivel central y del nivel de Sedes-Campus entienden sus quehaceres de un modo más mancomunado y con una meta compartida: el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación entregada. Entonces, el proceso de toma de decisiones pone énfasis en la *colaboración* entre el nivel central y el nivel de Sedes-Campus, la que se traduce en espacios formales de comunicación donde las unidades de ambos niveles discuten las decisiones de diseño y ejecución, siempre procurando un alineamiento con el Modelo Educativo UDLA y el Plan de Desarrollo Estratégico.

Estos espacios y roles de colaboración entre áreas se ven reflejados en la Dirección Académica de Campus (DAC) que tiene por objetivo la implementación de la función académica en campus, velando por la aplicación del Modelo Educativo.



A continuación, la Figura 9 muestra visualmente el esquema nivel-relación en la estructura organizacional UDLA.

Figura 9. Esquema matricial UDLA: nivel y relación



Fuente: Secretaría General

La Figura 9 muestra la doble cadena relacional descrita anteriormente: por una parte, se observa la relación de dependencia jerárquica (representada por la línea continua), que alude a la jefatura de la cual depende cada cargo ejercido en la Institución y, por otra, la relación funcional (representada por la línea discontinua) que alude a los espacios de trabajo colaborativo que se generan a partir de tareas que se comparten, generando instancias de cooperación y colaboración entre el nivel central y el nivel Sedes-Campus.

Las instancias de colaboración entre integrantes del nivel central y aquellos del nivel de Sedes-Campus apuntan a la consolidación de la trifuncionalidad de sus procesos misionales, asegurando la calidad y homogeneidad de la docencia en las Sedes y Campus, respondiendo a los requerimientos institucionales que implica consolidar el área de vinculación con el medio como una función esencial de la Universidad, y avanzar en el desarrollo de la investigación para garantizar la sustentabilidad del proyecto académico.

### 3.4 Dimensión de implementación y seguimiento

#### 3.4.1 Definición de los procesos de implementación y seguimiento del Modelo Educativo

La dimensión de implementación y seguimiento del Modelo Educativo de UDLA apunta al desarrollo de una cultura universitaria genuinamente centrada en la calidad de la educación y el mejoramiento continuo. Esta Universidad entiende que la *calidad* de una institución de educación superior se traduce en su capacidad de definir pormenorizadamente sus propósitos como organización única y particular, con el fin de planificar, diseñar, implementar y evaluar los mecanismos para mantener el funcionamiento de la Institución, en concordancia con lo planificado, y evaluar periódicamente el cumplimiento de los propósitos planteados.

La presente dimensión define los lineamientos generales de la implementación y el seguimiento del Modelo Educativo, con el fin de verificar si este cumple con los propósitos que se ha propuesto<sup>35</sup>.

El proceso de *implementación* corresponde a la manera como se lleva a la práctica el Modelo Educativo. Más específicamente, la implementación establece un conjunto de componentes que permiten organizar la instalación, articulación y/o consolidación del Modelo Educativo. Tiene como propósito asegurar la calidad y la homogeneidad del proceso formativo de los estudiantes UDLA.

El proceso de *seguimiento*, por su parte, establece el conjunto de componentes que deben tenerse en cuenta para el monitoreo y evaluación de la implementación del Modelo Educativo. Tiene el propósito de realizar oportunamente las correcciones necesarias para cumplir con los propósitos del Modelo Educativo y establecer mecanismos de mejoramiento continuo.

#### *Componentes de la implementación del Modelo Educativo*

Los componentes de la implementación del Modelo Educativo son cuatro: a) diagnóstico, b) diseño, c) socialización y apropiación, y d) implementación. Estos componentes deben considerarse en todas las dimensiones del Modelo Educativo; documentándose para evidenciar su desarrollo. Debe entenderse que el despliegue de estos componentes no es necesariamente sucesivo. En oportunidades, su desarrollo se superpone, o bien, es iterativo. Además, el funcionamiento de los mismos puede variar de una dimensión a otra.

El componente de diagnóstico consiste en la revisión crítica de las dimensiones mencionadas. Es decir, se verifican sus fortalezas y debilidades y se establecen juicios evaluativos, todo lo cual debe considerarse en el diseño de la dimensión. Es importante que el diagnóstico sea construido a partir de los diversos estamentos que existen en la Institución (academia, administrativos, estudiantes, docentes, empleadores y egresados).

El componente de *diseño* consiste en el desarrollo y articulación coherente del contenido y la forma de cada dimensión, considerando la documentación histórica relevante que se encuentra en manos de las unidades de trabajo de la Universidad y las indicaciones del componente de diagnóstico construido con la participación de todos los estamentos de la Institución.

El componente de *socialización y apropiación* consiste en el proceso a través del cual la comunidad universitaria comprende e interioriza el Modelo Educativo y sus dimensiones. Mediante la socialización, se favorece la construcción de la cultura institucional, que permita la incorporación al quehacer diario de hábitos y normas que evidencian la impronta característica de Universidad de Las Américas.

El componente de la *implementación* consiste en el proceso a través del cual la comunidad universitaria pone en funcionamiento las dimensiones del Modelo Educativo mencionadas. Esto significa que los miembros de la comunidad universitaria ejecutan el conjunto de lineamientos filosóficos, pedagógicos y organizacionales para llevar a cabo las tareas universitarias, con el fin de lograr determinados resultados.

La implementación del Modelo Educativo y sus dimensiones –filosófica, pedagógica y organizacional– se concretiza en el establecimiento del Plan de Desarrollo Estratégico Institucional, la implementación del plan formativo del estudiante establecido por la dimensión pedagógica y el modelo de organización matricial.

#### *Componentes del seguimiento del Modelo Educativo*

Los componentes del seguimiento del Modelo Educativo son cuatro: a) objetivos, b) resultados esperados, c) criterios de evaluación e instrumentos de recolección de datos, y d) retroalimentación. Estos componentes, de carácter sucesivo, deben considerarse para el monitoreo de las dimensiones del Modelo Educativo. En efecto, son útiles porque ayudan a organizar el conjunto de acciones y

<sup>35</sup> Presentados en la sección I de este documento.

evidencias que se recolectan para evaluar si lo planificado se está ejecutando y contribuyendo al progreso de calidad de la educación entregada y a la calidad del aprendizaje logrado por los estudiantes.

Cada componente se traduce en una pregunta fundamental asociada a una tarea específica.

El componente relativo a los objetivos se traduce en la pregunta *¿qué es lo que debe ser evaluado?* Esta interrogante se asocia a la tarea de definir los objetivos a los que debe hacerse seguimiento.

El componente sobre resultados esperados responde a la pregunta *¿cuál es la meta esperada?* Esta pregunta se relaciona con la tarea de definir qué resultados se espera obtener, lo cual debe derivar de los objetivos a los que se les hace seguimiento.

El componente sobre los *criterios de evaluación e instrumentos de recolección de datos* hace referencia a la interrogante *¿cuáles serán los indicadores e instrumentos que permitirán verificar el cumplimiento de los esperado?* La tarea consiste en definir los criterios que se usarán para monitorear, los instrumentos de recolección de datos (cuantitativos y cualitativos) para la evidencia y las actividades donde se aplicarán los instrumentos. El indicador corresponde a la escala numérica con la que se medirá el cumplimiento de los objetivos (por ejemplo, porcentaje de carreras acreditadas, horas de docencia promedio por Facultad, número de publicaciones indexadas, etc.). La meta es el valor numérico que se desea alcanzar, dentro de esa escala numérica (por ejemplo, 50% de carreras acreditadas, 12 horas de docencia promedio, 50 publicaciones indexadas, etc.).

El componente *retroalimentación* responde a las preguntas *¿cuáles son las principales conclusiones que surgen a partir de la comparación entre resultados esperados y obtenidos?* y *¿qué ajustes deben hacerse y cómo se implementan?* Entonces, las tareas son, por una parte, examinar detalladamente las evidencias recolectadas para establecer consideraciones que permitan orientar los ajustes, y, por otra, diseñar y poner en marcha los ajustes definidos, con el fin de alcanzar mejores niveles de logro en el próximo ciclo de implementación como mejora continua.

Las instancias institucionales en la que se realiza el seguimiento de la implementación del Modelo Educativo son: el monitoreo y evaluación del Plan de Desarrollo Estratégico (PDE), el Modelo de Calidad Institucional, el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso y la Evaluación de Desempeño *Success Factor*.

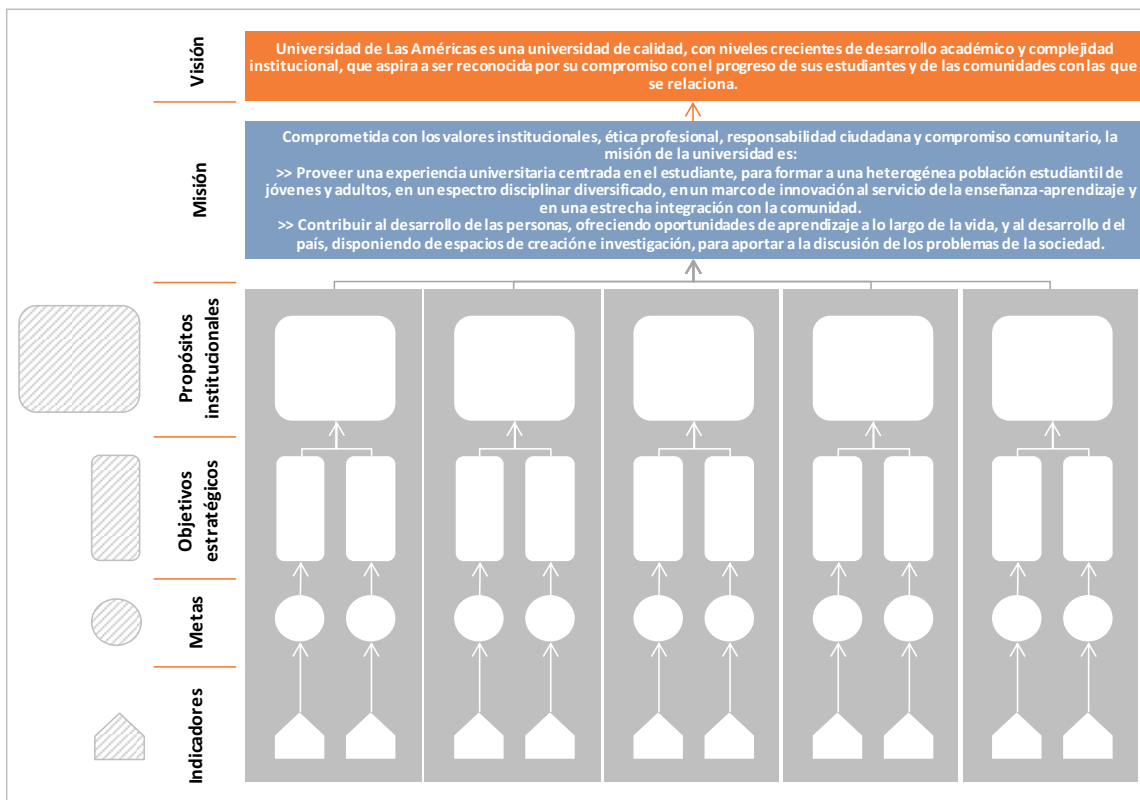
A través de estas instancias de seguimiento y la autoevaluación permanente a nivel institucional y de carreras es posible monitorear y evaluar si los propósitos institucionales se han logrado y en qué medida. A través de este ejercicio, se identifican los ajustes que deben hacerse para alcanzar mejores niveles de logro en el próximo ciclo de implementación del Modelo Educativo. Estos ajustes quedan descritos en el plan de mejora institucional. Dichas propuestas de mejora sirven de acervo para ajustar el Plan de Desarrollo Estratégico, orientando a su vez la definición presupuestaria, en función de las prioridades definidas por el Plan de Desarrollo Estratégico, y aseguran la retroalimentación y mejora continua.

### 3.4.2 Implementación y seguimiento de la Dimensión Filosófica

#### *Implementación de la Dimensión Filosófica*

La dimensión filosófica del Modelo Educativo, aborda, desde una particular propuesta formativa, el tipo de persona que la Universidad aspira formar como Institución de educación superior. Esta intención se concretiza en la visión y misión Institucional, que orientan el quehacer de UDLA. Por ello, la implementación de esta dimensión está dada por el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (PDE) que es el instrumento que establece los propósitos estratégicos de la Institución para el cumplimiento de la misión y visión. Los objetivos institucionales explicitan los desafíos de los procesos misionales: docencia y formación de los estudiantes, vinculación con el medio y desarrollo de investigación. El PDE establece una planificación quinquenal con metas e indicadores anuales. La Figura 10 explicita la estructura del PDE.

Figura 10. Estructura Plan de Desarrollo Estratégico



Fuente: Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis Institucional

### Seguimiento de la Dimensión Filosófica

El seguimiento de la dimensión filosófica está dado por la evaluación del Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) y el Modelo de Calidad Institucional. La evaluación del PDE se realiza de manera anual y al final del quinquenio.

El Modelo de Calidad Institucional, a su vez, apunta al aseguramiento de una cultura de calidad en la Institución basada en el compromiso con tres principios que orientan su desarrollo: mejora continua, autoevaluación y transparencia y rendición de cuentas.

Para ello, establece, a su vez, tres objetivos específicos: evaluar la coherencia institucional, evaluar la efectividad de los procesos misionales y garantizar la homogeneidad de sus procesos académicos y administrativos.

- *Coherencia institucional:* entendida como la capacidad para orientar a todas las unidades y estamentos hacia el cumplimiento de la misión, visión y propósitos institucionales. Mediante su evaluación se pone en juego la capacidad de la Institución para cumplir con su Plan de Desarrollo Estratégico y realizar un seguimiento sistemático de la efectiva articulación institucional. De igual modo, permite realizar los ajustes y cambios que se requieren para avanzar consistentemente hacia el logro de los propósitos definidos. Para ello, el instrumento clave es Plan de Desarrollo Estratégico alineado con la misión y visión, el cual es evaluado con base en las metas e indicadores comprometidos en él.
- *Efectividad de los procesos misionales:* se refiere a los mecanismos existentes para la evaluación de la eficacia y eficiencia de las funciones misionales, es decir, docencia de pregrado, vinculación con el medio e investigación. Se realiza mediante el seguimiento y evaluación de los objetivos, indicadores y metas comprometidos en cada función misional.
- *Homogeneidad de los procesos académicos y administrativos:* se lleva a cabo mediante el levantamiento y modelamiento del mapa de procesos institucionales, para posteriormente monitorear y garantizar su cumplimiento. Para procesos seleccionados se realizan auditorías externas, con el fin de evaluar su aplicación y nivel de cumplimiento en todas las Sedes-Campus y unidades, detectando brechas a partir de las cuales se generan acciones de mejora.

### 3.4.3 Implementación y seguimiento de la Dimensión Pedagógica

#### *Implementación de la Dimensión Pedagógica*

La implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo se concretiza a nivel de cada carrera. Esta se desarrolla en cuatro fases: Fase 1, Perfil de Egreso y diseño curricular; Fase 2, Definición de estándares de implementación; Fase 3, Evaluación; y, Fase 4, Plan de Mejora.

*Fase 1.* Comienza por la definición del Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje; luego se elaboran los instrumentos curriculares de la carrera (malla, matriz de tributación curricular y programas de asignatura) y culmina con el registro de toda la información curricular en el Sistema de Gestión Curricular (Banner, Administrador de Perfiles de Egreso, Administrador de Programas de Asignatura y el Portal de Planes de Estudio<sup>36</sup>). Esta etapa, de responsabilidad de la Dirección de Escuela con la validación del Decano, es acompañada por la Dirección de Gestión Curricular, responsable de la elaboración y actualización de las Guías de apropiación curricular del Modelo Educativo<sup>37</sup>.

*Fase 2.* Implica la definición de estándares de implementación del plan de estudios, de acuerdo a los lineamientos del Modelo Educativo. Establece los estándares desde la perspectiva del docente, del estudiante y de los recursos necesarios para el aprendizaje (infraestructura, equipamiento y bibliografía).

*Fase 3.* Comprende la evaluación de los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo en cada carrera, es decir, el desempeño docente, los recursos para el aprendizaje, la evaluación del logro del Perfil de Egreso y evaluación del diseño curricular.

*Fase 4.* Alude a la instancia en la que los equipos directivo-curriculares de cada Escuela analizan la información levantada en las fases anteriores y toman decisiones para la mejora continua de uno o más componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

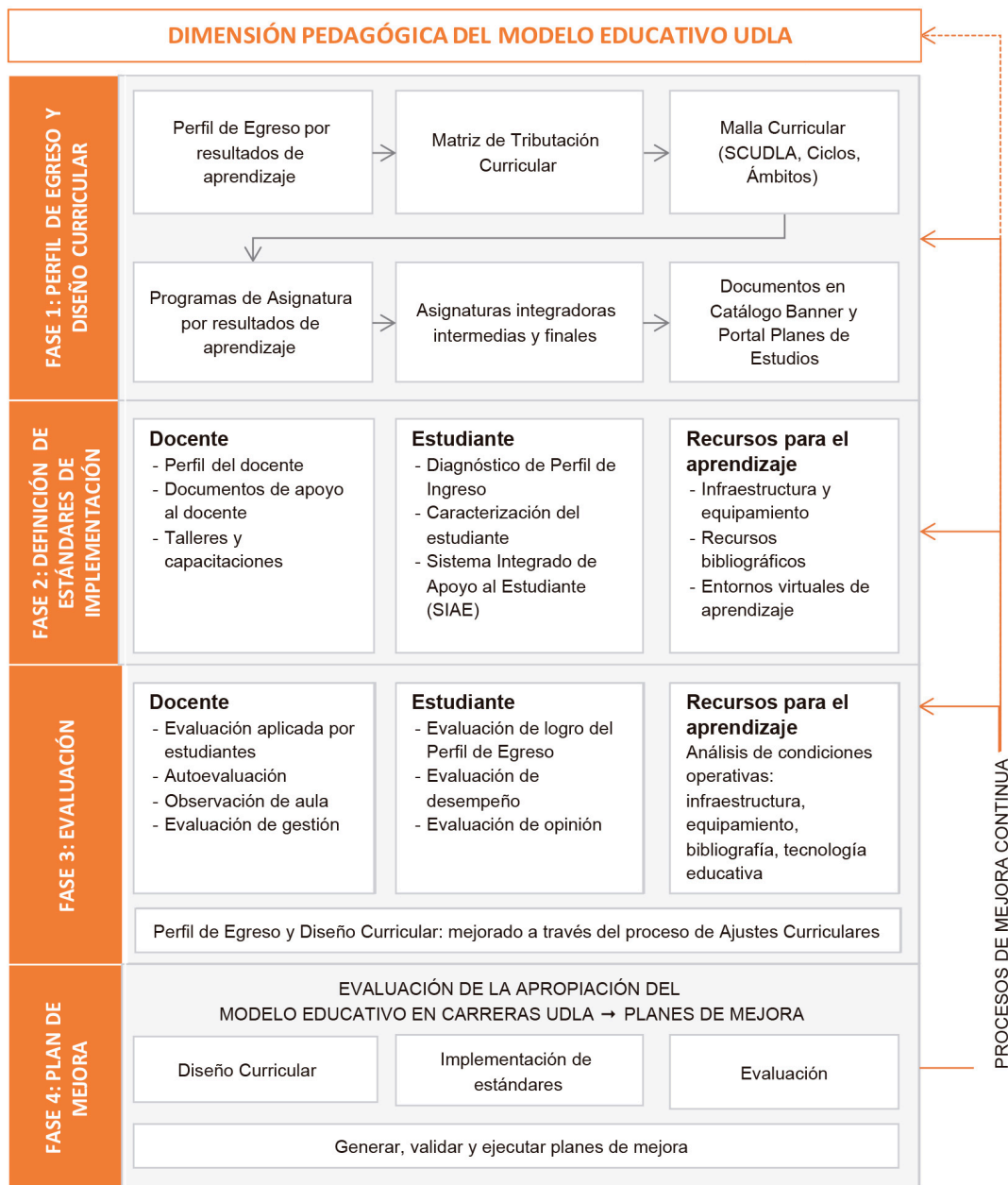
La Figura 11 presenta un esquema con las fases de implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

---

<sup>36</sup> Portal de Planes de Estudios disponible en <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/>

<sup>37</sup> Ver Compendio *Guías para la apropiación curricular del Modelo Educativo UDLA*: <http://www.udla.cl/universidad/modelo-educativo/guias-curriculares>

Figura 11. Fases de implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA



Fuente: *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA*

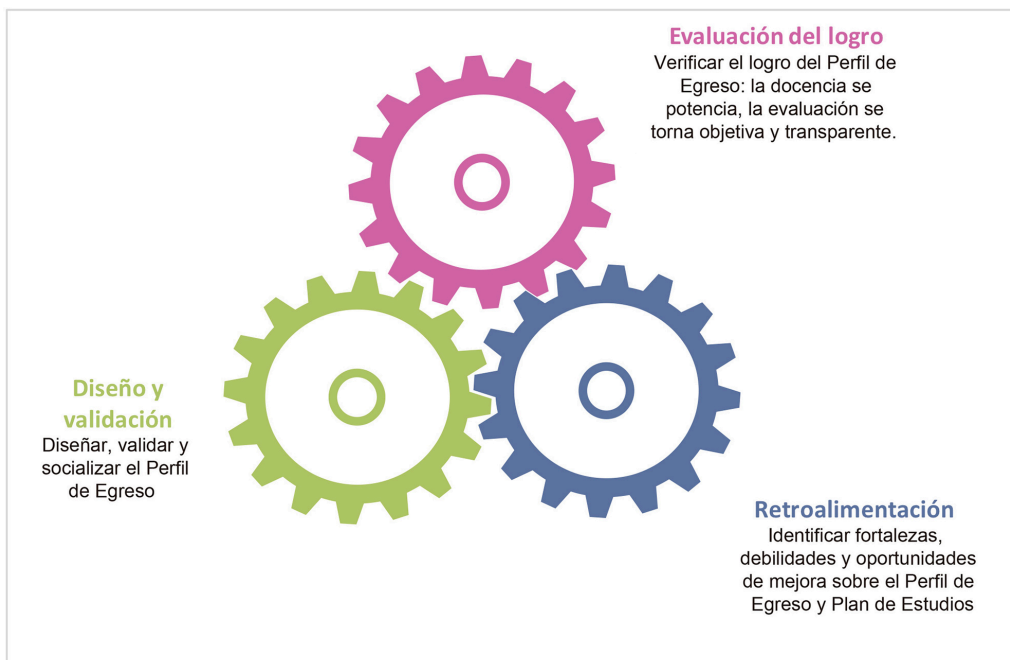
### Seguimiento de la Dimensión Pedagógica

A nivel de seguimiento, el *Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso* se constituye como eje fundamental de las instancias de evaluación y autoevaluación de las carreras, permitiendo asegurar una adecuada implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo en las carreras UDLA.

El *Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso* busca generar un correcto diseño, evaluación de logro y retroalimentación de los perfiles de egreso de todas las carreras impartidas por Universidad de Las Américas, para garantizando una formación de calidad y pertinente a los desafíos del mundo laboral.

En la Figura 12, los componentes de este sistema son tres: a) Levantamiento y validación, b) Evaluación del logro, y c) Retroalimentación del Perfil de Egreso.

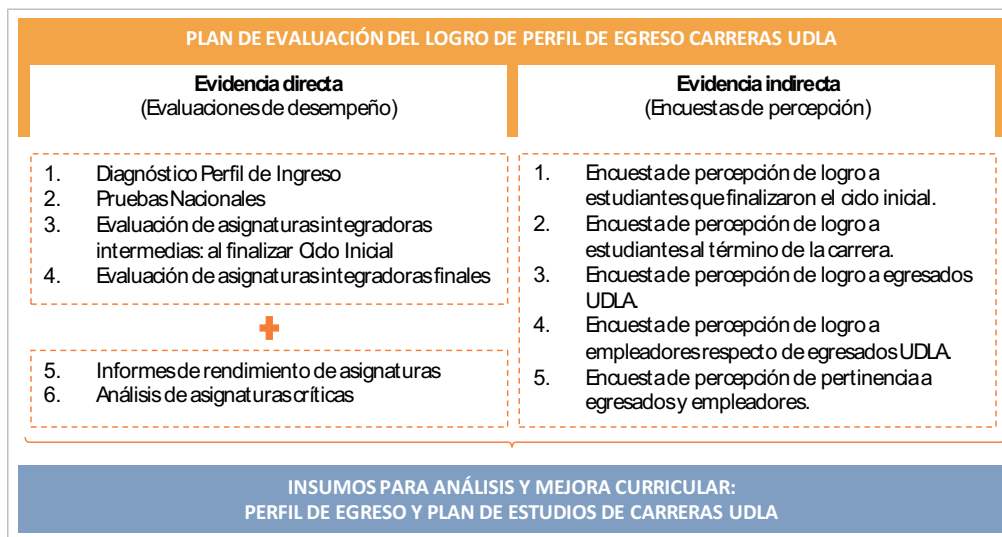
Figura 12. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso



Fuente: *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*, UDLA, 2016

Cada uno de estos componentes orienta el trabajo a realizar por los equipos curriculares de las carreras UDLA. En conjunto, explican los mecanismos de aseguramiento de calidad que permiten implementar un correcto diseño, evaluación y retroalimentación de perfiles de egreso. Con respecto a este último punto, la Figura 13 muestra los tipos de evidencias utilizadas en el *Plan de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso*.

Figura 13. Plan de evaluación del logro del Perfil de Egreso



Fuente: *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*, UDLA, 2016

### 3.4.4 Implementación y seguimiento de la Dimensión Organizacional

#### *Implementación de la Dimensión Organizacional*

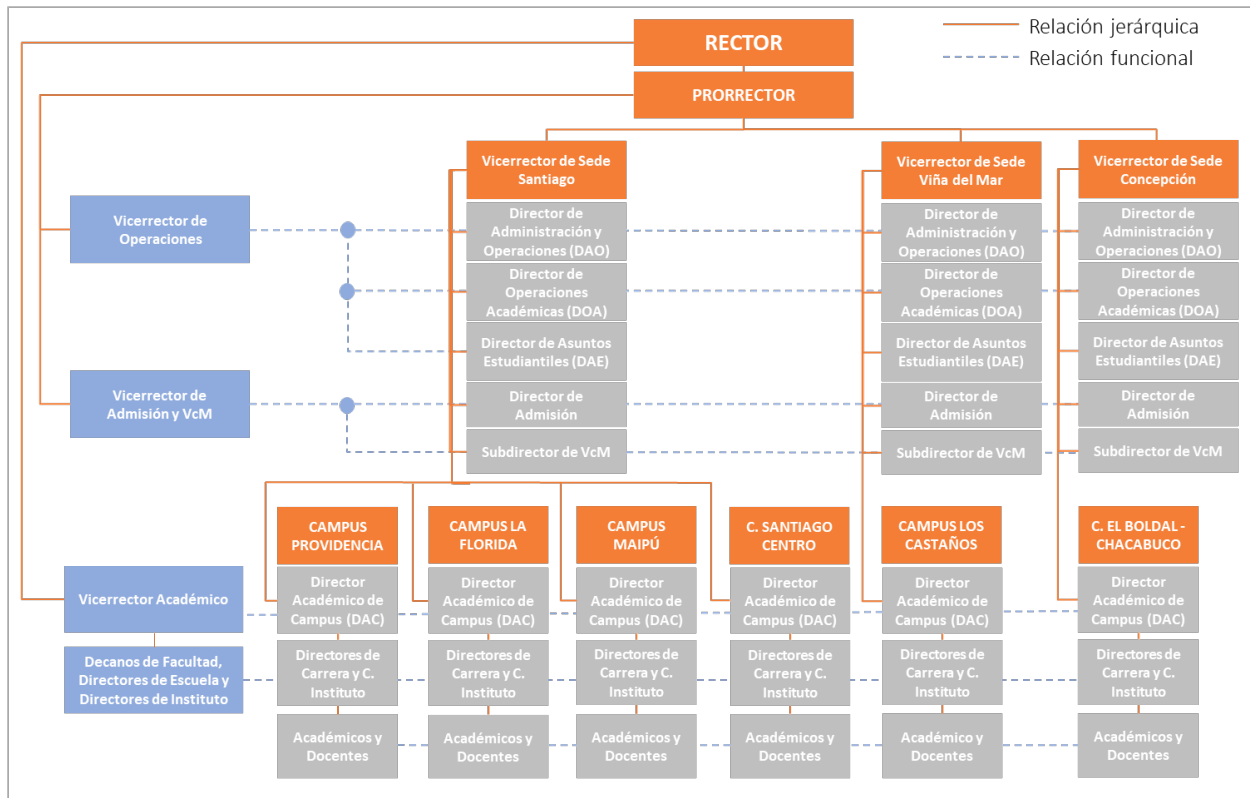
La implementación de la dimensión organizacional del Modelo Educativo se materializa en el modelo matricial UDLA. La adopción de este modelo tiene por objetivo asegurar la homogeneidad y calidad de la formación de los estudiantes en todas sus Sedes-Campus, regímenes y modalidades.

Como se menciona en la dimensión organizacional de este Modelo, el modelo matricial define su estructura y establece canales de coordinación, colaboración y comunicación entre áreas funcionales y operativas en torno a dos niveles (el central y el de Sedes-Campus) y dos ejes relacionales (el eje jerárquico y el eje funcional). Esto permite la aplicación de políticas, procesos y mecanismos de aseguramiento de la calidad.



A continuación, la Figura 14 muestra visualmente la implementación de la organización matricial de UDLA:

Figura 14. Implementación del modelo organizacional matricial UDLA



*Nota: Las Vicerrectorías de Finanzas y Servicios, y Aseguramiento de la Calidad y Análisis Institucional se vinculan funcionalmente con las Sedes, directamente a través del Vicerrector de Sede.*

Fuente: Secretaría General

En la Figura 14 se muestra la cadena relacional descrita anteriormente: por una parte, se observa la relación de dependencia jerárquica (representada por la línea continua) que alude a la jefatura de la cual depende cada cargo ejercido en la Institución y, por otra, la relación funcional (representada por la línea discontinua) que alude a los espacios de trabajo colaborativo que se generan a partir de tareas que se comparten.

A nivel central, cada área de trabajo (académica y de operaciones, servicios y de recursos), en conjunto con las Sedes y Campus, es responsable de participar activamente desde la dimensión que le es propia en el diseño, implementación y evaluación del cumplimiento de los propósitos institucionales definidos en el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) y el plan de acción que el PDE conlleva. Para ello, existen espacios formales de trabajo en equipo (Consejo Superior y Consejo Académico) en los que se integran autoridades del nivel central y a nivel de Sedes-Campus.

### Seguimiento de la Dimensión Organizacional

El seguimiento de la implementación organizacional se concretiza en el Sistema de evaluación del desempeño, que está organizado en torno al cumplimiento de los propósitos institucionales definidos en el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) y el plan de acción que conlleva, teniendo al estudiante como centro de su accionar y la meta de contribuir a la mejora continua de los aprendizajes y de la calidad de los servicios que se ofrecen a los estudiantes en todas las Sedes, Campus, regímenes y modalidades de estudio.

La evaluación de desempeño se aplica a nivel individual a todos los colaboradores que trabajan en la Institución. Los objetivos de esta evaluación son los siguientes:

- Establecer y comunicar claramente los objetivos de académicos, directivos y colaboradores, en un tiempo definido y la forma en que se medirá el logro de los mismos.
- Alinear los objetivos individuales de cada trabajador con los objetivos de la unidad a la que pertenece, en coherencia con el Modelo Educativo de la Institución y su Plan de Desarrollo Estratégico.
- Formalizar instancias de conversación y retroalimentación entre el trabajador y su jefatura para definir y realizar seguimiento y evaluación del logro de los objetivos individuales.
- Generar evidencia concreta respecto del nivel de logro del Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad.

La implementación de la evaluación de desempeño es un proceso que se lleva a cabo a través de la herramienta *Success Factor* y considera tres etapas a lo largo del año: definición y aprobación de objetivos, evaluación de medio año y evaluación de fin de año. Estas etapas corresponden a instancias formales de alineamiento y retroalimentación de la jefatura jerárquica y funcional con cada integrante de su equipo a lo largo del año. En la primera instancia, se definen y acuerdan los objetivos del año; instancia en la que participan las jefaturas jerárquicas y funcionales, de manera de asegurar la contribución transversal a la trifuncionalidad institucional. Luego, se lleva a cabo la etapa de seguimiento, para finalizar con la evaluación final del cumplimiento de los objetivos.

## Lista de referencias

- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)* 6 (3), 8-35.
- Aranda, N. (2010). El valor moral responsabilidad ciudadana como contenido de aprendizaje y elemento inalienable para la formación de competencias en los educandos de la enseñanza media superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 14(2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/14/nar.htm>
- Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? En *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*, 383-402. Santiago: Ediciones CNA-CHILE.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Versión traducida). Madrid: Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brunner, J. J. (2003). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. En CINDA, *Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*. Santiago: CINDA.
- Castellano, A., Verdusco, A., Moreno, M. Padilla, R. & Pérez, S. (2007). Modelo educativo siglo 21. Rectoría General 2001-2007. Universidad de Guadalajara. Recuperado de [http://www.cuci.udg.mx/docs/rectoria/modelo\\_Educativo\\_siglo\\_21\\_UDG.pdf](http://www.cuci.udg.mx/docs/rectoria/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf)
- Castillo, J. & Cabezas G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la educación*, 32, 43-76.
- Centro de desarrollo de tecnologías para la inclusión, CEDETI. (2013). *Análisis del impacto de la educación sobre el rendimiento cognitivo en jóvenes universitarios. Informe de medición n°3*. Sin prensa.
- Chavarría, E. (2006). Sí radical al otro-otra, en la educación en valores en Martínez, M. & Hoyos, G. (Eds.), *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 89-114). Barcelona: Octaedro- OEI.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Editores: Adolfo Arata & Emilio Rodríguez. Santiago: Ediciones CNA-CHILE.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. (2013). *Resolución de acreditación institucional n° 230: Universidad de las Américas*. Santiago de Chile: autor.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2014). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles*. Santiago.
- Consejo Nacional de Educación, CNE. (2014). *Acuerdo N° 012/2014*. Santiago de Chile: autor.
- Cooperman, L. (2014). From elite to mass universal higher education; from distance to open education. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 111-130.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., y Bohomme, M. (2015). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados* (pp. 321-371). Santiago: Ediciones UC.
- Crick, B. (2000). *In defense of politics*. Londres: Continuum.
- Delors, J. Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Flanagan, C. & Levine, P. (2015). Involucramiento cívico y la transición a la adultez. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados* (pp. 75-109). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Gallardo, R. (2013). El compromiso social desde la cotidianidad del estudiante universitario como prestador del servicio comunitario. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 10(2), 80-103.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Gorsky, P. (2010). Unlearning Deficit Ideology and the Scornful Gaze: Thoughts on Authentication the Class Discourse in Education. Recuperado de <http://www.edchange.org/publications/deficit-ideology-scornful-gaze.pdf>
- Guerrero, G. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 343-354.
- Guzmán, J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, 8(8), 21-33.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y usar Resultados de Aprendizaje*. Ireland: University College Cork. Trad. Hans Grof Reese. Chile: MECESUP 2.
- Laureate International Universities (2014-2015). *Laureate Network Product and Services. 2014/2015* [Brochure]. Baltimore: Laureate International Universities.
- Learreta, B., Cruz, A. & Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-12.

- Lemaitre, M. J. (2005). Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. *Serie Seminarios Internacionales - Consejo Superior de Educación*, 55-69. Santiago: CSE.
- Manchester Metropolitan University. (2011). *Continuous Improvement Toolkit to support improvement and innovation in higher education*. Documento desarrollado por Jackie Bailey, Organisation Development, Training and Diversity, MMU.
- Marín, R. (2003). *El Modelo Educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Martin, A. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, 127-157.
- Martínez, M., Buxarrais, M. & Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Ética y formación universitaria*, 29, 17-42.
- Martínez, M. & Hoyos, G. (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Matus, J. (2012). Integración a la vida universitaria. Ponencia presentada en la II Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 8-9 noviembre, Porto Alegre. Recuperado de [http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT\\_2/ponencia\\_completa\\_17-.pdf](http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_17-.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2004). *Resumen. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Ediciones Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 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*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Organization for Economic Cooperation and Development, OECD. (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). París: OECD Publishing.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 25-49). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Pizzi, M. (2012). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile. Características, evolución y futuro. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 169-175.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Puig, J. & Martín, X. (1998). *La Educación Moral en la Escuela. Teoría y Práctica*. Barcelona: Edebé.
- Riveros, L. (2002). Clase Magistral de Luis Riveros en Colegio La Fontaine: La educación laica. Material no publicado. Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/luis-riveros-cornejo/discursos/5923/clase-magistral-la-educacion-laica>
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos de Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.
- Robbins, S. & Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Roeser, R., Eccles, J. & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Schauer, I. (2005). Issues facing first generation college students. *Academic Advising Today*, 28(1). Recuperado de <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Issues-Facing-First-Generation-College-Students.aspx>
- Sommers, P., Woodhouse, S. & Cofer, J. (2004). Pushing the Boulder Uphill: The Persistence of First-Generation College Students. *NASPA Journal*, 41(3), 418-435.
- Trow, M. (1987). Academic Standards and Mass Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 41, 268-292.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En P. Altbach (Ed.), *International Handbook of Higher Education 18* (243-280). Netherlands: Kluger.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina*. Editores: Pablo Beneitone, César Esquetini, Maida Martí, Julia González, Gabriela Siufi & Robert Wagenaar. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Unda, V. (2014). Sobre construcción discursiva de la realidad, capital cultural, deserción y otros avances involucrados en la formación inicial de docentes. *Revista Herencia*, V, 70-75.
- Undurraga, C. (2013). *¿Cómo Aprenden los Adultos?* Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Universidad de Las Américas. (2017). *Reglamento Orgánico UDLA*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de las Américas. (2013). *Plan de Desarrollo Estratégico: 2013-2016*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de las Américas. (2014). *Plan de Desarrollo Estratégico Actualizado: 2014-2016*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de las Américas. (2016a). *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de las Américas. (2016b). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*. Dirección de Gestión Curricular, Vicerrectoría Académica, Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016c). *Sistema de Créditos Académicos UDLA*. Documento interno de trabajo. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016d). *Guía para elaborar planes de estudio*. Dirección de Gestión Curricular, Vicerrectoría Académica. Santiago de Chile: autor.
- Universidad Santo Tomás de Colombia. (2010). *Modelo educativo pedagógico*. Medellín, Colombia: autor.





# Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo Universidad de Las Américas

---

Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

# Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo Universidad de Las Américas

## **Primera versión 2015**

### **Coordinación y revisión**

Unda Drinberg, Viviana. Santiago, mayo 2015

## **Segunda versión 2016**

### **Actualización y revisión**

Pérez Astete, Ángela. Santiago, diciembre 2016

## **Reimpresión 2018**

## **Gonzalo Vallejo Berenguer**

Vicerrector Académico

## **Pilar Romaguera Gracia**

Rectora

Universidad de Las Américas

Dirección: Avda. Manuel Montt 948, Edificio A, 4to piso, Providencia, Santiago de Chile.

Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

## Agradecimiento

Agradecemos al conjunto de la comunidad académica que, en sus distintas fases, ha contribuido en el proceso de profundización del Modelo Educativo en la fase de profundización de 2014: Decanos, Directores Académicos de Campus, Directores de Escuela, Directores de Carrera en Campus, académicos y docentes. Así también, a quienes integraron las comisiones temáticas de trabajo y a quienes participaron en su discusión a nivel de Sedes, Campus y Facultades, realizando diversos aportes a los borradores preliminares.

En particular, agradecer a Lizardo Barrera, Decano de la Facultad de Educación, quien presidió la comisión integrada de la profundización del Modelo Educativo 2014; la profesora Viviana Unda, quien coordinó y editó los documentos sobre el Modelo Educativo en su versión 2014 y a todos quienes formaron parte de las comisiones levantadas en dicho momento.

### *Comisión profundización Modelo Educativo 2014*

Presidente comisión Modelo Educativo: Lizardo Barrera.

Coordinadora comisión Modelo Educativo y editora de documentos: Viviana Unda.

Comisiones temáticas de trabajo para el Modelo Educativo:

Comisión 1 (Valores UDLA): Carlos Aguirre, Sergio Díaz, Yanko Gallardo, Thomas Keller, Victor Miranda y Patricio Zapata.

Comisión 2 (Perfil de ingreso y modelo de admisión): Mauro Lombardi, Ignacio Pérez, Flavia Radrigán y Joel Solorza.

Comisión 3 (Perfil de Egreso) Alejandro Escobar y Yanko Gallardo.

Comisión 4 (Sistema de Créditos Académicos): Lorena Jofré, Karina Riquelme, Ismael Romero, Julio Rojas, y Janine Valenzuela.

Comisión 5 (Docentes): Claudio Arancibia, Ximena Araya, Pablo Figueroa, Gonzalo Vallejo y Marcelo Fagalde

Comisión 6 (Modelo pedagógico): Carlos Aguirre, Lizardo Barrera, Máximo Bosch, Claudio Cifuentes, Alejandro Escobar, Ana Henríquez, Francisca Infante, Paula Leiva, Solange Pereira, Viviana Unda, Catalina Valenzuela y Katherine Velásquez.

Comisión 7 (Modelo de gestión matricial): Carmen Gloria Alfaro, Claudio Cifuentes, Isabel de Ferrari, María Laura Postigo, Hernán Sandoval y María Vergara.

A su vez, en su fase más reciente, agradecer a la Directora de Gestión Curricular, Ángela Pérez Astete, quien actualizó y editó los documentos referidos a Modelo Educativo en 2016 y quienes conformaron las mesas de trabajo del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso y del Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante.

### *Mesas de Trabajo*

Representantes Facultades e Institutos: Andrés Santana, Carmen Gloria Alfaro, Lorena Jofré, Lizardo Barrera, Mauro Lombardi, Marcelo Fagalde, Ricardo Monge y Tania Gallardo.

Representantes Campus: Iris Tejos y Jonathan Martínez.

Representantes Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis Institucional: Beatriz Cáceres, Cristóbal Castro y Edgar Mercado.

Representantes Vicerrectoría Académica: Alexis Maureira, Alex Henríquez, Ana Henríquez, Christopher Sepúlveda, Cristóbal Vergara, Felipe Leighton, Gabriela Pica y José Ignacio Díaz.

Representantes Prorectoría: Andrea Bello, Remo Betta y Arturo Mercado.

Finalmente, se agradece a todos quienes han participado en el ajuste y permanente revisión del Modelo Educativo UDLA.



## Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
<b>I. PRESENTACIÓN DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>9</b>
1.1. COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: ESTUDIANTE, DISEÑO CURRICULAR, DOCENTE .....	9
<b>II. EL ESTUDIANTE:.....</b>	<b>10</b>
2.1. CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES UDLA.....	10
2.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMERA GENERACIÓN.....	11
2.3. SISTEMA INTEGRADO DE APOYO AL ESTUDIANTE .....	11
<b>III. EL DISEÑO CURRICULAR: .....</b>	<b>13</b>
3.1. DISEÑO CURRICULAR ORGANIZADO POR RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....	13
3.2. CONSTRUCTIVISMO SOCIAL COMO PARADIGMA FUNDADOR DEL DISEÑO CURRICULAR .....	13
3.3. EJES DEL DISEÑO CURRICULAR.....	13
3.3.1. <i>Educación basada en resultados</i> .....	13
3.3.2. <i>Proceso formativo centrado en el estudiante</i> .....	14
3.3.3. <i>Saber concebido de manera tripartita</i> .....	15
3.4. VISIÓN, MISIÓN Y OBJETIVOS EDUCACIONALES DE UNA CARRERA EN UDLA .....	16
3.5. PERFIL DE EGRESO POR RESULTADOS DE APRENDIZAJE .....	16
3.6. SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO .....	20
3.6.1. <i>Diseño y validación del Perfil de Egreso UDLA</i> .....	21
3.6.2. <i>Evaluación de logro del Perfil de Egreso</i> .....	24
a. Evaluación directa del logro del Perfil de Egreso.....	25
b. Evaluación indirecta del logro del Perfil de Egreso.....	26
3.6.3. <i>Retroalimentación del Perfil de Egreso en carreras UDLA</i> .....	27
3.7. INSTRUMENTOS CURRICULARES .....	27
3.7.1. <i>Malla curricular</i> .....	27
a. Ciclos formativos .....	27
b. Ámbitos de formación.....	28
c. Sistema de Créditos Académicos UDLA.....	28
3.7.2. <i>Matriz de tributación curricular</i> .....	35
3.7.3. <i>Programa de asignatura</i> .....	35
3.8. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM DE UNA CARRERA.....	40
<b>IV. EL DOCENTE:.....</b>	<b>42</b>
4.1. ROL DEL DOCENTE EN UDLA .....	42
4.2. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE.....	43
4.2.1. Magíster en Docencia Universitaria (MDU) .....	43
4.2.2. Programa Escuela Docente .....	44
4.2.3. Programa de Desarrollo Docente Laureate.....	44
4.3. PERFECCIONAMIENTO DISCIPLINAR.....	44
4.3.1. Programas de perfeccionamiento disciplinar a nivel de Facultades, Institutos y Sedes .....	44
4.3.2. Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones.....	45
4.4. PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL .....	45
4.4.1. Programa de apoyo al desarrollo de competencias investigativas.....	45
<b>V. IMPLEMENTACIÓN DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DEL MODELO EDUCATIVO.....</b>	<b>46</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS.....</b>	<b>48</b>

### Índice de figuras

Figura 1. Modelo Educativo de UDLA.....	7
Figura 2. Detalle de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de UDLA.....	10
Figura 3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante .....	12
Figura 4. Dominios del saber para resultados de aprendizaje .....	16
Figura 5. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso de carreras UDLA.....	21
Figura 6. Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso en Carreras UDLA .....	25
Figura 7. Algoritmo de cálculo de equivalencia crédito UDLA.....	31
Figura 8. Identificación de una asignatura en un programa de asignatura de UDLA .....	32
Figura 9. Ejemplo Malla Curricular UDLA .....	34
Figura 10. Imagen referencial de una matriz de tributación curricular UDLA.....	35
Figura 11. Estructura de los programas de asignatura UDLA .....	38
Figura 12. Diseño de una secuencia didáctica .....	38
Figura 13. Proceso de construcción de resultados de aprendizaje para una asignatura .....	40
Figura 14. Proceso de construcción de currículum de una carrera en UDLA .....	41
Figura 15. Detalle de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de UDLA .....	47

### Índice de tabla

Tabla 1. Formato Perfil de Egreso UDLA .....	18
--	----

## Introducción

A continuación, se presentan los fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de Universidad de Las Américas.

El Modelo Educativo de Universidad de Las Américas es un marco general teórico y metodológico que orienta el quehacer formativo de la Institución en todas sus dimensiones. Por tanto, presenta la manera como se interpretan las tareas que tiene UDLA, con el fin de otorgar sentido de identidad a los actores de la comunidad universitaria y generar hábitos y normas que expliciten la cultura institucional fundada en los valores de ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario.

El Modelo Educativo de esta Institución posee dos objetivos fundamentales:

- Establecer el conjunto de lineamientos filosóficos, pedagógicos, organizacionales y sobre implementación y seguimiento que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el conjunto de tareas de los actores de la comunidad universitaria.
- Compartir con la comunidad en general la propuesta educativa que ofrece UDLA, en el contexto de la educación superior, así como los pilares que la sustentan y orientan su labor formativa.

La dimensión pedagógica, también llamado Modelo Pedagógico, es una de las cuatro dimensiones que conforman el Modelo Educativo de la Universidad: la dimensión filosófica, la dimensión organizacional y la dimensión de implementación y seguimiento.

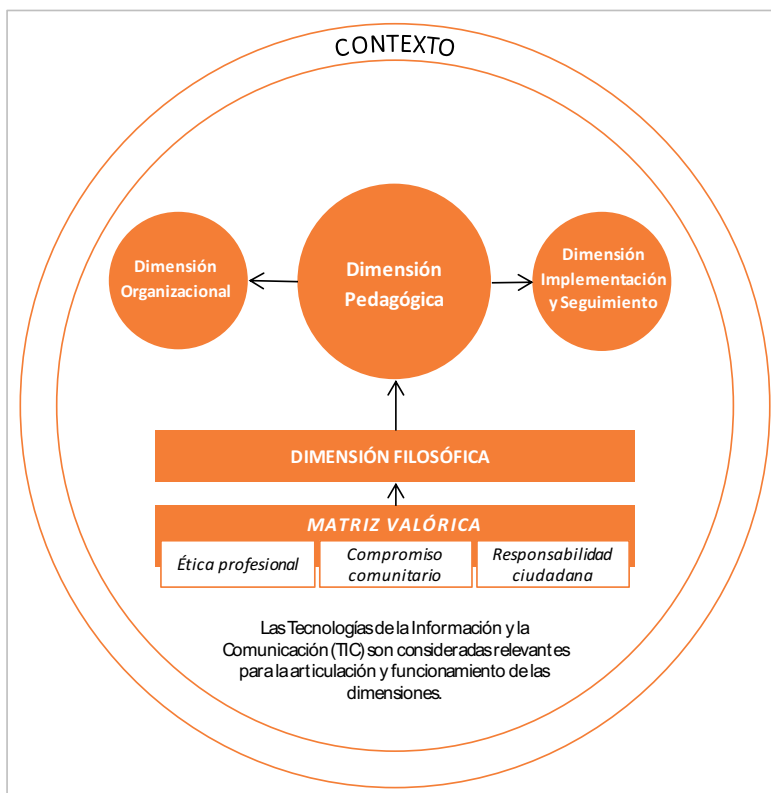
La dimensión filosófica aborda tres temas fundamentales: el tipo de persona que la Universidad aspira formar, su visión y misión y los sellos institucionales que la caracterizan.

La dimensión organizacional describe la estructura de gobierno y administración de la Universidad, así como el modelo de organización Institucional, el cual apunta a potenciar al máximo su capacidad de funcionar con calidad y de ejecutar sus tareas académicas y de gestión en razón del mejoramiento continuo.

La dimensión de implementación y seguimiento define los lineamientos generales de la implementación y operacionalización del Modelo Educativo, así como el seguimiento de la implementación de cada una de estas dimensiones.

En la siguiente figura, se visualiza el Modelo Educativo de la Universidad, sus dimensiones, la relación entre ellas y el marco contextual que se considera en el quehacer formativo de la Institución. Forman parte de este marco contextual los egresados, empleadores, comunidades académicas y profesionales, determinadas políticas públicas y organizaciones sociales. A continuación la Figura 1 presenta el Modelo Educativo UDLA.

Figura 1. Modelo Educativo de UDLA



Fuente: Modelo Educativo, UDLA

UDLA ha definido elaborar este documento referido a los fundamentos de la dimensión Pedagógica del Modelo Educativo, por tratarse de la dimensión fundamental del Modelo Educativo. Para comprender a cabalidad el sentido de la misma, es preciso mencionar algunas consideraciones sobre el contexto internacional y nacional en los que la Institución surgió.

En el contexto internacional, desde principios de este siglo, la educación superior comienza a responder a un nuevo conjunto de demandas que se generan a partir de cambios sociales tales como la globalización, los retos del crecimiento económico, el desarrollo social y la transformación cultural. En consecuencia, la ampliación de la cobertura de la educación superior es, en la actualidad, una política global en los países desarrollados. Actualmente, esta cobertura supera el 60% en los países de la OECD.

A partir del mayor acceso que ofrece la formación terciaria, se espera que esta desarrolle en los estudiantes habilidades avanzadas en el uso de la información y el conocimiento; tome en cuenta las condiciones cambiantes del mercado técnico y profesional, y contribuya al desarrollo social e intelectual de los países. En consecuencia, las instituciones de educación terciaria deben responder no solo a la demanda de conocimientos disciplinarios y profesionales, sino también a la de actitudes y habilidades extra-disciplinarias más vinculadas a la experiencia práctica del trabajo. En efecto, la Universidad dialoga con el mundo laboral de manera distinta a la del pasado avanzando desde una asumida superioridad cognitiva hacia un modelo que integra los espacios universitarios con la sociedad en su conjunto. Esto se debe a que la educación superior en Chile ha variado significativamente en los últimos treinta años y el escenario actual se presenta complejo y altamente diversificado. Los cambios producidos en las últimas décadas giran en torno a las siguientes grandes tendencias:

- Desde una educación de elite a una de pregrado masiva, valorándose especialmente la incorporación de jóvenes que son primera generación en sus familias en acceder al nivel educativo terciario.
- Desde una educación superior impartida por menos de una decena de universidades a un sistema complejo en el que coexisten instituciones públicas y privadas con diversas misiones y funciones.
- Desde una educación superior con financiamiento público para las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores a un sistema de financiamiento cuyo crecimiento ha estado orientado a las ayudas estudiantiles sin distinción entre instituciones.

- Desde una educación superior orientada a formar jóvenes entre 18 y 24 años a un sistema que acoge a hombres y mujeres, jóvenes y adultos en distintos momentos de su vida y trayectoria laboral.

En el marco de los factores contextuales expuestos, Universidad de Las Américas surge como una alternativa educativa para quienes tradicionalmente no han tenido acceso a la educación superior, ofreciendo una formación académica de calidad como oportunidad de desarrollo e inserción laboral. Para garantizar este propósito, su modelo educativo resguarda estar en sintonía con los requerimientos de un mundo globalizado, un mercado laboral cambiante y una sociedad compleja y dinámica. En este sentido, la Institución responde a la idea de que la educación es el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad, la reducción de las desigualdades, el compromiso con la comunidad y la sustentabilidad, y la participación democrática activa y responsable. En este marco UDLA brinda a sus estudiantes oportunidades para adquirir conocimientos y herramientas que les permitan determinar sus trayectorias de vida, espacios para vincularse con el resto de la sociedad y posibilidades para contribuir en las decisiones importantes del país. En suma, esta Casa de Estudios espera aportar a la igualdad de oportunidades, a la movilidad social y contribuir con la formación de personas que participen del crecimiento económico, del desarrollo social y del cuidado del medio ambiente, con conciencia de su valor técnico y/o profesional tanto para Chile como para el mundo.

El presente documento se organiza en cuatro grandes secciones. La primera, se describe brevemente la dimensión pedagógica y cómo esta se constituye en el Modelo Pedagógico institucional, refiriéndose a los componentes a partir de los cuales se articula. Las siguientes secciones, presentan y profundiza cada uno de los componentes del Modelo Pedagógico, es decir, el estudiante, el diseño curricular y el docente. La segunda sección, versa sobre el primer componente de la dimensión pedagógica: el estudiante, presentando las características de los estudiantes UDLA. La tercera sección, se aboca al segundo componente, referido al diseño curricular, abordando el diseño curricular por resultados de aprendizaje, sus ejes, la visión, misión y objetivos educacionales de cada carrera en UDLA y los instrumentos curriculares a partir de los cuales se operacionalizan los planes de estudios. Por último, la cuarta sección, presenta el docente como tercer componente de la dimensión pedagógica, su rol en la actividad académica de la Institución y las diversas instancias que la Institución ofrece para mejorar la docencia universitaria.

## I. Presentación de la dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica del Modelo Educativo corresponde al Modelo Pedagógico de la Universidad y se constituye como su dimensión fundamental. El Modelo Pedagógico se define como una construcción teórica y metodológica que representa una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes, así como también la forma como se lleva a cabo la práctica de enseñanza-aprendizaje. Así, el Modelo Pedagógico involucra una manera específica de concebir la educación y el resultado del proceso formativo. Es, por tanto, "un punto de referencia para la acción educativa" (Abarca, 2007, p. 16), pues refleja la concepción teórica que la fundamenta; orienta la materialización de los elementos que intervienen en el proceso pedagógico y la forma como estos se organizan.

La función del Modelo Pedagógico es orientar las decisiones y acciones relacionadas con el aprendizaje, la docencia y el currículum de las carreras y programas de formación que imparte UDLA. El Modelo Pedagógico explicita la manera como la Universidad ha abordado el diseño curricular desde 2010 en adelante e integra lineamientos que orientan de forma específica su implementación en cada una de las carreras y programas impartidos por la Universidad.

Como se trata de una representación particular de la acción educativa que responde a una necesidad histórica concreta (Ortiz, 2009), el Modelo Pedagógico varía, de acuerdo con la manera cómo evoluciona la Institución y los desafíos del país en el ámbito de la educación superior, el mundo laboral y la sociedad. En este mismo sentido, es importante señalar que el Modelo Pedagógico debe establecer lineamientos precisos, pero suficientemente amplios sobre la manera de llevar a cabo la acción pedagógica, con el fin de dar a todas las carreras de la Institución la posibilidad de implementar sus propias prácticas, su cultura y su carácter y, al mismo tiempo, evidenciar los sellos de la Universidad.

El Modelo Pedagógico de Universidad de Las Américas aspira a distanciarse de la pedagogía de corte tradicionalista. Como señala Ortiz (2009),

---

*(...) la concepción tradicional o "bancaria" no supera la contradicción educador-educando, de donde resulta que (...) el educador habla y el educando escucha; el educador prescribe y el educando sigue la prescripción; el educador elige el contenido y el educando lo recibe como "depósito"; el educador es siempre quien sabe y el educando el que no sabe, el educador es el sujeto del proceso y el educando es objeto (p. 40).*

---

La dimensión pedagógica del modelo educativo de UDLA aspira a materializar la pedagogía de tradición humanista que pone en el centro del proceso formativo a la persona, su aprendizaje y su desarrollo integral; este último, vinculado a la evidencia de los valores institucional de la Universidad en el desempeño profesional o técnico de los egresados. Esta pedagogía humanista, además, concibe al profesor como el sujeto que guía la acción educativa; que propone "contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad, [de manera de] poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante" (Ortiz, 2009, p. 69). Es así como el Modelo Pedagógico humanista busca formar en valores que permitan a cada persona integrarse ética, responsable y comprometidamente al contexto social desde una perspectiva crítica y creadora.

### 1.1. Componentes de la dimensión pedagógica: estudiante, diseño curricular, docente

La dimensión pedagógica está constituida por tres componentes: el estudiante, el diseño curricular y el docente. Como se muestra en la imagen siguiente, en el centro de la dimensión, se encuentra el estudiante, porque es el protagonista del proceso formativo que él mismo realiza en la Universidad. Del estudiante, es de relevancia conocer los rasgos que lo identifican y la manera como aprende. Del diseño curricular es fundamental considerar el qué, cómo y cuándo aprende el educando, así como también qué, cómo y cuándo se le evalúa. Finalmente, del docente se debe considerar su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia que se le otorga nivel institucional al perfeccionamiento académico y docente, ya que este impacta en la manera de llevar a cabo sus tareas en forma adecuada.

Dado que el estudiante es el foco de la dimensión pedagógica, del diseño curricular se espera que se levante con miras a facilitar y potenciar los procesos de aprendizaje del estudiante, buscando impactar positivamente la calidad del aprendizaje. Asimismo, se espera del docente, se espera que centre su atención en las actividades que el estudiante debe realizar para aprender, con lo cual pone su trabajo al servicio del educando. Asimismo, se espera que el diseño curricular se levante con miras a facilitar y potenciar los procesos de aprendizaje del estudiante, con lo cual cualquier acción curricular que se emprenda busca impactar positivamente la calidad del aprendizaje.

La Figura 2 presenta la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de la Universidad.

Figura 2. Detalle de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de UDLA



Fuente: Modelo Educativo UDLA

## II. El estudiante:

### primer componente de la dimensión pedagógica

La figura del estudiante es central para la Institución en cuanto todas las tareas de UDLA están destinadas a ofrecerle una formación universitaria de calidad que lo conduzca al logro de sus aprendizajes. En línea con lo anterior, las características que evidencian los estudiantes, particularmente al ingresar a sus carreras, deben considerarse en la elección de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje para el éxito del proceso formativo. Esto demanda la realización de una caracterización socioeconómica y un diagnóstico académico que permita implementar acciones integradas de apoyo coherente con su perfil de ingreso y mecanismos para el desarrollo de planes de estudios que permitan dar cuenta del logro del Perfil de Egreso.

En este contexto, UDLA cuenta con un proceso de caracterización socioeconómica y académica de los estudiantes que orienta el diseño curricular y la determinación de asignaturas de nivelación al interior del currículum; así como el apoyo académico.

A su vez, dado que el estudiante es el centro del proceso formativo, es fundamental el desarrollo de la autonomía de aprendizaje, por lo que esta caracterización permite la selección de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje más idóneos de acuerdo a los ciclos formativos<sup>1</sup> de las mallas curriculares, así como la operacionalización del currículum de acuerdo al tiempo de dedicación del estudiante para alcanzar las metas formativas<sup>2</sup>.

### 2.1. Características de estudiantes UDLA

Los estudiantes de Universidad de Las Américas se pueden dividir en dos grandes grupos: por una parte, jóvenes que ingresan directamente luego de haber egresado de educación media y, por otra, adultos que en su mayoría trabajan y han decidido estudiar

<sup>1</sup> Para ver los ciclos formativos de la malla curricular y la distinción de métodos, estrategias y técnicas de la malla curricular de las carreras de UDLA por ciclo. Revisar sección El diseño curricular.

<sup>2</sup> En relación a la operacionalización del currículum y el tiempo de dedicación ver apartado referido al Sistema de Créditos Académicos UDLA, sección El diseño curricular.

paralelamente. Los estudiantes UDLA si bien provienen en su mayoría de colegios municipales, la distribución de proveniencia en relación al tipo de establecimiento educacional (municipal, particulares subvencionados y colegios particulares) es en una composición muy similar a la que presenta la distribución de establecimientos escolares del sistema educacional chileno en su conjunto.

En general, en UDLA los estudiantes de primer año no proviene directamente de la enseñanza media, de hecho, un gran porcentaje del alumnado ha salido del sistema escolar hace 6 o más años y se desempeña laboralmente en paralelo a sus estudios.

A su vez, más del 50% del estudiantado es primera generación en ingresar a la educación superior, por lo que suelen tener un conocimiento parcial de lo que involucra la Universidad, lo que plantea el desafío de promover estrategias y hábitos de estudio.

En este contexto, es fundamental considerar los aprendizajes previos para la implementación de metodologías de enseñanza aprendizaje acordes a las características de los estudiantes. Por ello, y con el propósito de medir las habilidades y conocimientos de cada estudiante de primer año, la Institución realiza una caracterización socioeconómica y un diagnóstico académico, que considera un diagnóstico de habilidades comunicativas escritas y, dependiendo del área disciplinar afín, la aplicación de diagnósticos de habilidades de pensamiento matemático y/o de habilidades de pensamiento científico.

De esta manera, las características de ingreso de los estudiantes de primer año permiten un adecuado diseño curricular que considere la necesidad de que el estudiante vaya adquiriendo progresivamente autonomía en el transcurso de su plan formativo. Es por lo anterior que los planes de estudios se estructuran curricularmente en dos ciclos (inicial y profesional o técnico) de manera de transitar desde un ciclo inicial donde predominan métodos, estrategias y técnicas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades deseables para tener éxito en la formación universitaria, abandonando así el aprendizaje pasivo centrado en la retención de conocimientos, hacia un ciclo profesional/técnico donde deben emplearse métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que sirvan al estudiante para fortalecer las habilidades para construir su conocimiento, ser sujetos activos del proceso de aprendizaje, potenciar su creatividad y reflexión, con el fin de convertirse en educandos autónomos.

## 2.2. Características generales de estudiantes universitarios de primera generación

Otra característica general de los estudiantes UDLA, es que en su mayoría son estudiantes universitarios de primera generación. Diferentes investigaciones reportan sobre las características que poseen este tipo de estudiantes, indicando que tienen un conocimiento parcial de lo que involucra una experiencia universitaria y pueden presentar un desarrollo menor de habilidades deseables para enfrentar las exigencias de las asignaturas en este contexto (por ejemplo, habilidades de lecto-escritura, capacidad de integración, análisis y síntesis, aplicación de estrategias y hábitos de estudio, capacidad para organizar adecuadamente el tiempo, autonomía, entre otras). Asimismo, es frecuente que trabajen y estudien a la vez, lo que restringe su disponibilidad de tiempo. En los casos en que se produce deserción de estos estudiantes, los principales motivos son problemas económicos, poco apoyo familiar para permanecer en el sistema y necesidad de un mayor desarrollo de las habilidades para enfrentar la vida universitaria. Por lo mismo, estos estudiantes requieren redes de apoyo académicas y sociales durante los primeros años de estudio, en especial cuando enfrentan las primeras pruebas y no logran el desempeño esperado. Este apoyo, de ser efectivo, impacta significativamente en el éxito de los estudiantes. Dado que UDLA acoge este tipo de estudiantes, las autoridades académicas y de asuntos estudiantiles, así como todos los profesores, consideran cada vez más estos rasgos en las tareas que emprenden.

La literatura **también** reporta sobre las características de estudiantes universitarios adultos. Dado que UDLA recibe una gran cantidad de estudiantes adultos, la Institución se ha preocupado de generar orientaciones para el acompañamiento de la implementación curricular de metodologías de enseñanza aprendizaje para estudiantes adultos<sup>3</sup>.

Estudiosos del área de la educación de adultos destacan que la enseñanza-aprendizaje debe diseñarse desde una perspectiva distinta a la de los niños o jóvenes. Reconocen que este alumnado es un grupo muy heterogéneo y diverso en cuanto a edad, intereses y aspiraciones. Las motivaciones por el estudio pueden ser intensas, espontáneas y persistentes, pero siempre buscan y tienen como meta la utilidad.

## 2.3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

Para poder cumplir con el objetivo de apoyar a los estudiantes en su proceso formativo, y de manera posterior a la caracterización y diagnóstico, UDLA cuenta con un Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE), mediante el cual se entregan las herramientas de apoyo económico y de gestión junto con un plan de acompañamiento académico, para que el estudiante se sienta apoyado durante su permanencia en la universidad.

<sup>3</sup> Ver *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes adultos*, UDLA.



A continuación, la Figura 3 da cuenta de las áreas constitutivas del SIAE.

**Figura 3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante**



Fuente: Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

El *Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE)* es un sistema orgánico de apoyo permanente que promueve no solo la permanencia y progresión académica de los estudiantes, sino que también su desarrollo integral, tanto en el ámbito académico, como en el personal y profesional.

En el SIAE confluyen iniciativas y acciones provenientes de Vicerrectoría de Operaciones, Vicerrectoría Académica, y Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis Institucional. Asimismo, a nivel de Sedes-Campus, se llevan a cabo gestiones que, en su conjunto, permiten la articulación del SIAE de manera orgánica. La articulación de estas iniciativas y gestiones en un solo proyecto, implica para los estudiantes una forma clara de atención por parte de la Institución a sus necesidades, tanto académicas como no académicas.

El SIAE contempla cinco ejes constitutivos: acompañamiento académico, tecnologías para el aprendizaje, sistema de becas, vida universitaria y servicios al estudiante/bienestar estudiantil. Cada uno de estos ejes, aborda una temática que incide directamente en la permanencia de los estudiantes en UDLA:

- *Plan de Acompañamiento Académico*: su propósito es ofrecer actividades académicas que, por una parte, permitan nivelar las condiciones de entrada de los estudiantes y brindarles apoyo en aquellos ámbitos académicos que requieran reforzamiento.
- *Tecnologías para el Aprendizaje*: su objetivo es favorecer el aprendizaje a través del uso y manejo de tecnologías por parte de los estudiantes, potenciando el acceso a equipamiento tecnológico y espacios virtuales.
- *Sistemas de Becas*: su propósito es apoyar financieramente a los estudiantes, disminuyendo la deserción por motivos económicos.
- *Servicio al Estudiante y Bienestar Estudiantil*: su objetivo es entregar una atención y orientación integral a los estudiantes, respondiendo a solicitudes y consultas académicas, financieras, entre otras, de manera presencial y remota.
- *Vida Universitaria*: tiene por objetivo incentivar la participación en diversas actividades que permitirán al estudiante vivir una experiencia universitaria y compartir con el resto de sus compañeros de diversas carreras.

Respecto de cómo abordar las debilidades identificadas, UDLA apunta a cambiar el enfoque que plantea que las desigualdades entre estudiantes provienen de deficiencias cognitivas, culturales y morales, así como de formas de comportamiento. Esta Institución no concibe estas deficiencias como parte de la naturaleza de las personas y de los grupos sociales, sino como resultado de condiciones sociales desiguales. Para UDLA, es ineludible relacionarse con los estudiantes desde la creencia de que los estudiantes tienen potenciales que deben ser desarrollados. Esto se traduce en la incorporación de prácticas de aprendizaje y docencia que aprecien saberes provenientes de una diversidad de grupos sociales (Grosky, 2010 y Unda, 2014).

Más específicamente, en el caso del estudiante joven, es crucial considerar, en el proceso de aprendizaje, sus estilos de interacción y el uso cotidiano que hacen de diversos lenguajes. Respecto de los estudiantes adultos, es relevante que su aprendizaje esté vinculado a su experiencia laboral, a las necesidades reales y prácticas de su trabajo, de modo de enfocarse en estructurar la información que ya tienen y generar un diálogo constructivo de experiencias diversas. Au (1993) afirma que una de las principales barreras del sistema escolar para lograr alfabetizar a la diversidad de estudiantes que atiende es el fracaso de las escuelas en reconocer y apreciar las culturas de todos los educandos y diseñar la enseñanza en concordancia con ellas. De manera similar, el logro del éxito académico de los estudiantes universitarios depende, en una importante medida, de que las instituciones de educación superior consideren las prácticas socioculturales que les son familiares.

### III. El diseño curricular:

#### segundo componente de la dimensión pedagógica

##### 3.1. Diseño curricular organizado por resultados de aprendizaje

Con el fin de implementar la dimensión pedagógica del Modelo Educativo, UDLA opta por un diseño curricular que se levanta a partir de resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son los conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes que los estudiantes son capaces de demostrar una vez finalizado un determinado proceso de aprendizaje.

##### 3.2. Constructivismo social como paradigma fundador del diseño curricular

El diseño curricular por resultados de aprendizaje por el que ha optado UDLA se ubica dentro del paradigma del constructivismo social. Al emplearlo, con el objeto de aproximarse al diseño curricular en la educación superior, UDLA se apropia de los siguientes principios:

- El conocimiento es construido por quienes aprenden.
- La construcción del conocimiento se realiza a partir de los conocimientos y experiencias que la persona trae consigo.
- La construcción del conocimiento depende de la interacción social, pues a partir de las relaciones que el individuo establece con otros en la comunidad, este contrasta y reevalúa sus experiencias y conocimientos previos para transformarlos y reconstruirlos.
- El conocimiento se construye a partir de todos los aspectos involucrados en la persona: actitudes, emociones, valores y acciones.
- El aprendizaje debe producirse al interior de comunidades que promuevan la equidad y la inclusividad, es decir, deben reconocerse las diferencias, honrar la diversidad de ideas y trabajar por construir el punto de vista propio.

##### 3.3. Ejes del diseño curricular

El diseño curricular organizado por resultados de aprendizaje se sustenta en tres ejes: la educación basada en resultados, el proceso formativo centrado en el estudiante y el saber concebido de manera tripartita. Estos ejes, que se presentan a continuación, se alinean con los postulados del constructivismo social recién presentados.

###### 3.3.1. Educación basada en resultados

UDLA opta por la educación basada en resultados, porque permite poner el foco en lo que se espera que los titulados realicen al finalizar su proceso formativo. Entiende el concepto de *resultados de aprendizaje* como la forma de describir de manera precisa tales expectativas, señalando lo que los estudiantes son capaces de demostrar en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, una vez finalizado un determinado proceso de aprendizaje. Cabe recalcar que el currículum basado en resultados de aprendizaje se encuentra asociado al diseño curricular predominante en el mundo universitario actual. Este diseño se centra en el estudiante; toma en cuenta las necesidades del mundo laboral; promueve la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional; se enfoca en el aprendizaje y las metodologías de enseñanza y evaluación que impactan significativamente el logro de tales aprendizajes, y responde a la necesidad de ofrecer una formación integral que abarca lo cognitivo, lo sensorio-motriz y lo afectivo para navegar armónicamente en un mundo competitivo, cambiante y complejo.

El diseño curricular de Universidad de Las Américas adhiere a la Educación Basada en Resultados, conocida por su sigla en inglés OBE (*Outcome-Based Education*). La OBE pone el acento en el mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza (Biggs y Tang, 2007) y considera tres características claves para trabajar el currículum desde esta perspectiva (Malan y Jorissen, 1990; Kachelhoffer et al, 1992):

- *Cambio de foco desde la enseñanza al aprendizaje:* el centro del diseño curricular es el aprendizaje del estudiante; el profesor se focaliza en lo que el estudiante realiza más que en lo que el docente hace.
- *Impulso proveniente de necesidades específicas:* el currículum se diseña en términos de los conocimientos, habilidades y actitudes esperadas de los titulados y apunta a motivar a los estudiantes para el aprendizaje continuo.
- *Carácter holístico al enfocarse en los resultados:* el diseño curricular considera que los resultados de aprendizaje a nivel de una asignatura están vinculados a resultados más complejos, que son aquellos descritos en el Perfil de Egreso de cada carrera. De esta forma, los resultados de aprendizaje de una asignatura constituyen un peldaño para alcanzar resultados más elevados. Así, cada asignatura contribuye y tributa al Perfil de Egreso.

El diseño curricular de UDLA tiene como eje la Educación Basada en Resultados, porque permite poner el foco en lo que se espera que los titulados realicen al finalizar su carrera. Para ello, esta perspectiva educativa toma en cuenta el mercado laboral, la educación continua y las experiencias de aprendizaje no tradicional. Estos tres elementos se relacionan estrechamente con los fines de UDLA como institución de educación superior. Por una parte, la consideración del entorno laboral se refleja en el ofrecimiento que hace la Universidad de una experiencia universitaria mediante la cual se aspira a mejorar la aplicabilidad de la educación superior al desarrollo de la sociedad, en concordancia con la Declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Educación, 1999). Por otra parte, la Institución brinda educación continua y experiencias de aprendizaje no tradicional al ofrecer oportunidades formativas diversas como, por ejemplo, atender a jóvenes que son primera generación en sus familias que asisten a la universidad y ofrecer estudios a lo largo de toda la vida (población joven, profesionales con requerimientos de formación continua, adultos que trabajan).

En concordancia con la toma en consideración del mercado laboral, la educación continua y las experiencias de aprendizaje no tradicional, tiene sentido la opción de UDLA por diseñar el aprendizaje de los estudiantes en torno a la traslación del conocimiento a la realidad del trabajo. Al relacionar el aprendizaje de los estudiantes al contexto laboral en el que se desempeñan o desempeñarán, ellos pueden tempranamente otorgar valor y significado a lo que estudian porque conocen, desde el inicio de su proceso formativo, necesidades y desafíos de la comunidad que podrían ayudar a resolver. Esto se relaciona también estrechamente con los tres valores a los que adscribe UDLA: ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana.

### 3.3.2. Proceso formativo centrado en el estudiante

La decisión de la Universidad de optar por que el proceso formativo se centre en el estudiante se traduce en poner de relieve las acciones del alumnado más que las del docente. Su dominio didáctico solo es relevante en la medida que contribuya a que se produzca aprendizaje. Por tanto, se trata más bien de que el docente ponga la enseñanza al servicio del aprendizaje de sus educandos. En este contexto, la consideración del tiempo de dedicación del estudiante es clave para la configuración del diseño curricular del plan de estudios, y por ello el diseño curricular UDLA se basa en el Sistema de Créditos Académicos UDLA<sup>4</sup> acorde con los SCT-Chile, que permite dimensionar y cuantificar la totalidad de actividades que realiza el estudiante, tanto las presenciales como las no presenciales.

Para comprender el sentido de este eje, llamado en inglés *Learner-centered approach*, Biggs y Tang (2007) proponen revisar tres maneras de pensar sobre la enseñanza. La primera de ellas está centrada en lo que el estudiante es. Esto significa que el nivel de aprendizaje del educando depende de sus características, nivel de motivación, capital cultural, sus calificaciones históricas, etc. La enseñanza, en este caso, se concibe como un factor que se mantiene constante, que no cambia ni se ajusta: el docente tiene como principal función manejar sólidamente los contenidos que enseña y dedicarse a transmitir información, pues no tiene real incidencia en el aprendizaje, que depende exclusivamente de quién es el estudiante. Las diferencias en los aprendizajes de los educandos se relacionan con sus rasgos constitutivos como aprendices. La segunda manera de pensar sobre la enseñanza está focalizada en lo que el docente hace. En este caso, el profesor transmite conceptos y cómo estos se comprenden, con el fin de que los estudiantes puedan aprehenderlos. En esta visión, se asume la premisa de que es posible emplear maneras más efectivas de enseñar para lograr aprendizaje. Sin embargo, sigue siendo más importante lo que el docente hace que lo que los estudiantes aprenden. El aprendizaje es visto más bien como una función de lo que el docente está haciendo, más que con qué clase de cosas necesita hacer un estudiante para aprender. El tercer modo de pensar sobre la enseñanza corresponde a la aproximación curricular centrada en el estudiante, que pone de relieve lo que el educando hace y lo que el proceso de enseñanza puede hacer respecto de las acciones del estudiante para aprender. En palabras de Biggs y Tang (2007),

---

*El nivel 3 es un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, en que la enseñanza apoya el aprendizaje. Ya no es posible decir: 'yo les enseñé, pero ellos no aprendieron'. La enseñanza experta incluye dominio de una variedad de técnicas de enseñanza. Sin embargo, a menos que se produzca aprendizaje, estas son irrelevantes; el foco es en lo que el estudiante hace y en qué tan bien se logran los resultados esperados. Esto*

---

<sup>4</sup> Para mayor profundización de este instrumento curricular, ver el documento *Sistema de Créditos Académicos UDLA*, que aborda en profundidad su empleo al interior de la Universidad.

*implica una visión de la enseñanza que no es solo sobre hechos, conceptos y principios que deben cubrirse y entenderse, sino que también sobre tener claridad de:*

- *Qué significa 'entender' el contenido de la manera en que está estipulada en los resultados de aprendizaje.*
- *Qué clase de actividades de enseñanza/aprendizaje se requieren para lograr aquellos niveles de comprensión estipulados (p. 19).*

### 3.3.3. Saber concebido de manera tripartita

UDLA concibe el currículum como la concreción de una serie de principios ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y psicológicos, entre otros, que orientan el proyecto educativo de la Institución (Coll, 1987). En este sentido, "es un eslabón que se sitúa (...) entre la teoría educativa y la práctica pedagógica" (Coll, 1987, p. 21). El currículum, de acuerdo a Coll et al. (1992) y Delors et al. (1996), debe considerar tres tipos de saberes:

- saber (lo conceptual),
- saber hacer (lo procedimental) y
- saber ser y convivir (lo actitudinal).

Delors et al. (1996) define de la siguiente manera estos saberes:

---

*Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.*

*Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.*

*Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.*

*Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar (...) (p. 34).*

---

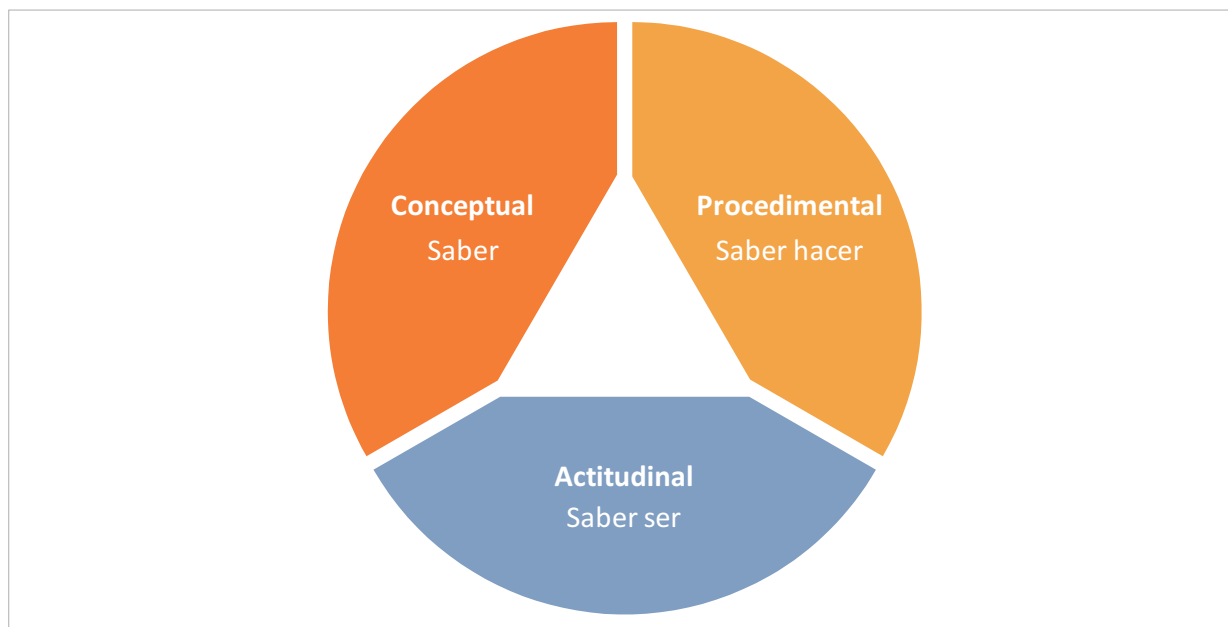
En consecuencia, los resultados de aprendizaje conceptuales apuntan al dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la construcción de datos, hechos, conceptos, principios, teorías y leyes. Los resultados de aprendizaje procedimentales comprenden estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc., todas capacidades orientadas a la realización de acciones u operaciones, al uso y la aplicación de conocimientos. Los resultados de aprendizaje actitudinales toman la forma de valores, normas y actitudes que se espera el estudiante demuestre y están orientados hacia el bien común, el desarrollo del ser humano pleno y armónico y la convivencia social responsable y solidaria. Se espera que los titulados de UDLA, al finalizar su proceso de formación, cuenten con saberes provenientes de las tres dimensiones para usarlos simultánea y coordinadamente al desempeñarse en el mundo laboral.

La perspectiva de Coll (1987) y Coll et al. (1992) fue fundamental en la reforma curricular<sup>5</sup> de 2010, particularmente en la articulación de los programas de asignatura en los tres tipos de saberes mencionados. La Figura 4 presenta los dominios del saber a los cuales deben referirse los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso y de los programas de asignatura.

---

<sup>5</sup> Los principios fundantes de la reforma curricular que UDLA desarrolló a partir de 2010 son: modelo centrado en el estudiante; currículum basado en objetivos de aprendizaje, Sistema de Créditos Académicos UDLA, malla única actualizada por carrera, cuatro ámbitos de formación (general, profesional, disciplinaria y práctica).

Figura 4. Dominios del saber para resultados de aprendizaje



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

### 3.4. Visión, misión y objetivos educacionales de una carrera en UDLA

En la Universidad, cada carrera formaliza su plan educativo a través de su visión, misión, sellos institucionales y propósitos. Estos elementos deben ser coherentes con los propósitos, la visión y misión de la Facultad a la que pertenece la carrera, y con los propósitos, visión y misión de la Universidad.

La visión es entendida como la meta a la que la carrera aspira a llegar en el mediano y largo plazo y que sirve de directriz para orientar sus acciones y decisiones. La misión corresponde a la razón de ser de la carrera y define lo que pretende cumplir, lo que pretende hacer y para quién lo realiza, otorgando así sentido de pertenencia e identidad. Los sellos institucionales son corresponden a aquellas características en que la Institución pone un especial énfasis, con el fin de que su propuesta formativa se distinga de aquellas ofrecidas por otras casas de estudios. Finalmente, los propósitos están directamente vinculados con el cumplimiento del Perfil de Egreso que la carrera ha determinado. Para operacionalizar visión, misión, sellos institucionales y propósitos de la carrera, estas disponen del Perfil de Egreso de la carrera y de la implementación del plan de estudio por medio de instrumentos curriculares.

### 3.5. Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje<sup>6</sup>

El Perfil de Egreso es el eje que articula la estructura curricular de cada programa de formación ofrecido por la Universidad. Este tiene un carácter proyectivo, es decir, presenta las expectativas que tiene cada carrera o programa respecto de sus estudiantes al momento de terminar su formación. Debido a ello, UDLA concibe este perfil como un instrumento curricular que orienta el diseño e implementación de todo el proceso formativo, así como también el diseño del resto de los instrumentos curriculares de una carrera o programa. El Perfil de Egreso está constituido por resultados de aprendizaje, unidades que aluden a los conocimientos, destrezas y habilidades, valores y actitudes que se espera que los titulados sean capaces de demostrar, una vez que finalizan su programa de formación.

<sup>6</sup> El proceso de construcción, retroalimentación y evaluación del perfil de egreso se describe en detalle *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*. Este último documento reemplaza y profundiza la anterior *Guía para elaborar Perfiles de Egreso por Resultados de aprendizaje UDLA (2015)*.

Los resultados de aprendizaje apuntan a los tres tipos de saberes que deben estar presentes en cualquier currículum: saber (lo conceptual), saber hacer (lo procedimental) y saber ser y convivir (lo actitudinal). Cada resultado de aprendizaje puede hacer referencia a un tipo de saber, o bien, a una combinación de los tres o de dos de ellos. Ahora bien, los resultados que componen el Perfil de Egreso deben globalmente dar cuenta de los tres tipos de saberes, entendiendo que los egresados deberán emplear, en forma conjunta y coordinada, dichos saberes para llevar a cabo tareas específicas de su profesión en contextos laborales determinados. Los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso deben ser observables, medibles y susceptibles de ser evaluados.

La estructura de los perfiles de egreso UDLA presenta un formato tripartito, que contempla una declaración general con ámbitos de realización, la lista de resultados de aprendizaje genéricos y la lista de resultados de aprendizaje específicos o disciplinarios.

De acuerdo al diseño por resultados de aprendizaje, el Perfil de Egreso debe incluir resultados de aprendizaje genéricos y de carácter específico. Los primeros se desarrollan a lo largo de una carrera y pueden ser comunes a varias carreras o a todas las carreras y programas de formación impartidos por la Universidad. Por eso, el Perfil de Egreso de cada carrera es más que la suma de resultados de aprendizaje declarados en el conjunto de programas de asignatura del proceso formativo, pues existen resultados de aprendizaje genéricos que se logran a partir de más de una asignatura<sup>7</sup>. Al incorporar en el Perfil de Egreso resultados de carácter genérico, el diseño curricular de la Universidad está en consonancia con la transformación de las instituciones de educación superior, que señala que las instituciones "(...) deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar (...)".<sup>8</sup>

El siguiente listado señala algunas de las competencias genéricas consensuadas internacionalmente<sup>9</sup> que UDLA utilizó como referencia para definir los resultados de aprendizaje genéricos (RAG) de la Institución, uniendo en una misma redacción varias de estas competencias. De estos ámbitos de competencias, se desprenden los resultados de aprendizaje genéricos que el Director de Escuela, en conjunto con su comité curricular define incluir en su Perfil de Egreso. Algunos de ellos son obligatorios y otros tienen carácter opcional, dependiendo de su pertinencia para el plan formativo.

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
3. Capacidad crítica y autocrítica
4. Capacidad de comunicación oral y escrita
5. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.
6. Capacidad para trabajar en forma autónoma, identificar, plantear y resolver problemas.
7. Capacidad para tomar decisiones.
8. Habilidad de interactuar con los demás y de trabajar en equipo.
9. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (obligatorio si tiene en malla curricular dos o más asignaturas de inglés; de lo contrario, opcional).
10. Capacidad de investigación (obligatorio para carreras o programas de formación que entregan grado académico de licenciatura; de lo contrario, opcional).
11. Compromiso con la preservación del medio ambiente (opcional).
12. Capacidad para formulación y gestión de Proyectos (opcional).

Los resultados de aprendizaje específicos (profesionales y/o disciplinarios) del Perfil de Egreso hacen referencia a aquellos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada área de estudio y que son fundamentales para la obtención de un título profesional o técnico en la Universidad y para un desempeño laboral acorde con los requerimientos actuales del mundo del trabajo.

Debido a la importancia central del Perfil de Egreso, al ser el eje que articula la estructura curricular de cada programa de formación, UDLA ha implementado el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso que busca desarrollar un ciclo de mejora continua y aseguramiento de la calidad del Perfil de Egreso y, por extensión, de los planes de estudios de todas las carreras que UDLA imparte, permitiendo el seguimiento de la implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo<sup>10</sup>. Este sistema brinda las

<sup>7</sup> Ver Kennedy (2007).

<sup>8</sup> Ver UNESCO (2009, p. 2).

<sup>9</sup> Ver Tuning América Latina (2007).

<sup>10</sup> Esto será referido en mayor detalle en el apartado Implementación de la dimensión pedagógica de este documento.

directrices sobre los procesos de levantamiento y validación, evaluación, y retroalimentación del Perfil de Egreso, asegurando la participación de agentes externos que garanticen una formación sólida y actualizada<sup>11</sup>.

### Formato de Perfil de Egreso UDLA por resultados de aprendizaje

Este formato y la propuesta de cómo completarlo se ha construido teniendo en cuenta las orientaciones que se desprenden de los documentos provistos por la CNA desde el año 2008 a la fecha, la revisión de Perfiles de Egreso de universidades nacionales e internacionales, las orientaciones precisadas por Kennedy (2007), Biggs (2006), ANECA (2013) y, fundamentalmente, las orientaciones señaladas en el Modelo Educativo UDLA.

Las carreras que levanten por primera vez su Perfil de Egreso y las que ajusten dicho instrumento deben utilizar este formato tripartito, que contempla una declaración general con ámbitos de realización, la lista de resultados de aprendizaje genéricos y la lista de resultados de aprendizaje específicos (profesionales y disciplinarios).

Para orientar con mayor precisión el trabajo de levantamiento de Perfiles de Egreso UDLA, se ofrece en las siguientes tablas un pre llenado y un ejemplo de Perfil de Egreso.

**Tabla 1. Formato Perfil de EgresoUDLA**

PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA DE _____
<p><b>Declaración General y Ámbitos de Realización</b></p> <p>En la declaración general se describe sintéticamente, en dos o tres párrafos, el perfil del profesional o técnico de la carrera _____ de Universidad de Las Américas. En esta primera sección de la declaración, debe atenderse a las siguientes especificaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Estar alineado con Misión-Visión institucional y de Facultad, así como los propósitos de la carrera.</li><li>- Estar alineado con los sellos institucionales UDLA (valores institucionales, sello TIC y sello de vocación internacional, si corresponde).</li><li>- Incorporar enunciados referidos a los compromisos formativos sobre los que la carrera se hace responsable, considerando al alumno promedio.</li><li>- Incorporar enunciados de carácter aspiracional, teniendo en mente al estudiante sobresaliente que la carrera podría titular. Entre estos enunciados debe hacerse referencia explícita a los valores UDLA (ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario).</li></ul> <p>Se espera que esta primera sección se redacte de la siguiente manera:</p> <p>El titulado de la carrera de _____ de la Universidad de Las Américas es un profesional/técnico capaz de... (Parte referida al alumno promedio). Asimismo, se espera que el profesional/técnico de nivel superior en _____ de UDLA forme parte, participe, dirija, se convierta en referente, etc... (Parte referida al estudiante sobresaliente).</p> <p>En la segunda sección de la declaración, deben presentarse, en forma de lista, los ámbitos de realización de la carrera profesional o técnica. Cada ámbito se describe brevemente (2 a 3 líneas). Los ámbitos de realización de una carrera profesional o técnica corresponden a las principales familias de problemas o desafíos que deberá enfrentar un determinado técnico o profesional. Generalmente, cada familia de problemas/desafíos se asocia a un tipo de organización, área, servicio, ocupación y/o puesto de trabajo, propios de una determinada carrera profesional o técnica. Por ejemplo, los ámbitos de realización de la carrera profesional Ingeniería Forestal podrían ser: producción forestal, conservación medioambiental, industria, investigación y gestión.</p> <p>Se espera que esta segunda sección de la declaración se redacte de la siguiente manera:</p> <p>Los ámbitos de realización de la carrera de _____ de la Universidad de Las Américas son:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Nombre del ámbito 1: breve descripción del ámbito 1.</li></ul>

<sup>11</sup> Para más información consultar *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*.

- Nombre del ámbito 2: breve descripción del ámbito 2.
- Nombre del ámbito 3: breve descripción del ámbito 3.
- Nombre del ámbito 4: breve descripción del ámbito 4.
- Etc.

### Resultados de Aprendizaje Genéricos

Los resultados de aprendizaje genéricos son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo titulado de UDLA debe tener, dominar y/o manifestar, al finalizar su proceso formativo. Por lo tanto, se trata de resultados de aprendizaje transversales, es decir, comunes, que se espera que logren todos los titulados de las carreras impartidas por Universidad de Las Américas.

El siguiente listado señala algunas de las competencias genéricas consensuadas internacionalmente y que UDLA utilizó como referencia para redactar los Resultados de aprendizaje Genéricos (RAG) de la Institución, uniendo en una misma redacción varias de estas competencias.

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.
- Capacidad para trabajar en forma autónoma, identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Habilidad de interacción con los demás y de trabajo en equipo.
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- Capacidad de investigación.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Capacidad para formulación y gestión de proyectos.

A continuación, se presentan las redacciones sugeridas para los resultados de aprendizaje genéricos establecidos por Vicerrectoría Académica. Los cinco primeros son obligatorios y por tanto deben incluirse en el listado de RAG del Perfil de Egreso de todas las carreras UDLA. No obstante, su redacción puede cambiar de acuerdo al contexto de la carrera profesional o técnica de que se trate, con la condición de que no se pierda su sentido esencial. Los cuatro últimos son opcionales, es decir, cada Director de Escuela decide, junto con su Comité Curricular de Escuela, si lo incluye o no dependiendo de su pertinencia para el plan formativo de la carrera en cuestión.

*Ejemplo:*

*Al completar el Plan de Estudios de la carrera de \_\_\_\_\_, el titulado será capaz de:*

- Desarrollar procesos de búsqueda y procesamiento de información procedente de fuentes diversas mediante la aplicación de la abstracción, el análisis y la síntesis, en el contexto de su trabajo.
- Identificar, plantear y resolver problemas vinculados a la toma de decisiones en el contexto laboral.
- Desempeñarse en nuevas situaciones con el fin de aprender y actualizarse permanentemente, promoviendo una actitud crítica y autocrítica frente a las circunstancias cotidianas de su trabajo.
- Comunicarse oralmente, por escrito y de manera efectiva en el contexto laboral.
- Interactuar con las demás personas y trabajar en equipo en los diversos contextos implicados en su labor profesional o técnica.
- Comunicarse en un segundo idioma en diferentes circunstancias laborales que así lo requieran. (Obligatorio si tiene en malla curricular dos o más asignaturas de inglés; de lo contrario, opcional).
- Investigar sobre diversos temas relacionados con su trabajo, demostrando la capacidad de profundizar, argumentar y comprobar coherente y sistemáticamente sus ideas en contextos laborales. (Obligatorio para carreras que entregan grado académico de licenciatura; de lo contrario, opcional).
- Comprometerse con la preservación del medio ambiente en el contexto del desarrollo laboral. (Opcional).
- Formular y gestionar proyectos en el contexto del desarrollo laboral. (Opcional).



### Resultados de Aprendizaje Específicos

Los resultados de aprendizaje específicos son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo titulado de una carrera determinada debe tener, dominar y/o manifestar, al finalizar su proceso formativo. Por tanto, se trata de resultados de aprendizaje particulares, es decir, propios de cada carrera, que se espera que todos los titulados de dicha carrera logren. Se espera que los resultados de aprendizaje específicos se redacten como una lista, de la siguiente manera:

*Al completar el Plan de Estudios de la carrera de \_\_\_\_\_, el titulado será capaz de:*

1. Enunciado que se inicia con un verbo en infinitivo (organizar, analizar, identificar, etcétera).

Fuente: Dirección de Gestión Curricular

Para un Perfil de Egreso, si bien hay prescripciones dadas desde los colegios profesionales u otras instituciones, no existe una cantidad estándar de resultados de aprendizaje. Por lo tanto, su número estará definido por el juicio experto, el cual determinará la cantidad y cualidad de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todo egresado y/o titulado debiese obtener luego de experimentar el Plan de Estudios, de acuerdo a las características y finalidad de la disciplina profesional o técnica.

### 3.6. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

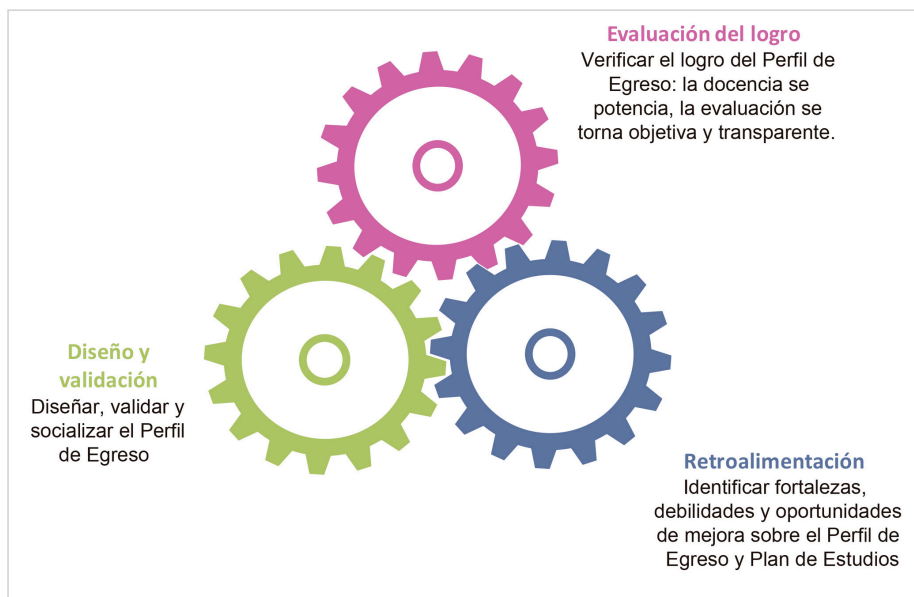
El Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA busca generar un correcto diseño, evaluación de logro y retroalimentación de los Perfiles de Egreso de todas las carreras impartidas por Universidad de Las Américas. Con la aplicación de este sistema se espera garantizar una formación de calidad, pertinente a los desafíos del mundo laboral.

Los componentes del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA son tres y abarcan los siguientes ámbitos:

- Diseño y validación de Perfiles de Egreso
- Evaluación del logro de Perfiles de Egreso
- Retroalimentación de Perfiles de Egreso

Cada uno de estos componentes orienta el trabajo a realizar de los equipos curriculares de las carreras UDLA. En conjunto, explican los mecanismos de aseguramiento de calidad que permiten implementar un correcto diseño, evaluación y retroalimentación de Perfiles de Egreso. A continuación la Figura 5 presenta el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.

Figura 5. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso de carreras UDLA



Fuente: *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*, UDLA, 2016

### 3.6.1. Diseño y validación del Perfil de Egreso UDLA

La Unidad responsable del diseño y validación del Perfil de Egreso de una carrera es la Escuela. Las escuelas forman parte de una Facultad, y esta, a través de su Decano, delinea las características transversales y sellos distintivos de todas las carreras que la componen. Estos elementos se materializan en la Misión y Visión de Facultad y se detallan en el Plan de Desarrollo respectivo<sup>12</sup>.

El diseño y validación de un perfil de egreso puede ocurrir por dos razones: por creación de una nueva carrera o por rediseño de una carrera ya existente.

En el primer caso, el Decano respectivo es el responsable de proponer la creación de una nueva carrera ante la Vicerrectoría Académica<sup>13</sup>. Una vez recepcionada esta propuesta se activa la generación de un conjunto de informes y estudios que se requieren antes de presentar la propuesta al Rector y a la Junta Directiva.

Una vez que se cuenta con la aprobación de una nueva carrera, el Decano instruye al Director de Escuela el diseño y validación del Perfil de Egreso y Plan de Estudios. Para este fin, la Facultad/Escuela cuenta con unidades de apoyo especializadas provistas por la Vicerrectoría Académica (Dirección de Gestión Curricular y Dirección de Catálogo Curricular).

En el caso de tratarse de un rediseño de Perfil de Egreso de una carrera existente, el Decano es quien instruye la elaboración de la propuesta de ajuste curricular y aprueba su presentación a la Vicerrectoría Académica. Cuando el ajuste implica modificación del Perfil de Egreso debe ceñirse a los protocolos de diseño y validación del Perfil de Egreso. Para estos fines, también se cuenta con unidades de apoyo provistas por Vicerrectoría Académica, quienes se encargarán de asesorar y proveer instrumentos que permitan recolectar evidencia de validación del Perfil de Egreso.

La propuesta preliminar del Perfil de Egreso de una nueva carrera o de los ajustes de perfiles ya existentes deben demostrar congruencia con la Misión y Visión de UDLA y de la Facultad respectiva. Para obtener la aprobación de difusión y publicación de Perfil de Egreso, la Escuela debe demostrar que en forma y fondo se alinea a los sellos formativos establecidos por la Facultad y a los sellos institucionales. Esto además de demostrar que cuenta con evidencia de consultas al medio externo relevante que constatan que el nuevo perfil o el perfil ajustado

<sup>12</sup> En el caso de los Institutos, es importante señalar que solo el Instituto del Deporte tiene carreras a su cargo.

<sup>13</sup> UDLA. 2017. *Reglamento para la creación, apertura y cierre de carreras, programas sedes y campus*.

efectivamente contiene los resultados de aprendizaje fundamentales tanto en el ámbito genérico como en el ámbito específico de la disciplina y profesión.

La aprobación final del Perfil de Egreso, es realizada por la Vicerrectoría Académica.

A continuación, se presentan orientaciones para llevar a cabo el diseño y validación de Perfiles de Egreso.

### **Fase 1. Recopilación de información proveniente de diversas fuentes**

Esta fase se lleva a cabo en dos momentos. En primer lugar, cuando se crea una nueva carrera y, en segundo lugar, cuando luego de realizado un diagnóstico curricular, se identifica la necesidad de actualizar el currículum de una carrera, ya sea por circunstancias externas, como por avances teóricos o tecnológicos de la disciplina, cambios en la estructura laboral asociada a la profesión o exigencias de instituciones relacionadas con la fiscalización de la calidad formativa de las instituciones de educación superior.

Para el diseño de nuevas carreras, una vez que UDLA autorizada su creación<sup>14</sup> se deberá realizar lo siguiente:

- Analizar documentos institucionales UDLA (Misión, Visión, Modelo Educativo, Modelo Pedagógico, Plan de Desarrollo Estratégico Institucional, Plan de Desarrollo Estratégico de Facultad, etc.): para que exista consistencia entre la nueva oferta académica y los propósitos, valores y principios pedagógicos de la Institución.
- Analizar organismos y estándares nacionales e internacionales: toda nueva carrera debe considerar los estándares nacionales, e internacionales vinculados a las exigencias que, por ejemplo, cuerpos colegiados puedan prescribir para las diversas disciplinas. Asimismo, deberán adecuarse a los requerimientos establecidos por organismos encargados de certificar la calidad (CNA principalmente).
- Analizar Perfiles de Egreso similares de otras instituciones: la revisión de la oferta académica del medio nacional e internacional, como una orientación para el diseño de una nueva carrera.
- Consultar a expertos en la disciplina (docentes UDLA y externos): la Institución debe utilizar el conocimiento de expertos disciplinares para crear una carrera consistente, entendiéndose por esto último que la carrera posea todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores considerados esenciales dentro de la profesión.
- Consultar a futuros empleadores: para garantizar la pertinencia del Perfil de Egreso y la empleabilidad en el medio laboral circunscrito a la nueva oferta académica.

### **Fase 2. Diseño de Perfil de Egreso**

Luego de recolectar toda la información necesaria para el diseño del Perfil de Egreso, el Director de Escuela, junto a su Comité Curricular, deberá realizar una propuesta de Perfil de Egreso (primera versión). Para ellos deben realizar lo siguiente:

- Elaborar la declaración general, los ámbitos de realización, los resultados de aprendizaje genéricos y específicos, considerando la información recopilada.
- Integrar los datos en formato UDLA para Perfiles de Egreso.
- Revisar y corregir junto a asesores curriculares la información del Perfil de Egreso.

### **Fase 3. Consulta preliminar a informantes claves: expertos de la disciplina y empleadores**

Cuando se cuenta con la primera versión del Perfil de Egreso en formato UDLA –la declaración general, ámbitos de realización profesional o técnico, resultados de aprendizaje genéricos y específicos–, este documento se entrega para consulta preliminar a informantes claves, idealmente distintos a los que participaron en la primera fase. Estos informantes deben ser especialistas de la disciplina/profesión, empleadores, o futuros empleadores cuando se trata de una carrera nueva.

En esta etapa se buscan comentarios que permitan corregir o enriquecer el documento, antes de someterlo a validación definitiva. Por esta razón, se propone que se envíe directamente el documento y se incluya una hoja de comentarios y sugerencias, que servirán de insumo para el Comité Curricular y Director de Escuela.

<sup>14</sup> Para mayor información acerca del protocolo de creación y autorización de carreras, consultar el *Reglamento para la creación, apertura y cierre de Carreras, Programas, Sedes y Campus*.

La versión preliminar que se pone en consulta del medio externo debe contar con la aprobación del Decano respectivo, quien en esta primera etapa se encarga de velar por que el nuevo Perfil de Egreso responda a los desafíos emanados de la Misión y Visión de la Facultad, refleje las directrices y sellos establecidos para las carreras de la Facultad y responda a los desafíos externos que emanan de políticas públicas.

#### Fase 4. Integración de ajustes

Una vez obtenida la información proveniente de la fase tres, el Director de Escuela y su Comité Curricular deberán realizar lo siguiente:

- Analizar la información obtenida en la etapa anterior. Identificar los aportes y sugerencias que serán considerados para ajustar el Perfil de Egreso.
- Integrar los ajustes provenientes de contribuciones, sugerencias y comentarios otorgados por informantes claves en el proceso de validación de la fase tres.
- Ajustar el Perfil de Egreso considerando los insumos obtenidos a partir de la fase precedente.

Cabe señalar, que es finalmente el Director de Escuela, junto con el Comité Curricular, el que sanciona la integración o no de los comentarios recibidos, ponderando su pertinencia.

#### Fase 5. Validación del Perfil de Egreso y plan de estudios UDLA<sup>15</sup>

La validación es el mecanismo mediante el cual las escuelas constatan la pertinencia formativa del Perfil de Egreso y el Plan de Estudios. En este sentido, es un mecanismo crucial dentro del Sistema de Aseguramiento de Perfil de Egreso, pues permite corroborar que tanto el Perfil de Egreso como el plan de estudios cumplen con las exigencias formativas y socioculturales que manan desde la sociedad. La validación se realiza en dos ocasiones:

- *Apertura de nuevas carreras:* según el Modelo Educativo institucional esta validación acaece cuando las facultades o institutos necesitan aprobar el Perfil de Egreso de una carrera nueva. Esta aprobación, proviene de todo agente o especialista que no esté vinculado a esta casa de estudios –principalmente potenciales empleadores y especialistas con relación a la carrera levantada–.
- *Ajustes o Rediseño curriculares:* cuando las carreras identifican falencias formativas tanto en el Perfil de Egreso como en el plan de estudios, inician procesos de ajuste o rediseño curricular. En ese sentido, si el Perfil de Egreso y el plan de estudios se modifican, el resultado de esta modificación debe validarse con el propósito de garantizar que sus ajustes no solo han resuelto las falencias formativas identificadas, sino que, al resolverlas, su resultado final no contradice aspectos epistemológicos –asociados a la disciplina– y socio laborales –asociados a la profesión y contexto social–.

Además de encuestas, las escuelas y específicamente las carreras pueden utilizar otros medios de consulta, tales como entrevistas, grupos focales, etc.

Una vez creado el Perfil de Egreso (versión ajustada, propuesta definitiva) se debe:

- *Consultar a expertos en la disciplina (profesionales internos y externos):* la Institución utilizará el discernimiento de expertos disciplinares que garanticen que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores contenidos en el nuevo perfil sean acordes al cuerpo teórico y práctico de la disciplina científica que está en la base de la profesión. Considerando que esta acción es realizada previamente en la primera fase, su función principal será contrastar el nuevo Perfil de Egreso con agentes que no participaron en la consulta previa, de tal modo que se pueda garantizar con mayor seguridad la pertinencia de este perfil.
- *Consultar a futuros empleadores:* para asegurar que la nueva oferta académica tendrá una empleabilidad futura. También esta acción tiene como finalidad dar mayor garantía de la pertinencia, ahora laboral, de la carrera en proceso de creación.

El proceso de validación cuenta con instrumentos estructurados a partir de encuestas con ítems que abarcan coherencia, pertinencia, viabilidad y consistencia. A continuación, se detallan los instrumentos estructurados con los cuales se aplica el proceso de validación del nuevo Perfil de Egreso:

Para carreras nuevas:

- Encuesta Potencial Empleador

<sup>15</sup> La validación permite que la Universidad garantice, por una parte, que la nueva oferta académica sea relevante de acuerdo al contexto social y productivo tanto en referencia al lugar donde se inserta la institución, como respecto al país en general y, por otra parte, que la carrera se adecue a los cambios que puedan afectar a la disciplina, sean estos de carácter científico o productivo-laboral.

- Encuesta Especialista Externo
- Encuesta Especialista Interno de carrera afín

A su vez, para validación de ajustes curriculares a Perfil de Egreso vigente se confecciona lo siguiente:

- Encuesta Ex-estudiantes
- Encuesta Empleadores
- Encuesta Especialistas externos
- Encuesta Especialistas internos (académicos y docentes UDLA)

La Dirección de Escuela y su Comité Curricular analizarán los comentarios y resultados de esta encuesta de validación u otros instrumentos aplicados para estos fines.

En esta etapa se busca validar el Perfil de Egreso. En caso de que la validación no ocurra o se generen observaciones sustantivas que impidan validar el instrumento, se debe volver a la etapa de ajuste y mejora.

#### **Fase 6. Validación por parte de Vicerrectoría Académica**

Una vez que el nuevo Perfil de Egreso ha sido levantado y validado tanto por agentes internos como externos:

- El Director de Escuela presenta la versión final del Perfil de Egreso para validación del Decano de la Facultad quien previa aprobación, presentará el Perfil de Egreso (versión final) a Vicerrectoría Académica para su revisión y validación final.
- Vicerrectoría Académica, encargará a la Dirección de Gestión Curricular revisar y certificar el cumplimiento de protocolos de diseño, ajustes, mejoras y formato del Perfil de Egreso.
- Realizada la verificación, la Vicerrectoría Académica de Universidad de Las Américas autorizará la difusión y publicación de la versión final del Perfil de Egreso.

#### **Fase 7. Socialización del Perfil de Egreso**

Luego que la Vicerrectoría Académica ha visado el Perfil de Egreso propuesto, la Facultad/Escuela realizará lo siguiente:

- Dirección de Catálogo Curricular ingresa y resguarda el Perfil de Egreso en Administrador de Perfiles de Egreso, siendo este publicado en el Portal de Planes de estudios, junto con toda la documentación curricular de la carrera<sup>16</sup>.
- El Director de Escuela llevará a cabo un proceso de socialización a nivel interno, es decir, con la comunidad académica y mediante todos los medios al alcance (conversatorios, jornadas de difusión, uso de plataformas virtuales, otros).
- Corresponderá al área de Admisión y Matrícula la socialización externa de la nueva oferta académica, utilizando para ello los medios comunicacionales disponibles según las posibilidades institucionales.
- En tanto documento público, el Perfil de Egreso debe ser socializado con la comunidad académica involucrada con la carrera respectiva, por lo que docentes, académicos y estudiantes de la carrera deben conocer en profundidad y en detalle el Perfil de Egreso.

#### **3.6.2. Evaluación de logro del Perfil de Egreso**

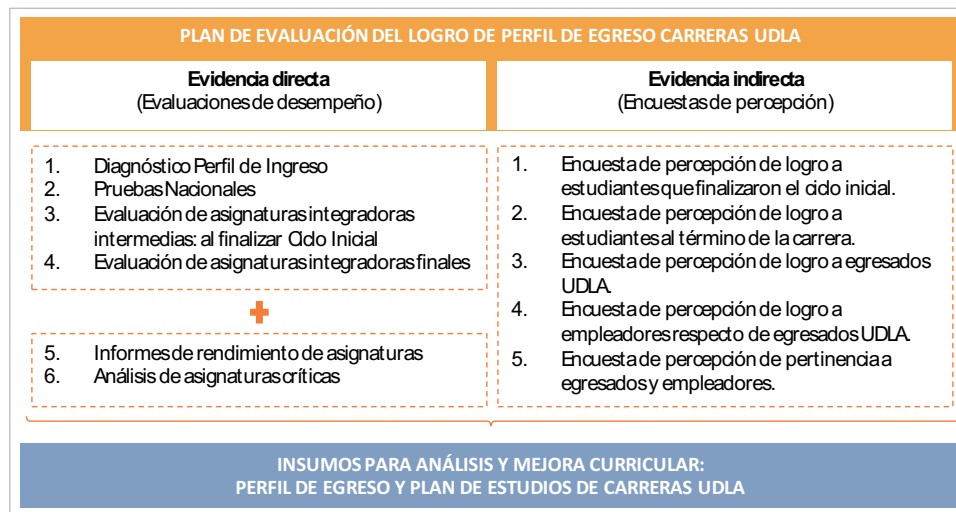
Para evaluar el logro de los Perfiles de Egreso, UDLA ha diseñado un plan que contempla un proceso mediante el cual las carreras recolectan, revisan y analizan información respecto del logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La evidencia recogida es tanto de desempeño (*evaluación directa*) como de percepción (*evaluación indirecta*).

La evaluación del logro del Perfil de Egreso abarca toda la vida académica del estudiante y, también, recolecta información de la primera etapa de su experiencia laboral. Comienza con el levantamiento de información del Perfil de Ingreso (caracterización académica), contempla resultados de pruebas nacionales, resultados de asignaturas integradoras intermedias y finales, informes de rendimiento del conjunto de asignaturas cursadas y levantamiento de información de opinión de estudiantes, egresados y empleadores.

La Figura 6 sintetiza los elementos constitutivos del Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso.

<sup>16</sup> Ver Portal de Planes de estudios UDLA <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/>

Figura 6. Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso en Carreras UDLA



Fuente: *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*, UDLA, 2016

#### a. Evaluación directa del logro del Perfil de Egreso

La evaluación directa del logro del Perfil de Egreso refiere a las evaluaciones de un desempeño demostrable que debe ser verificado por un agente evaluador y debe contar con evidencia. La evaluación directa o de desempeño abarca dos tipos de evidencia. La primera identifica el logro particular de resultados de aprendizaje y la segunda se basa en informes y reportes de rendimiento. Ambos tipos de evidencias son complementarias y permiten a cada carrera realizar un análisis de resultados del proceso formativo de una manera integral.

En cada asignatura de una malla curricular es posible identificar los resultados de aprendizajes que son enseñados, aprendidos y evaluados, tanto los particulares de la propia asignatura como los generales del Perfil de Egreso. Esto es posible gracias a la *matriz de tributación curricular*<sup>17</sup>, instrumento que permite identificar la relación de cada una de las asignaturas de la malla curricular con los resultados de aprendizaje genéricos y específicos del Perfil de Egreso; establecer la relación de las asignaturas con los valores institucionales y constatar que todos los resultados de aprendizajes declarados en el Perfil de Egreso están abordados en el plan formativo, teniendo instancias de aprendizaje y evaluación de cada uno de ellos.

Con el objeto de enriquecer las posibilidades de análisis de logro del Perfil de Egreso, UDLA cuenta además con *Evaluaciones de Diagnósticos y Asignaturas Integradoras intermedias y finales* en cada plan formativo. A través de estas asignaturas, se levanta información de logro de resultados de aprendizaje.

Para ampliar las posibilidades de análisis de logro de resultados de aprendizaje, UDLA perfeccionó los sistemas de evaluación y registro de calificaciones, sumando un registro de logro de resultados de aprendizaje en instancias de diagnóstico del Perfil de Ingreso y en asignaturas integradoras intermedias y finales del plan formativo.

De esta manera, al momento de aplicar la evaluación directa o de desempeño, se recoge la información del logro de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura evaluados en el hito evaluativo integrador<sup>18</sup>, a través del sistema de registro de calificaciones y del sistema de registro de logro de resultados de aprendizaje. Estos sistemas demandan la existencia de instrumentos evaluativos organizados a partir de resultados de aprendizaje. De esta manera, con estos instrumentos se genera un registro enriquecido de evaluación, que contempla tanto una calificación tradicional (1,0 a 7,0) como el logro desagregado de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura integradora (Logrado – No logrado).

<sup>17</sup> Para mayor información respecto a matriz de tributación curricular, ver apartado correspondiente en *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar planes de estudios UDLA*.

<sup>18</sup> Cada Asignatura Integradora, intermedia o final, posee una instancia de evaluación con su correspondiente procedimiento e instrumento evaluativo organizado por resultados de aprendizaje. A esta instancia se le llamo hito evaluativo.

Este registro enriquecido de evaluación se encuentra presente en tres instancias en cada una de las carreras UDLA:

- Diagnóstico de Perfil de Ingreso
- Asignaturas integradoras intermedias
- Asignaturas integradoras finales

El *Diagnóstico del Perfil de Ingreso* se ejecuta a partir de instrumentos evaluativos organizados por resultados de aprendizaje. La Institución provee a las carreras de instrumentos de diagnóstico de en las áreas de pensamiento matemático, pensamiento científico y habilidades comunicativas escritas. Cada carrera selecciona estos instrumentos de acuerdo a las áreas del conocimiento respectivo y a lo señalado en el Perfil de Ingreso ideal.

### **Asignatura integradora**

UDLA define como asignatura integradora aquella que permite integrar, sintetizar y demostrar los aprendizajes del estudiante, por medio de la evaluación de resultados de aprendizaje directamente vinculados al Perfil de Egreso.

#### **Características de una asignatura integradora:**

- El fundamento de una asignatura integradora es un conjunto de experiencias que permitan demostrar y evidenciar los desempeños de los estudiantes, mediante los cuales se valide el logro de los resultados de aprendizaje establecidos.
- En una asignatura integradora los estudiantes sintetizan, incorporan y/o aplican sus conocimientos previos, en lugar de adquirir nuevos conocimientos o habilidades.
- Debe instalarse al final de cada ciclo formativo.
- Debe basarse en las necesidades específicas de la carrera.
- La discusión, reflexión y/o demostración de los resultados de aprendizaje genéricos debiesen ser evidentes en una asignatura integradora.
- De acuerdo a estos criterios expuestos, existen asignaturas que tradicionalmente cumplen esta función: Prácticas, Seminarios de Grado y Exámenes o Proyectos de Título.

Las asignaturas integradoras levantan información de logro de resultados de aprendizaje a partir de la aplicación de rúbricas o escalas de valoración, las que se encuentran organizadas por estos mismos resultados de aprendizaje. En este caso, se requiere un agente evaluador que, además de verificar el logro de aprendizaje, registre en Portal Mi UDLA la calificación de asignatura y la evaluación de logro de desagregado de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura integradora.

### **b. Evaluación indirecta del logro del Perfil de Egreso**

Esta evaluación se materializa con técnicas que recogen la opinión de actores relevantes en relación al plan formativo y, en particular, al logro del Perfil de Egreso. En ese sentido, esta experiencia ha sido recurrente en aquellas carreras UDLA que han participado en procesos de acreditación. Sin embargo, en el marco del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso, esta evaluación se consolida como un mecanismo de permanente aplicación, independiente de los procesos relacionados a acreditación de carrera. Por otro lado, esta evaluación no mide directamente el aprendizaje, sino que pone de relieve las opiniones y/o percepciones sobre el logro alcanzado del perfil por el estudiante o egresado acerca de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso de la carrera cursada.

A través de esta evaluación, se obtiene evidencia indirecta mediante cuatro encuestas de percepción:

- Encuesta de percepción de logro de Estudiantes ciclo inicial.
- Encuesta de percepción de logro de Estudiantes ciclo profesional/técnico.
- Encuesta de percepción de logro de Egresados UDLA.
- Encuesta de percepción de logro de Empleadores respecto de egresados UDLA.

En síntesis, el Plan de Evaluación de Logro de Perfiles de Egreso UDLA busca a largo plazo lo siguiente:

- Evaluar el desempeño de los estudiantes en razón de resultados de aprendizaje en al menos tres instancias integrales: inicio del proceso formativo, al final del primer ciclo y al final de la carrera.
- Evaluar el logro de resultados de aprendizaje genéricos y específicos –así como los valores UDLA– a través de instancias diagnósticas, asignaturas integradoras intermedias y finales del plan formativo.
- Recoger y procesar información de logro del Perfil de Egreso, aplicando evaluaciones directas e indirectas a los actores relevantes: estudiantes, egresados y empleadores.

- Verificar el logro progresivo del Perfil de Egreso, estudiando indicadores académicos por alumno, carrera y facultad, así como por jornada, sede y campus.
- Inspeccionar el logro progresivo de resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso, descomponiendo la revisión de criterios, indicadores y descriptores descendidos en los instrumentos de evaluación directa.
- Examinar el logro progresivo de resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso, analizando la percepción arrojada en instancias indirectas (durante y después de haber estudiado).

### 3.6.3. Retroalimentación del Perfil de Egreso en carreras UDLA

El proceso de retroalimentación del Perfil de Egreso permite identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora de los Perfiles de Egreso y proceso formativo de las carreras UDLA. La información proviene de la opinión de actores claves (estudiantes, egresados, empleadores y especialistas del área) y del análisis de la evidencia directa del desempeño de los estudiantes.

#### *Opinión*

- Grupo focal: discusión guiada en torno al logro y pertinencia del perfil.
- Entrevistas: consulta acerca del logro y pertinencia de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso y de los valores institucionales.
- Reuniones: instancia en la que actores claves comentan y proponen mejoras al perfil.

#### *Desempeño*

- Reportes de logro de resultados de aprendizaje.
- Informes de rendimiento de asignaturas.

En el Sistema de Aseguramiento de Perfiles de Egreso UDLA, la retroalimentación tiene dos sentidos: uno global y otro singular. Desde el punto de vista global, la retroalimentación es el proceso en el que convergen cada uno de los mecanismos utilizados para evaluar el Perfil de Egreso y el plan de estudios de las carreras (evaluación de logro del Perfil de Egreso por *desempeño o percepción* y *evaluación de pertinencia* del Perfil de Egreso por percepción). En ese sentido, todos estos mecanismos retroalimentan, pues todos, en rigor, entregan información que permite tomar acciones para mejorar el Perfil de Egreso y el Plan de Estudios. Esta retroalimentación ocurre anualmente, pues la evaluación del logro del Perfil de Egreso –ya sea por desempeño (asignaturas integradoras) o percepción (encuestas)– se realiza todos los años. Desde el punto de vista singular, la retroalimentación corresponde a la tercera etapa del Sistema de Aseguramiento, que tiene relación con la consulta a informantes externos e internos –egresados, empleadores y especialistas–, ya sea en el contexto de creación y validación de un Perfil de Egreso, o bien, en el contexto de validación de un Perfil de Egreso vigente.

## 3.7. Instrumentos curriculares

Los instrumentos curriculares<sup>19</sup> que permiten implementar el diseño por resultados de aprendizaje a partir del Perfil de Egreso son: matriz de tributación curricular, malla curricular y programas de asignatura. Los instrumentos curriculares son herramientas que orientan el logro de los aprendizajes de los estudiantes y cumplen distintas funciones. El Perfil de Egreso, la malla curricular y los programas de asignatura forman parte del plan de estudios de cada carrera o programa de formación, el que es la explicitación del proceso formativo completo que el estudiante desarrolla a lo largo de su carrera o programa.

### 3.7.1. Malla curricular

La malla curricular es la representación gráfica de las asignaturas contempladas en el plan de estudios de cada carrera programa de formación. Se construye en función de los resultados de aprendizaje que componen cada Perfil de Egreso y de acuerdo al Sistema de Créditos Académicos de UDLA. De esta manera, la malla curricular visualiza la distribución de las asignaturas que componen el plan de estudios y que –en su conjunto y organizadas en ciclos formativos y ámbitos de formación, reflejando los créditos y distribución temporal– permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso.

#### a. Ciclos formativos

Los ciclos formativos de las mallas curriculares de la Universidad son dos:

---

<sup>19</sup> Los fundamentos teóricos de este apartado corresponden en su mayoría a consideraciones de Wiggins y McTighe presentadas en el volumen *Understanding by Design* del año 2005.



- *Ciclo inicial:* corresponde al primer año de las carreras técnicas y los dos primeros años de las carreras profesionales. Las asignaturas dictadas en este ciclo emplean predominantemente métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades deseables para tener éxito en la formación universitaria, abandonando así el aprendizaje pasivo centrado en la retención de conocimientos. En este ciclo se concentran asignaturas que apuntan a desarrollar y reforzar capacidades y habilidades de lecto-escritura, de integración, análisis y síntesis, aplicación de estrategias y hábitos de estudio, organización del tiempo, autonomía, entre otras. También se ubican en este ciclo las asignaturas introductorias, referidas a conocimientos disciplinarios y profesionales.
- *Ciclo profesional o técnico:* corresponde al segundo año de las carreras técnicas y a los semestres siguientes al segundo año de las carreras profesionales. Las asignaturas dictadas en este ciclo emplean predominantemente métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes fortalecer sus habilidades para construir conocimiento, ser sujetos activos del proceso de aprendizaje, potenciar su creatividad y reflexión para, en definitiva, convertirse en educandos autónomos. En este ciclo, se concentran las asignaturas que tienen por objetivo ampliar, profundizar o integrar resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso. Asimismo, se encuentran aquí las evaluaciones finales: tesis, seminarios, prácticas profesionales; y aquellas conducentes a la obtención del grado y/o título profesional o técnico.

#### b. Ámbitos de formación

Las mallas curriculares de UDLA se organizan en cuatro ámbitos de formación, cada uno representado por una estructura de bloque e identificado gráficamente con un color: formación general (blanco), formación profesional (rojo), formación disciplinaria (azul) y formación práctica (amarillo).

- *Ámbito de formación general:* aborda los aprendizajes conceptuales, procedimentales y/o actitudinales necesarios para la inserción exitosa del estudiante en el mundo universitario y, en cuanto egresado, en el contexto laboral. Proporciona experiencias de aprendizaje que apuntan al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas transversales compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a la formación personal, las actitudes y disposiciones requeridas para el trabajo, así como las relacionadas con el reforzamiento de las habilidades de comunicación oral y escrita, el pensamiento lógico-matemático, entre otras habilidades transversales que son comunes a grupos de carreras.
- *Ámbito de formación profesional- técnica:* Busca desarrollar aprendizajes que formen parte de las capacidades que el futuro profesional o técnico ha de poner en práctica en su desempeño laboral. compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a áreas de desempeño técnico o profesional en un campo de acción determinado, relacionadas con el saber hacer y que responden a las demandas prácticas del mundo del trabajo.
- *Ámbito de formación disciplinaria:* comprende aquellas asignaturas que abordan aprendizajes de las diferentes disciplinas que conforman la base conceptual de una carrera profesional o técnica. El campo disciplinar es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico. Posee su propia autonomía y distinción, tiene lenguaje métodos, técnicas y teorías propias, por medio de las que establece su frontera disciplinaria. compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a temáticas propias y/o ciencias básicas específicas del campo disciplinario. La disciplina se entiende como una categoría organizadora dentro del conocimiento científico que es autónoma. Mediante su autonomía, establece métodos, técnicas, teorías y lenguaje propios.
- *Ámbito de formación práctica:* comprende aquellas asignaturas que están dedicadas a proporcionar al estudiante las experiencias prácticas que le permitan desarrollar sus futuras capacidades laborales. compuesto por el conjunto de asignaturas de carácter pre-profesional que aborda la relación entre teoría y práctica, de forma que el estudiante se coloque en situaciones concretas, reales o simuladas e interactúe con ambientes, materiales, instrumentos, procesos, estrategias, grupos de personas, para que observe, comprenda, ensaye y analice situaciones propias de una tarea específica. Estas asignaturas posibilitan la integración de los aprendizajes disciplinarios y profesionales, así como el acercamiento progresivo y secuencial del estudiante con situaciones reales o simuladas de trabajo. Estas pueden asumir diversos grados de dificultad, desde las más sencillas hasta las más complejas. Las asignaturas de formación práctica incluyen experiencias simuladas o en terreno que involucran a diferentes actores expertos provenientes de los campos disciplinario y profesional.

#### c. Sistema de Créditos Académicos UDLA<sup>20</sup>

En tanto el Modelo Pedagógico está centrado en el estudiante, el tiempo de dedicación es un elemento clave en la configuración del diseño curricular del plan de estudios. Por ende, un aspecto clave a considerar en la organización de una malla curricular es la asignación de créditos. El Sistema de Créditos Académicos UDLA recoge y adopta, los seis principios que orientan la aplicación del

<sup>20</sup> Para mayor profundización de este instrumento curricular, ver el documento *Sistema de Créditos Académicos UDLA*.

SCT-Chile21 (CRUCH, 2007), implementándolos en el contexto institucional, en coherencia con el Modelo Educativo UDLA. Los seis principios del SCT-Chile son (CRUCH, 2015, p. 29):

**Principio 1:** 60 créditos representan el tiempo de dedicación promedio para que un estudiante a tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del plan de estudios o su equivalente en tiempo parcial.

**Principio 2:** La asignación de créditos a una actividad curricular se basa en la estimación de la carga de trabajo del estudiante.

**Principio 3:** Cada actividad curricular tiene asignado un número de créditos como proporción del total del período lectivo, el que se expresa siempre en enteros.

**Principio 4:** El trabajo total del estudiante solo puede ser estimado.

**Principio 5:** Una misma actividad curricular, sin importar el plan de estudios en que se encuentre, tiene un único valor en créditos al interior de una institución.

**Principio 6:** La obtención de créditos por parte de un estudiante supone una evaluación y el haber superado los mínimos establecidos.

La implementación del Sistema de Créditos Académicos UDLA permite estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudios de las carreras.

Este Sistema de Créditos Académicos tiene por objetivo fundamental asegurar una planificación de la docencia y la evaluación en pos del aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo se concreta, a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

- Valorar las asignaturas y actividades curriculares de una carrera, de acuerdo a la estimación del tiempo de dedicación que los estudiantes requieren para lograr los resultados de aprendizaje.
- Asegurar la legitimidad y equivalencia de los procesos de homologación de asignatura y movilidad estudiantil interna entre carreras/programa de formación y regímenes de estudio (Diurno, Vespertino y Executive).
- Balancear la carga académica y mejorar la coherencia y articulación al interior de ámbitos de formación y ciclos formativos de las mallas curriculares.
- Evidenciar las líneas curriculares y sellos formativos de las carreras, en el caso de aquellas que los tengan.
- Disponer, en el tiempo, de un instrumento que permita gestionar la calidad de la oferta académica.

UDLA, para el establecimiento del Sistema de Créditos Académicos, UDLA recoge lo realizado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas en el SCT-Chile (Sistema de Créditos Transferibles), estableciendo las siguientes definiciones.

- **Crédito Académico**

Los créditos académicos se definen como:

---

*La unidad de valoración o estimación del volumen de trabajo académico que los estudiantes deben dedicar para alcanzar los resultados de aprendizaje o competencias, en la que se integran tanto las horas de docencia directa como las horas de trabajo autónomo. (CRUCH, 2015, p. 112).*

---

Para UDLA, los créditos académicos representan la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje. Desde el punto de vista cuantitativo, un crédito equivale a una proporción respecto de la carga total de trabajo estimada para completar un período académico de estudio.

- **Semanas Académicas**

Se entiende como el número total de semanas de trabajo del estudiante en un período académico regular (semestre), que incluye todas las actividades lectivas y todos los procesos evaluativos establecidos en el programa de estudio.

El semestre académico regular UDLA está compuesto por 18 semanas<sup>22</sup>. En el caso del semestre de verano, este está compuesto por 8 semanas, comprendidas entre los meses de enero y febrero<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Ver CRUCH (2007).

<sup>22</sup> El régimen Tradicional UDLA (Diurno y Vespertino) presenta un semestre regular de 18 semanas. En el caso del régimen Executive, este puede presentar un año académico extendido (22 semanas), según lo que determine la unidad académica (Facultad) que dicta una carrera o programa de formación específico.

<sup>23</sup> En el caso del semestre estival, la duración menor del semestre se explica por una concentración de las horas por semanas por asignatura, pero siempre manteniendo el creditaje de la asignatura y distribuyéndolo de manera concentrada. A su vez, el examen final y cierre formal de la asignatura no puede prolongarse más allá de la última semana de marzo, vale decir, la última semana del cierre formal del año académico anterior.

- **Horas cronológicas semanales**

Se entiende como el número de horas promedio que un estudiante dedica a sus estudios durante las semanas académicas semestrales. Se asume que esta estimación debe ajustarse cada cierto tiempo mediante la información aportada por los estudiantes. Se estima que un estudiante de tiempo completo de UDLA tiene una dedicación en promedio de 45 horas semanales a sus actividades académicas<sup>24</sup>.

- **Carga de trabajo**

La estimación de la carga de trabajo del estudiante incluye todas las actividades de docencia directa<sup>25</sup> y trabajo autónomo<sup>26</sup>, ya sean estas presenciales o no presenciales como: clases teóricas, actividades prácticas, de laboratorio, de taller, de simulación, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales, ayudantías, estudio personal, tareas solicitadas, las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones, actividades *online*, entre otras; es decir, el conjunto de actividades presenciales y no presenciales en las que el estudiante está involucrado a lo largo de un semestre. Estas actividades, tanto las presenciales como las no presenciales, están desglosadas con un número de horas asignadas en el catálogo de asignaturas de la Institución (pueden ser de diversos tipos: clases teóricas, actividades prácticas, de laboratorio, de taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales, ayudantías, actividades *online*, trabajo personal etc.).

- **Número de créditos normalizados**

Se establece la convención de que 30 créditos miden la carga de trabajo promedio de un estudiante a tiempo completo durante un *semestre académico regular* (60 créditos anuales).

Se considera, dentro del período académico, la existencia del *semestre de verano o estival*, período académico especial que tiene una carga máxima de 13 créditos. En este tiempo, se ubican asignaturas como prácticas estivales, o asignaturas que, siendo inscritas previamente y reprobadas en el semestre regular, se dictan de forma especial durante el verano para favorecer la progresión académica.

- **Total de créditos de una carrera o programa de formación**

Corresponde al rango total de créditos de una carrera o programa de formación de nivel técnico o profesional, el cual corresponde a un máximo de 30 créditos semestrales.

En el caso del semestre estival, únicamente se establece un máximo de 13 créditos. Cabe señalar que, de manera visual, la malla curricular refleja los créditos del semestre estival en el semestre regular inmediato anterior. Esto de ninguna manera sobrecarga la dedicación del estudiante en dicho semestre.

- **Valor de un crédito UDLA**

UDLA considera para la implementación del Sistema de Créditos Académicos UDLA que un crédito equivale a 27 horas de dedicación semestral. A continuación la Figura 7 presenta el algoritmo establecido institucionalmente para el cálculo de la equivalencia de crédito a horas.<sup>27</sup>

---

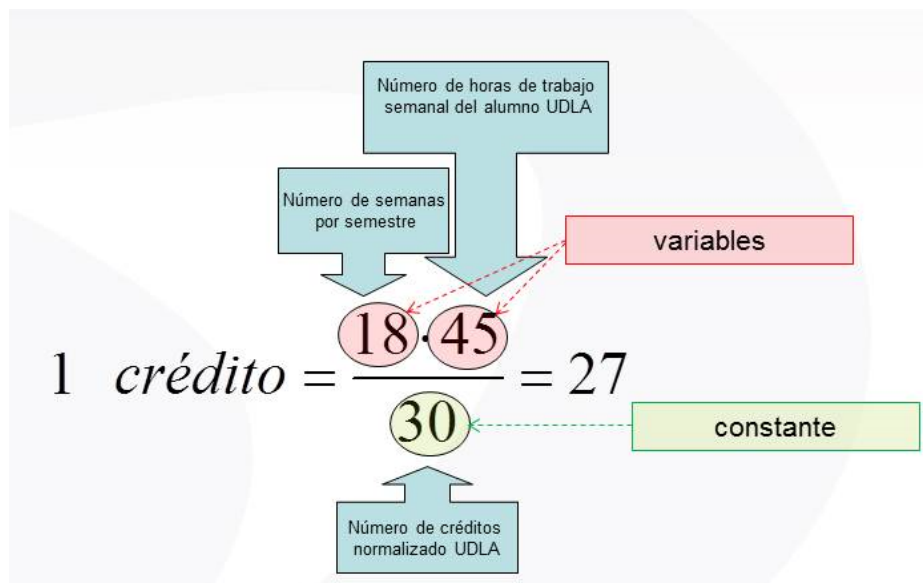
<sup>24</sup> El año 2010 cada una de las facultades e institutos de UDLA realizaron una estimación de la equivalencia entre créditos académicos y horas semanales en función de la carga de trabajo del plan de estudios de las carreras. Estas estimaciones entregaron un rango de dedicación por parte del estudiante de 42 a 50 horas semanales. En 2016, la Universidad, luego de una homogenización de la equivalencia entre crédito y cantidad de horas de dedicación semanal, estableció la dedicación semanal del estudiante en 45 horas, determinando la equivalencia de 1 crédito a 27 horas semestrales.

<sup>25</sup> “Horas de docencia directa se entienden como las horas de interacción directa entre el docente y los estudiantes, en un ambiente de aprendizaje [ya sea este presencial o no presencial]. (...) Entre las horas de docencia directa se encuentran: clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorio o taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales, ayudantías y cualquier actividad que requiera la presencia física o virtual del estudiante para interactuar con el docente”. (CRUCH, 2015, p. 113).

<sup>26</sup> “Tiempo que dedica el estudiante (adicional al de docencia directa) para lograr los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias esperadas de una determinada actividad curricular. En este tiempo se cuentan todas las actividades individuales y grupales, tales como: preparación de clases, seminarios o prácticas, revisión de apuntes, recopilación y selección de información, revisión y estudio de dicho material, redacción de trabajos, proyectos o disertaciones, realización de trabajos prácticos, desarrollo de trabajo de graduación, entre otros”. (CRUCH, 2015, p. 114).

<sup>27</sup> Cabe señalar que se toma como constante, para el cálculo de la equivalencia del creditaje a horas, 30 créditos semestrales de acuerdo al principio número 1 del SCT-Chile, que establece 60 créditos como la representación del tiempo de dedicación promedio para que un estudiante a tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del plan de estudios.

Figura 7. Algoritmo de cálculo de equivalencia crédito UDLA



Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

### Consideración del Sistema de Créditos Académicos UDLA en el diseño del plan de estudios, malla curricular y programa de asignatura<sup>28</sup>

El Perfil de Egreso de cada carrera, establece los resultados de aprendizajes que se espera el estudiante alcance en su proceso formativo y que le permitan obtener el grado académico y/o título técnico o profesional de dicha carrera. El plan de estudios presenta el conjunto de asignaturas que el estudiante deberá cursar y aprobar para la consecución de su Perfil de Egreso, en coherencia con el Sistema de Créditos Académicos UDLA, es decir respetando el máximo de carga semestral y total de una carrera o programa.


Al revisar la malla curricular y diseñar los programas de asignatura, debe tenerse en cuenta una estimación de la carga de trabajo semestral que requeriría un estudiante para alcanzar los resultados de aprendizaje. Esta carga debe incluir todas las actividades previstas, sean presenciales o no presenciales.

Las asignaturas, cuentan con programas de asignatura que reflejan los resultados de aprendizaje, los contenidos y/o actividades, estrategias metodológicas, evaluación, recursos de aprendizaje, considerando la asignación de créditos académicos para su logro, es decir la carga de trabajo semanal del estudiante, desglosada y categorizada en tiempo presencial y no presencial.

La siguiente imagen presenta de forma general cómo se explicita la carga académica estimada para el estudiante en el programa de asignatura, asegurándose de mostrar consistencia entre la cantidad de actividades propuestas y el número de créditos académicos asignados.

<sup>28</sup> Para ver en detalle el diseño de mallas curriculares en función de SCUDLA, revisar el documento *Sistema de Créditos Académicos SCUDLA, 2016*.

Figura 8. Identificación de una asignatura en un programa de asignatura de UDLA

		<b>INST. DE MAT, FÍSICA Y ESTAD., INST. DE MAT, FÍSICA Y ESTAD.</b>		Programa: AES100										
				ESTADÍSTICA I										
				Versión: 201610										
<b>PROGRAMA DE ASIGNATURA: ESTADÍSTICA I - AES100.</b>														
<b>1. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA</b>														
Sigla		AES100												
Nombre		ESTADÍSTICA I												
Créditos Totales (SCUDLA)		6												
Vigencia de la Asignatura Desde		201210												
Última Actualización		09/06/2016												
Método Educativo		E-SUPPORT												
Régimen		Diurno, Vespertino, Executive												
Requisito		( MAT100 o MAT110 o MAT130 o MAT181 )												
Distribución Semanal de Horas por Modalidad (M): Presenciales (P) y No Presenciales (NP)														
Cátedra		Ayudantía		Laboratorio		Taller		Trabajo Personal		Práctica		Total		
Horas	M	Horas	M	Horas	M	Horas	M	Horas	M	Horas	M	P	NP	Total
2	P	1	P	0	P	0	P	6	NP	0	P	3	6	9

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

Independiente del régimen, campus, y modalidad de impartición, el Perfil de Egreso de una carrera es el mismo, por ende, la asignación de créditos de una asignatura es la misma en todos los programas de una carrera<sup>29</sup>.

En todos los casos, si bien las asignaturas pueden estar distribuidas en semestres distintos, tener una modalidad de impartición distinta (presencial u *online*), o tener una duración o distribución horaria interna diferente, siempre poseen un único creditaje tanto a nivel de carrera como a nivel institucional, independiente del régimen en que se dicten. Estos ajustes se agrupan en:

- *Distribución de las asignaturas en función de la duración del plan de estudios:* Una carrera puede extender la duración de la carrera en uno de sus regímenes, incorporando más semestres a la duración total, y por ende modificando la organización y distribución de asignaturas<sup>30</sup>. También la carrera puede adicionar un semestre estival (o de verano) en alguno de sus regímenes, básicamente para la realización de prácticas.
- *Duración de la asignatura:* Una asignatura puede concentrar o extender su duración. En el primer caso, una asignatura se puede dictar en un número menor de semanas, concentrando la totalidad de horas semestrales manteniendo el creditaje indicado<sup>31</sup>. En el segundo caso, una carrera puede presentar un año académico extendido, ampliando la duración del semestre académico en determinado régimen o modalidad<sup>32</sup>, por ende, la duración de las asignaturas se extiende distribuyendo las horas presenciales y no presenciales en un número mayor de semanas, respetando el tiempo indicado por el creditaje de la asignatura.
- *Distribución interna de las horas presenciales o no presenciales en una asignatura:* Una asignatura, en determinado régimen, puede redistribuir las horas presenciales y no presenciales, favoreciendo el uso de ciertas metodologías de enseñanza aprendizaje y concentrando el tiempo de dedicación en horas no presenciales u online por medio de la utilización de aulas virtuales<sup>33</sup> y el trabajo personal<sup>34</sup>, en coherencia con las características y requisitos de admisión de cada régimen.

<sup>29</sup> Se entiende por programa la ejecución de una carrera en un régimen (Diurno, Vespertino, Executive), modalidad (presencial, *on-line*) y campus específico.

<sup>30</sup> Por ejemplo, la carrera de Ingeniería Civil Industrial en su programa Executive posee dos semestres adicionales, con el objeto de distribuir las asignaturas para asegurar el logro de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso considerando las horas de dedicación total que tiene un estudiante en dicho régimen.

<sup>31</sup> Ejemplo de esto son las asignaturas que se dictan en periodo estival para favorecer la progresión académica, o el caso de la carrera de Derecho en régimen Executive que cuenta con un modelo de asignaturas concentradas y consecutivas, en el que se dicta una asignatura a la vez con una duración entre 4 a 6 semanas, según su creditaje.

<sup>32</sup> Por ejemplo, la carrera de Psicología, en régimen diurno presenta un semestre de 18 semanas. Sin embargo, en régimen Executive, extiende la duración del semestre a 22 semanas, distribuyendo el tiempo de dedicación semanal del estudiante en un mayor número de semanas.

<sup>33</sup> La utilización de aulas virtuales permite mayor eficiencia del tiempo del estudiante.

<sup>34</sup> Por ejemplo, incorporación de metodologías de enseñanza-aprendizaje como *flipped class* o clase invertida, que consiste en una metodología de enseñanza-aprendizaje que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula (ya sea a través de aulas virtuales o en tiempo de trabajo personal). Así, se utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.

En síntesis, considerando que el proceso formativo debe centrarse en el estudiante, la Universidad establece que el Plan de Estudios de una carrera o programa de formación se construye a partir de su Perfil de Egreso y considera las características de ingreso del estudiante. A partir del Perfil de Egreso y la consideración de las características de ingreso, se define el conjunto sistemático y articulado de asignaturas de la carrera o programa de formación, que debe cursar el estudiante a lo largo de un período determinado para egresar y/o titularse. Estas asignaturas incluyen la evaluación y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se emplearán en cada una de ellas. Las asignaturas de la carrera o programa de formación se encuentran representadas gráficamente en la malla curricular. Esta, también llamada estructura curricular, se organiza en función de ámbitos de formación (general, profesional, disciplinaria y práctica) y ciclos formativos (el inicial y el profesional o técnico), tal como se muestra en la Figura 9.

Figura 9. Ejemplo Malla Curricular UDLA  
(visualización de ámbitos de formación y ciclos formativos)

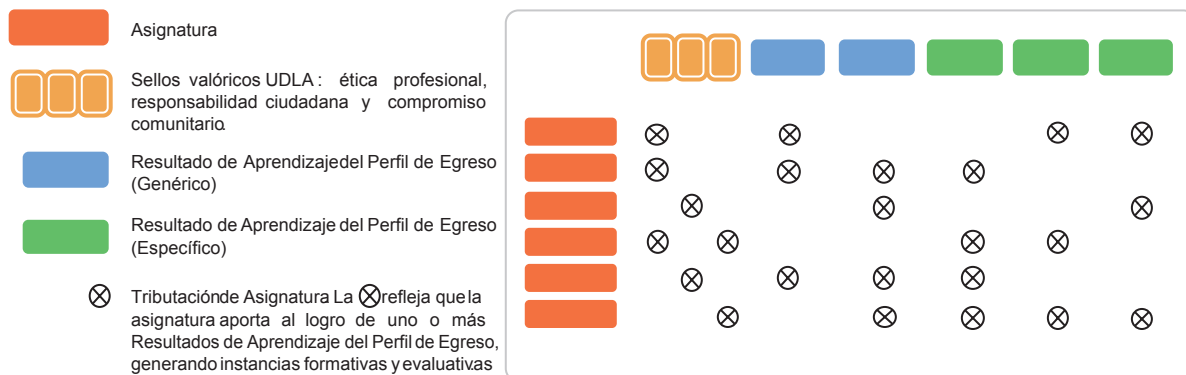
MALLA CURRICULAR Carrera Técnica																				Ámbitos de Formación											
1° Semestre				2° Semestre				3° Semestre				4° Semestre				5° Semestre															
C	L	A	T	P	R	T	P	C	L	A	T	P	R	T	P	C	L	A	T		P	R	T	P	C	L	A	T	P	R	T
2 0 0 0 0 1 3				1 0 0 1 0 3 3																General											
DES.HAB.COMUNICACIONALES I TEN107				DES.HAB.COMUNICACIONALES II TEN207																											
0 0 0 3 0 4 4				0 0 0 3 0 4 4																											
LAUREATE ENGLISH PROGRAM LEV.1 LCE001				LAUREATE ENGLISH PROGRAM LEV.2 LCE002																Profesional											
3 0 0 3 0 2 7								2 0 0 0 0 2 2																							
TÉCNICAS BÁSICAS EN ENFERMERÍA TEN105								MANEJO ESPEC. TEC. ENFERMERÍA TEN405																							
2 0 0 0 0 1 3												2 0 0 0 0 2 2		0 0 0 0 13 0 9						Disciplinaria											
ORIENTACION PROF. Y ÉTICA TEN106												PREPARACIÓN EXAMEN DE TÍTULO TEN409		PRÁCTICA INTRAHOSPITALARIA TEN502																	
2 1 0 0 0 6 6				2 0 0 0 0 2 3				2 0 0 0 0 1 3																							
FUND.BÁS.DE ANAT.Y FISIO.HUMAN CB1220				SALUD MENTAL TEN406				INFECC.INTRAHOSP.Y ESTERILIZACI TEN303												Práctica											
2 1 0 0 0 5 6				3 0 0 0 0 2 3																											
FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS CB1110				PATOLOGÍAS BÁSICAS TEN205																											
				3 0 0 0 0 1 3																CICLO INICIAL											
				FARMACOLOGÍA BÁSICA TEN203																											
				3 0 0 3 2 1 7				3 0 0 2 2 2 7				3 0 0 2 2 2 7				0 0 0 0 13 0 9				CICLO TÉCNICO											
				SALUD DE ADULTO Y ADULTO MAYOR TEN204				TEC.BÁSICAS ENF.MED. QUIRÚRGICA TEN301				PRIMEROS AUXILIOS Y URGENCIAS TEN404				PRÁCTICA EXTRAHOSPITALARIA TEN501															
								2 0 0 1 1 2 7				3 0 0 2 2 2 7				0 0 0 0 0 0 1															
								SALUD DE LA MUJER Y RECIEN NAC TEN304				SALUD DEL NIÑO Y ADOLESCENTE TEN408				EXAMEN DE TÍTULO TEN503															
								2 0 0 2 2 2 5																							
				SALUD COMUNITARIA TEN407																											

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

### 3.7.2. Matriz de tributación curricular

La matriz de tributación curricular es una tabla de doble entrada que establece la relación y aporte de las asignaturas de un plan de estudios con los valores UDLA y con los resultados de aprendizaje, tanto genéricos como específicos, declarados en el Perfil de Egreso de cada carrera. Es un instrumento fundamental ya que posee una doble función. Por una parte, permite monitorear y garantiza que el diseño curricular sea congruente con el Perfil de Egreso declarado y, por otra, permite planear y aplicar el diagnóstico curricular en etapas de ajuste y rediseño. La Figura 10 ilustra cómo funciona la matriz de tributación curricular<sup>35</sup>.

Figura 10. Imagen referencial de una matriz de tributación curricular UDLA



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

Desde el punto de vista de la planificación curricular, la matriz de tributación curricular cumple con los siguientes propósitos:

- Identificar la tributación de las asignaturas a los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso.
- Identificar asignaturas cuyos aportes no están siendo reconocidos en el Perfil de Egreso.
- Identificar asignaturas que están tributando a un alto número de resultados de aprendizaje.
- Identificar el o los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso que no están siendo cubiertos por ninguna o muy pocas asignaturas.
- Tomar decisiones curriculares, por ejemplo: integrar o eliminar contenidos en asignaturas; crear o eliminar asignaturas; generar ajustes en los programas de asignatura, etc.
- Diseñar planes de mejora referidos al Perfil de Egreso, malla curricular y programas de asignaturas.

### 3.7.3. Programa de asignatura<sup>36</sup>

El programa de asignatura es el instrumento curricular que brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de una carrera, dentro y fuera de la sala de clases, por medio de la explicitación de la carga de trabajo del estudiante en horas presenciales y de trabajo personal. Está dirigido a profesores, ayudantes y estudiantes.

El programa de asignatura se organiza en torno a resultados de aprendizaje, estructurando los conocimientos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación respecto de los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe saber y dominar al finalizar una determinada asignatura. Las asignaturas de toda malla curricular apuntan a una serie de aprendizajes que, en su conjunto y una vez logrados, permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje descritos en el Perfil de Egreso. Por tanto, es clave que

<sup>35</sup> Para obtener mayor información sobre la matriz de tributación curricular, remitirse a la *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar planes de estudios UDLA*.

<sup>36</sup> Para mayor información y orientación ver *Guía para elaborar y usar programas de asignatura, UDLA*.



las metas que se espera que los estudiantes alcancen en cada asignatura tributen claramente al logro del Perfil de Egreso de la carrera que estudian.

### Diseño del programa de asignatura

El programa de asignatura debe reflejar el cambio de perspectiva que implica el diseño curricular por resultados de aprendizaje. En este contexto, en la base del programa debe subyacer la idea de que aprender significa otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos (Wiggins y McTighe, 2005). En consecuencia, el diseño del programa debe responder a la pregunta ¿cuál es la mejor manera de usar las horas presenciales y no presenciales de la asignatura, dados sus resultados de aprendizaje? Por tanto, el desafío para los equipos curriculares de la Universidad es pensar más detenidamente en los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren.

El programa de asignatura debe respetar los siguientes dos lineamientos generales (Wiggins y McTighe, 2005):

- *Asegurar que los estudiantes entienden hacia dónde apunta la asignatura y por qué apunta a determinados resultados de aprendizaje*, es decir, explicitar una lógica que dé sentido a los resultados propuestos para la asignatura (qué es importante y qué no en la disciplina que se aborda); cómo se relacionan con los conocimientos y experiencias previas que los estudiantes traen consigo y por qué vale la pena aprender lo que se propone.
- *Organizarse en pro de la comprensión profunda de diversos saberes en contraste a su cobertura superficial*. La secuencia didáctica presentada en el programa de asignatura debe potenciar el trabajo académico efectivo y el compromiso de los estudiantes para con la asignatura. Esto significa que el programa debe reflejar constante oscilación entre la presentación de conceptos, una aplicación simplificada de los mismos, luego tareas de desempeño más complejas donde emplee los conceptos en contextos simulados parecidos a la realidad que enfrentará con posterioridad y, finalmente, volver a revisar una vez más los conceptos abordados. En otras palabras, se trata de moverse desde la parte al todo y viceversa, es decir, desde la habilidad aislada a la estrategia compleja, para luego regresar a la aplicación de la habilidad aislada. Para lograr este ritmo, el programa debe evitar la presentación saturada de saberes conceptuales y procedimentales básicos al inicio de las unidades del programa, pues esto inhibe el aprendizaje efectivo y duradero. Cada unidad debe iniciarse mediante problemas, situaciones, enigmas o cuestiones cautivantes y dejar la enseñanza de definiciones, reglas y teorías para más tarde, cuando los saberes conceptuales sean necesarios para darle sentido a la experiencia de aprendizaje.

Es preciso recordar que el fin último de los estudiantes al cursar una asignatura es alcanzar los resultados de aprendizaje comprometidos en ella. Para que el aprendizaje logrado a partir de una asignatura sea coherente, tenga sentido y no se reduzca a una lista de aprendizajes poco duraderos, aislados y parcelados, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura debe diseñarse a partir de un conjunto de interrogantes que responden a las seis facetas de la comprensión profunda que Wiggins y McTighe, (2005) proponen:

- *Explicación*: ¿qué clase de artefactos, datos, comportamientos y eventos deberían los estudiantes poder explicar para ejercitar la habilidad de inferir y generalizar?
- *Interpretación*: ¿qué tipos de textos, eventos u otros recursos trabajarán los estudiantes de modo de asegurar que realicen trabajo interpretativo significativo y revelador?
- *Aplicación*: ¿de qué manera el trabajo de la asignatura requerirá de los estudiantes y les permitirá probar lo que saben en contextos diferentes que involucren situaciones, audiencias y propósitos auténticos donde deban poner en práctica la habilidad para transferir aprendizajes previamente logrados?
- *Perspectiva*: ¿de qué forma se abordarán los materiales, tareas, experiencias y discusiones en la asignatura, de modo que los estudiantes capten y generen puntos de vista, y también los evalúen críticamente?
- *Empatía*: ¿de qué manera el trabajo académico de la asignatura ayudará a los estudiantes a trascender ideas abstractas y otorgarle valor a textos, ideas o experiencias de otras personas que inicialmente podrían considerar poco familiares o poco atractivas? ¿qué experiencias deberían tener para desarrollar nuevos aprendizajes profundos?
- *Autoconocimiento*: ¿qué tipo de experiencias ayudarán a los estudiantes a autoevaluarse y reflexionar sobre lo que hacen y sobre lo que no saben ni entienden?

El formato del programa de asignatura se organiza actualmente en función de las siguientes secciones: descripción de la asignatura, resultados de aprendizaje de la asignatura, aportes de la asignatura al Perfil de Egreso de la carrera, contenidos y/o actividades (cátedra y trabajo personal distribuidos por unidad), estrategias metodológicas, evaluación (descripción de la estrategia evaluativa y ponderaciones), recursos de aprendizaje (bibliografía básica, bibliografía complementaria, recursos informáticos) y anexos.

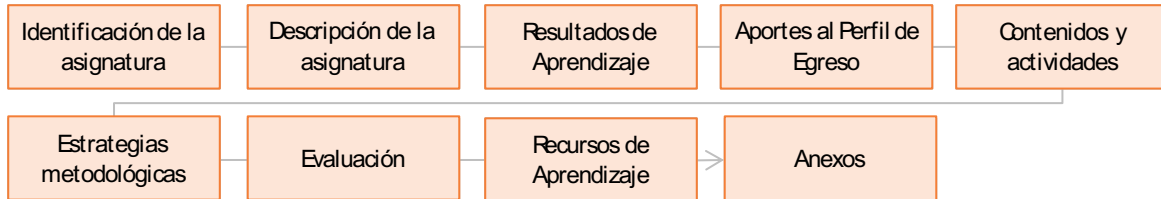
El orden en que se diseñan los resultados de aprendizaje y contenidos, las actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje y la evaluación es el siguiente:

1. Identificar los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben lograr una vez aprobada la asignatura (secciones del programa sobre resultados de aprendizaje y contenidos).
2. Establecer la evidencia que permitirá al docente determinar si los resultados de aprendizaje de la asignatura han sido alcanzados por los estudiantes (sección del programa sobre evaluación).
3. Planificar la experiencia de aprendizaje a través de un conjunto de actividades y de la aplicación de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para lograr que los estudiantes produzcan la evidencia que demuestra que han alcanzado los resultados declarados en el programa (secciones del programa sobre actividades y estrategias metodológicas).

El programa de asignatura debe reflejar el cambio de perspectiva que implica el diseño curricular por resultados de aprendizaje. En este contexto, en la base del programa debe subyacer la idea de que aprender significa otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos (Wiggins y McTighe, 2005). En consecuencia, el diseño del programa debe responder a la pregunta ¿cuál es la mejor manera de usar las horas presenciales y no presenciales de la asignatura, dados sus resultados de aprendizaje? Por tanto, el desafío para los equipos curriculares de la Universidad es pensar más detenidamente en los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren.

La Figura 11 representa la estructura de los programas de asignatura UDLA.

Figura 11. Estructura de los programas de asignatura UDLA



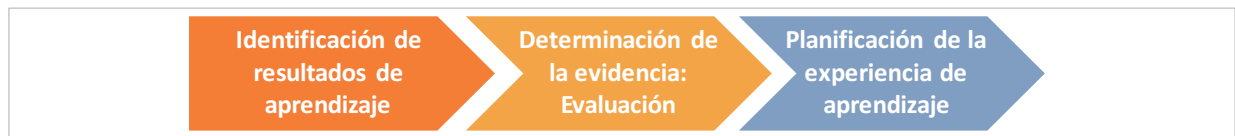
Fuente: Dirección de Gestión Curricular

Si bien las secciones del Programa de Asignatura presentan la *secuencia resultados de aprendizaje → contenidos y actividades → estrategias metodológicas → evaluación*, el orden en que se diseñan estos componentes es distinto, como se indica a continuación:

- Paso 1: Identificar los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben lograr una vez aprobada la asignatura. La identificación de estos resultados va a permitir completar las secciones del Programa sobre resultados de aprendizaje y contenidos.
- Paso 2: Definir la evidencia que permita al docente determinar si los resultados de aprendizaje de la asignatura (paso 1) han sido alcanzados por los estudiantes. La determinación de esta evidencia permitirá completar la sección del Programa sobre evaluación.
- Paso 3: Planificar la experiencia de aprendizaje a través de un conjunto de actividades y de la aplicación de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para lograr la evidencia (paso 2). La planificación de la experiencia de aprendizaje permitirá completar las secciones del Programa sobre actividades y estrategias metodológicas.

La siguiente figura muestra los pasos que se deben seguir para diseñar una secuencia didáctica:

Figura 12. Diseño de una secuencia didáctica



Adaptado de Wiggins y McTighe, 2005

Al diseñar un Programa de Asignatura, se debe tener en cuenta la cantidad de horas presenciales y no presenciales con que cuenta la asignatura para cada semana y para todo el semestre. Estas horas se ven reflejadas en el número de créditos que la asignatura tiene.

### Resultados de aprendizaje del programa de asignatura

Como se señaló anteriormente, los resultados de aprendizaje del programa de asignatura corresponden a los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe saber y manifestar al finalizar dicha asignatura. Corresponden al primer componente que se desarrolla cuando se diseña el programa.

Los estudiantes alcanzarán los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso de la carrera mediante los aprendizajes que logren en cada asignatura y globalmente mediante el conjunto de asignaturas que componen la malla curricular. En consecuencia, los resultados de aprendizaje del programa deben diseñarse de acuerdo con aquellos que están contenidos en el Perfil de Egreso<sup>37</sup>.

Cada resultado de aprendizaje declarado en el programa de asignatura puede hacer referencia a un tipo de saber (conceptual, procedimental, actitudinal), o bien, a una combinación de los tres o de dos de ellos. Ahora bien, el conjunto de resultados declarados en el programa debe globalmente dar cuenta de los tres tipos de saberes, entendiendo que los estudiantes, luego de aprobar la asignatura, deberán emplear dichos saberes en tareas de desempeño características de dicha asignatura.

Los resultados de aprendizaje de la asignatura deben ser observables, medibles y susceptibles de ser evaluados. Tienen el formato de una afirmación que se escribe mediante un verbo en forma de infinitivo (al finalizar la asignatura, se espera que los estudiantes sean capaces de + verbo en forma de infinitivo).

Con el fin de levantar los resultados de aprendizaje de una asignatura, es necesario establecer las *preguntas esenciales* y los *alcances claves* (Wiggins y McTighe, 2005) a los que la asignatura apunta. Las *preguntas esenciales* abordan las interrogantes básicas de la disciplina a la cual pertenece la asignatura. Se trata de preguntas que causan reflexión profunda y discusiones relevantes; posibilitan la consideración, por parte de los estudiantes, de múltiples alternativas de respuesta y múltiples fundamentos; estimulan la revisión de supuestos; revelan conexiones con aprendizajes y experiencias previas. Las *preguntas esenciales* de una asignatura sirven de punto de entrada a los *alcances clave* a los que dicha asignatura apunta. Los *alcances clave* son los conceptos, principios y procesos centrales de la disciplina a la cual pertenece la asignatura. Son ideas valiosas, que perduran y que trascienden un tema en específico. Involucran nociones que van contra la intuición y se mal interpretan fácilmente (por ejemplo, la redondez de la Tierra, cuando recién se descubrió que la Tierra era redonda). Por último, los alcances clave ayudan a conectar y dar sentido a los conocimientos, habilidades y actitudes involucrados en la disciplina a la que la asignatura pertenece.

Es importante precisar que las preguntas esenciales y los alcances claves no forman parte del programa de asignatura, sino que son la materia prima para desarrollar los resultados de aprendizaje que se declaran en dicho programa.

A partir de las preguntas esenciales y los alcances clave de la disciplina a la que pertenece la asignatura se desprenden los conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que deben conocer y manifestar los estudiantes una vez que han aprobado la asignatura. Cuando se elaboran los resultados de aprendizaje de dicha asignatura, es importante considerar la diferencia entre los tres dominios del saber (conceptual, procedimental y actitudinal), porque su aprendizaje se logra a través de diferentes métodos de enseñanza y distintos tipos de evaluación. Es decir, por ejemplo, es diferente aprender y enseñar a comprender en profundidad un concepto abstracto que aprender y enseñar a ejercitar competentemente una determinada habilidad.

Mediante la guía de apropiación curricular referida a la elaboración y uso de programas de asignatura UDLA<sup>38</sup> los equipos curriculares podrán determinar preguntas esenciales y alcances claves, con el objeto de desarrollar los resultados de aprendizaje de cada programa de asignatura. En la Figura 13 se sintetiza el proceso de construcción de resultados de aprendizaje para una asignatura:

<sup>37</sup> Para mayor información ver *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*.

<sup>38</sup> Ver *Guía para elaborar y usar programas de asignatura UDLA*.

Figura 13. Proceso de construcción de resultados de aprendizaje para una asignatura



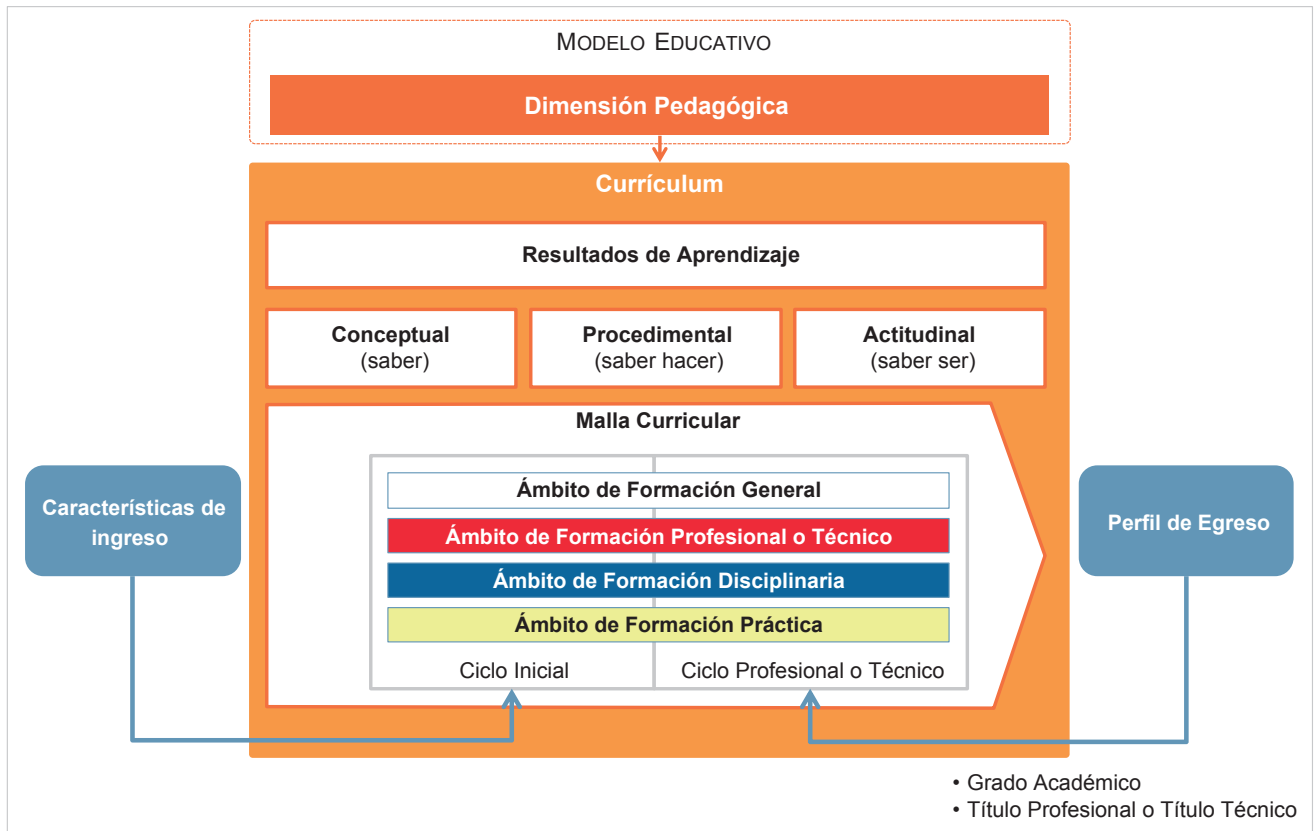
Fuente: Dirección de Gestión Curricular

### 3.8. Proceso de construcción del currículum de una carrera

En síntesis, considerando que el proceso formativo debe centrarse en el estudiante, la Universidad establece que el currículum de una carrera se construye a partir de su Perfil de Egreso y considera las características de ingreso del estudiante. El Perfil de Egreso constituye un conjunto de resultados de aprendizaje que debe lograr el estudiante al finalizar su carrera. Estos resultados apuntan a los tres dominios del saber: conceptual, procedimental y actitudinal. A partir del Perfil de Egreso y la consideración de las características de ingreso, se define el conjunto articulado de asignaturas de la carrera, las que debe cursar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado para obtener un título técnico o profesional. Las asignaturas de la carrera se encuentran representadas gráficamente en la malla curricular. Esta se organiza en función de ámbitos de formación (general, profesional, disciplinaria y práctica), ciclos formativos (inicial y profesional o técnico) y de acuerdo al Sistema de Créditos Académicos. A continuación, la Figura 14 presenta el proceso de construcción del currículum de una carrera<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Los protocolos, orientaciones y e instrumentos para diseñar, implementar y evaluar el plan de estudios de una carrera o programa de formación nuevo o existente se encuentran descritos en el documento *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los planes de estudios UDLA* (2016).

Figura 14. Proceso de construcción de currículum de una carrera en UDLA



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

#### IV. El docente:

##### Tercer componente de la dimensión pedagógica

Con el objeto de que la labor del docente esté al servicio del aprendizaje de los estudiantes y lo potencie, se debe considerar su rol en el proceso formativo, así como las instancias de desarrollo profesional que le ofrece la Universidad para llevar a cabo sus tareas adecuadamente.

#### 4.1. Rol del docente en UDLA

Para implementar el diseño curricular por resultados de aprendizaje, es crucial que el académico y docente que trabaja en la Universidad reflexione al respecto, de modo de entender en profundidad las razones por las cuales la Institución opta por este diseño curricular en específico. Además, debe participar activamente de las instancias de inducción, capacitación y perfeccionamiento que UDLA pone a su disposición para implementar el diseño por resultados de aprendizaje en su trabajo y lograr que se evidencie en su práctica docente un impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes.

El diseño curricular por resultados de aprendizaje pone el foco en lo que se espera que los estudiantes realicen al finalizar los diversos procesos de aprendizaje, en los cuales deben ser participantes activos. Por tanto, se centra en el estudiante y pone de relieve lo que él hace para aprender, con el fin de alcanzar determinados aprendizajes. En consecuencia, el académico o docente debe dedicar parte importante de su tiempo a planificar lo que se espera que los estudiantes hagan, pues su rol más esencial es diseñar acciones para que ellos aprendan de forma significativa.

UDLA entiende que un aprendizaje se traduce en otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos<sup>40</sup>. La pregunta clave para el académico o docente es, entonces, cómo se diseña la enseñanza de manera que los estudiantes entiendan a cabalidad lo que se les pide que aprendan.

El diseño curricular por resultados de aprendizaje pone el foco en lo que se espera que los estudiantes realicen al finalizar los diversos procesos de aprendizaje que protagonizan (una unidad, una asignatura, la carrera completa). Por tanto, se centra en el estudiante y pone de relieve lo que él hace para aprender, con el fin de alcanzar determinados aprendizajes. En consecuencia, el docente debe dedicar parte importante de su tiempo a planificar lo que se espera que los estudiantes hagan, pues su rol más esencial es diseñar acciones para que ellos aprendan.

Esta Universidad entiende que un aprendizaje se traduce en otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos<sup>41</sup>. La pregunta clave para el docente es, entonces, cómo se diseña la enseñanza de manera que los estudiantes entiendan a cabalidad lo que se les pide que aprendan.

A partir de Wiggins y McTighe (2005), se pueden plantear tres premisas que es importante que el docente haga propias para poder diseñar e implementar las mejores prácticas de enseñanza en el contexto del currículum por resultados de aprendizaje.

- El proceso de enseñanza, por sí solo, no causa aprendizaje. El aprendizaje del estudiante se produce cuando este es capaz de darle sentido al proceso de enseñanza. En consecuencia, el proceso de aprendizaje es un ejercicio realizado por el estudiante. El docente no puede proporcionar aprendizaje al estudiante. Este debe alcanzarlo.
- La enseñanza se define como la organización del aprendizaje. La enseñanza efectiva, entonces, tiene por objeto organizar el aprendizaje para lograr resultados ciertos. La enseñanza debe considerar dichos resultados, la naturaleza de los estudiantes y la situación (por ejemplo, es distinto enseñar a cocinar que enseñar a analizar). En consecuencia, es clave que el docente de UDLA demuestre, en su práctica profesional, que considera el hecho de que sus estudiantes experimentan un proceso de aculturación a la vida académica, de acuerdo a si se trata de estudiantes jóvenes o adultos. Esto se traduce en que el docente adecua las metodologías de enseñanza-aprendizaje al tipo de estudiante que recibe, especialmente durante el ciclo inicial de las carreras. Así, debe orientar el logro de los resultados de aprendizaje, aceptando los códigos culturales de los estudiantes, incorporando, en la enseñanza, los conocimientos previos que provienen de sus entornos de origen y colaborando en la adquisición de las prácticas culturales necesarias para tener éxito en el mundo universitario.
- Al seleccionar métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje, el docente debe reflexionar sobre lo que necesitan sus estudiantes para aprender y no solo acerca de la manera más confortable de enseñar. Por ejemplo, cuánto tiempo debería dedicar el docente a hablar y cuánto, debería el docente "dejar hacer" a los estudiantes; cuánto tiempo debería dedicar el docente a cubrir la materia y cuánta ayuda debería el docente proveer para que los educandos descubran la materia.

<sup>40</sup> Ver Wiggins y McTighe (2005)

<sup>41</sup> Ver Wiggins y McTighe (2005).

En este punto, es importante precisar que el docente en UDLA debe estar dispuesto a reflexionar sobre sus prácticas docentes habituales para tomar conciencia de los cambios que debe realizar en pos de un diseño por resultados de aprendizaje. Los siguientes son lineamientos claves que orientan la transformación del rol docente en el contexto de este diseño curricular:

- El docente enseña para que los estudiantes *comprendan* un saber y no para que simplemente lo *aprehendan*.
- El docente se desempeña como un profesional que ayuda a *descubrir* saberes y no como uno que simplemente *cubre* saberes.
- El docente tiende a usar en exceso las clases expositivas cuando desarrolla el diseño curricular sin considerar lo que el estudiante debe *hacer* para alcanzar un determinado resultado de aprendizaje. Es por eso que el rol del docente en UDLA también involucra compartir experiencias y saberes que permitan a los estudiantes reconocer constantemente el vínculo entre los saberes revisados en cada asignatura y el ejercicio técnico o profesional. Por esta razón, para las asignaturas del segundo ciclo, UDLA privilegia a aquellos docentes que cuentan con experiencia laboral en el área en la que se desempeñan para facilitar la vinculación entre la teoría y el quehacer práctico.
- El docente comprende que las clases expositivas tienen más sentido y valor para sus estudiantes al realizarlas *después* de que ellos han tenido una oportunidad para aprender *empleando* los conceptos que posteriormente revisan con el docente.

Fuera de la sala de clases, el docente debe ejercer tres roles adicionales: diseñador del aprendizaje, evaluador del trabajo de los estudiantes e investigador de la efectividad de la propia práctica docente.

En consecuencia, UDLA considera que la enseñanza trasciende la mera transmisión de información desde el docente a los estudiantes. El trabajo docente requiere atender constantemente el progreso del aprendizaje de los educandos, pues estos aprenden mediante reiterados intentos que progresivamente son más exitosos, en conjunción con las cátedras iniciales del docente, su retroalimentación y guía. "(...) La lógica de aprender a hacer determinadas cosas *con* el saber declarativo es diferente de la lógica de *transmitir* el saber declarativo" (Wiggins y McTighe, 2005, p. 252).

Dado el rol del académico y del docente, como facilitador del aprendizaje, es fundamental que comprenda y maneje a cabalidad el Modelo Educativo y, a su vez, esté en permanente perfeccionamiento. Por ello, UDLA pone a disposición de sus académicos y docentes instancias a partir de las cuales se trabajan las áreas que se consideran imprescindibles para poder llevar a cabo y ejecutar adecuadamente los lineamientos establecidos en la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

En el contexto del *ciclo de desarrollo del personal*<sup>42</sup> UDLA contempla procedimientos de capacitación y perfeccionamiento para académicos y docentes, tanto en el ámbito disciplinar como en el profesional.

Además del proceso de inducción y capacitación respecto al Modelo Educativo y sus guías pedagógicas y curriculares, el mecanismo de perfeccionamiento y capacitación académica institucional contempla tres ámbitos de intervención: perfeccionamiento docente, perfeccionamiento disciplinar y capacitación general y perfeccionamiento profesional.

Si bien estos ámbitos aluden a distintas áreas, en su conjunto aportan a la preparación y especialización de los académicos en un proceso de perfeccionamiento continuo que busca promover el aseguramiento de la calidad en el desarrollo de las funciones académicas.

## 4.2. Perfeccionamiento docente

Universidad de las Américas entiende el perfeccionamiento docente como el conjunto de acciones establecidas para acompañar al cuerpo académico en su proceso de especialización y profundización en áreas de la docencia universitaria. Para alcanzar estos objetivos la universidad cuenta con tres alternativas de perfeccionamiento docente: el Programa Escuela Docente (PED), dependiente de la Vicerrectoría Académica; el Magíster en Docencia Universitaria (MDU), dependiente de la Facultad de Educación; y el Programa de Desarrollo Docente Laureate, coordinado en conjunto con la Red Educacional Laureate.

### 4.2.1. Magíster en Docencia Universitaria (MDU)

El Programa de Magíster en Docencia Universitaria de Universidad de Las Américas es una oportunidad de formación de postgrado, en modalidad *eLearning*, a través de la cual se busca aportar al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, mediante la profesionalización de la función docente universitaria. Es un programa abierto, dirigido principalmente a docentes y académicos UDLA a través de un sistema de becas. El plan de estudio del programa está orientado a enriquecer la labor de quienes ejercen docencia en este nivel educacional y que provienen de distintos ámbitos o áreas de formación académica. Los cuatro semestres

<sup>42</sup> Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA*



académicos se organizan para proporcionar gradualmente las herramientas que permiten conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y mejorar el desempeño de los docentes en el aula.

Para obtener el grado de Magíster en Docencia Universitaria, además de aprobar las asignaturas que forman parte de la malla curricular, los estudiantes deben realizar una tesina que aborde una de las cuatro líneas de investigación establecidas: didáctica universitaria; enseñanza y aprendizaje en educación superior; currículum y evaluación en docencia universitaria; y procesos de enseñanza y aprendizaje con uso de tecnología y entornos virtuales de aprendizaje.

#### 4.2.2. Programa Escuela Docente

El Programa Escuela Docente depende de la Dirección General de Asuntos Académicos de la Vicerrectoría Académica. Su objetivo es ofrecer diversas instancias para el mejoramiento de la docencia universitaria, con el fin de que los docentes puedan ejercer y desarrollar adecuadamente la docencia en cada asignatura a su cargo, de acuerdo al diseño curricular por resultados de aprendizaje. Para ello, todos los docentes deben conocer las particularidades de trabajar en UDLA y así potenciar de la mejor manera las capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

El Programa de Escuela Docente articula su labor a través de módulos virtuales de gestión y docencia universitaria; jornadas presenciales de capacitación y apoyo a la docencia y el aprendizaje, y asesorías en formación universitaria.

Al inicio de cada semestre, este programa se focaliza en los nuevos profesores, quienes comienzan su proceso de capacitaciones a través de un programa online referido a las características institucionales, para luego analizar el Modelo Educativo, la dimensión pedagógica del mismo y las formas de abordarlo en el aula. Esto es reforzado con actividades de capacitación presenciales que imparte en las distintas Sedes y Campus de la Universidad.

#### 4.3.3. Programa de Desarrollo Docente Laureate

Este programa es una instancia de desarrollo docente para todos los académicos y docentes de UDLA, ya sean profesores o ayudantes. Su objetivo es enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, promover la excelencia docente y fomentar las buenas prácticas docentes. Se compone de cursos de perfeccionamiento docente y de webinars (seminarios) en áreas del ejercicio de la docencia universitaria, disponibles en modalidad online disponibles en la plataforma *OneFaculty by Laureate*<sup>43</sup>.

Los cursos se organizan en programas modulares que apuntan al desarrollo de habilidades académicas profesionales, métodos de aprendizaje y aprendizaje orientado a proyectos. La modalidad de estos es auto-instructivos, organizados en un Ecosistema de Aprendizaje de Desarrollo Docente<sup>44</sup> que permite a profesores y ayudantes de UDLA conectarse a una comunidad global, profundizar conocimientos, capacitarse y acceder a módulos de aprendizaje y kits de herramientas educativas. Los kits de herramientas se orientan a fortalecer la enseñanza y aprendizaje digital, la investigación y la docencia en áreas de la salud. Los módulos de aprendizaje, en tanto, otorgan la posibilidad de especialización en estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación, entornos virtuales de aprendizaje, andragogía, diseño de instrumentos de evaluación, entre otros aspectos.

### 4.3. Perfeccionamiento disciplinar

Las iniciativas de perfeccionamiento disciplinar son coordinadas por Facultades, Institutos y Sedes. Tienen por objetivo potenciar el conocimiento disciplinar de los académicos por medio de realización de actividades de perfeccionamiento en ámbitos relacionados con las líneas disciplinares y asignaturas en las que se desenvuelven, facilitar la participación de los académicos en actividades de perfeccionamiento disciplinar en otras universidades y promover, en la línea de extensión académica, actividades de vinculación con el medio que enriquezcan la calidad y pertinencia de la formación disciplinar de los académicos.

#### 4.3.1. Programas de perfeccionamiento disciplinar a nivel de Facultades, Institutos y Sedes

Las Facultades, Institutos y Sedes que conforman la Institución también desarrollan iniciativas de inducción de docentes y ayudantes, las que están en concordancia con los lineamientos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo. En el caso de las Facultades, estas son impulsadas por el Decano o los Directores de Escuela y se relacionan con necesidades específicas de los docentes de cada Escuela o Facultad, especialmente en cuanto a los ámbitos de formación profesional, disciplinaria y práctica. En el caso de las Sedes, las iniciativas de inducción son lideradas por los Directores Académicos de Campus o los Directores de Carreras, atendiendo a las necesidades de los docentes en función de los requerimientos del Campus en el que desarrollan su labor con estudiantes de una

<sup>43</sup> <https://onefaculty.laureate.net/#/home>

<sup>44</sup> FDLE por su sigla en inglés.

Escuela o Facultad en particular. Asimismo, estas iniciativas pueden atender requerimientos de docentes que trabajan en un mismo Campus, pero que se desempeñan en diferentes carreras. En general, las iniciativas impulsadas por autoridades de Sede se relacionan con temas de administración y gestión académica.

#### 4.3.2. Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones

En el contexto del *ciclo de desarrollo del personal*<sup>45</sup> UDLA contempla procedimientos de apoyo al perfeccionamiento para académicos en otras instituciones. Para ello, la institución brinda un permiso a los académicos que estén cursando programas de magíster o doctorado, para la preparación y defensa de sus exámenes de grado. A su vez, se realizan convenios con otras instituciones para apoyar y promover la capacitación y actualización permanente en el ámbito disciplinar.

#### 4.4. Perfeccionamiento profesional

El perfeccionamiento profesional dice relación con la especialización en el ámbito de la investigación, gestión académica y profesional, incluyendo capacitaciones en idioma inglés, utilización de TIC u otros elementos que potencien los sellos institucionales, complementando el perfeccionamiento docente o disciplinar. Tiene por objetivo fomentar el desarrollo profesional de académicos y administrativos de la institución, contribuir a la formulación de proyectos de investigación y fortalecer ámbitos que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

##### 4.4.1. Programa de apoyo al desarrollo de competencias investigativas

El desarrollo de competencias investigativas es un aspecto que resulta de vital importancia para el ejercicio de la docencia a nivel superior, pues favorece la actualización, el planteamiento crítico y proactivo frente a materias propias de la disciplina y la capacidad de generar metodologías que permitan un acercamiento a la realidad, con el fin de obtener conocimiento. Consecuentemente, un académico o docente que ha incorporado actividades de investigación en su quehacer transmite a sus estudiantes tanto el interés como las habilidades de investigación adecuadas, además de un dominio más profundo sobre aquellos temas que ha investigado.

La institucionalización de la investigación, a través de la creación de la Dirección de Investigación, ha favorecido este tipo de desarrollo, dado que se ofrece a la comunidad académica, de manera regular dentro del año, la oportunidad de participar en diversos fondos concursables, los que propician la productividad investigativa de varias maneras. El fondo de proyectos de investigación entrega recursos monetarios y acompañamiento en el desarrollo de un proyecto, libremente elegido, cuya duración es de dos años y a partir del cual se solicita como retribución, la publicación de un artículo científico derivado del proyecto y afiliado institucionalmente. Este fondo contempla reuniones periódicas entre los investigadores y un coordinador de la DI, por área, quien realiza sugerencias y ofrece apoyo para el desarrollo exitoso del proyecto. El fondo de publicaciones se abre tres veces en el año, entrega reconocimiento y un estímulo monetario al autor de un artículo indexado en alguna de las bases reconocidas nacional e internacionalmente: se contempla una cantidad mayor para Scopus y Web of Science, dado que son las más prestigiosas; y una cantidad menor para la base Scielo. Asimismo, la importancia de este fondo no es solo reconocer el mérito que significa ser autor de una publicación indexada, sino que, además, conlleva, en caso de ser necesario, acompañamiento a los académicos por parte de los coordinadores DI, para orientarlo en la escritura académica y en el proceso de selección de revistas científicas. Por último, el fondo de eventos científicos ofrece recursos para la participación en actividades de difusión del quehacer investigativo, tales como congresos, simposios, convenciones, etc.

Además de la postulación a alguno de estos fondos, los académicos de UDLA tienen la posibilidad de solicitar a la DI asesoramiento en cualquier materia relativa a investigación, posibilidad que se ha materializado en múltiples reuniones de coordinadores de investigación con académicos de todas las disciplinas, para discutir aspectos como: criterios para elegir a qué evento científico asistir; cómo proceder frente a un artículo rechazado por los revisores de una revista científica; cómo homogenizar citas y referencias bibliográficas de un artículo; asistencia para postular a fondos concursables externos; tramitación de cartas de patrocinio para fondos externos; entre otros.

---

<sup>45</sup> Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA*.

## V. Implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo

La implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo se concretiza a nivel de cada carrera. Esta se desarrolla en cuatro fases: Fase 1, Perfil de Egreso y diseño curricular; Fase 2, Definición de estándares de implementación; Fase 3, Evaluación; y, Fase 4, Plan de Mejora.

*Fase 1:* comienza por la definición del Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje; luego se elaboran los instrumentos curriculares de la carrera (malla, matriz de tributación curricular y programas de asignatura) y culmina con el registro de toda la información curricular en el Sistema de Gestión Curricular (Banner, Administrador de perfiles de egreso, Administrador de Programas de Asignatura y el Portal de Planes de estudios<sup>46</sup>). Esta etapa, de responsabilidad de la Dirección de Escuela con la validación del Decano, es acompañada por la Dirección de Gestión Curricular, responsable de la elaboración y actualización de las Guías de apropiación curricular del Modelo Educativo.

*Fase 2:* implica la definición de estándares de implementación del plan de estudio, de acuerdo a los lineamientos del Modelo Educativo. Establece los estándares desde la perspectiva del docente, del estudiante y de los recursos necesarios para el aprendizaje (infraestructura, equipamiento y bibliografía).

*Fase 3:* comprende la evaluación de los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo en cada carrera, es decir, el desempeño docente, los recursos para el aprendizaje, la evaluación del logro del Perfil de Egreso y evaluación del diseño curricular.

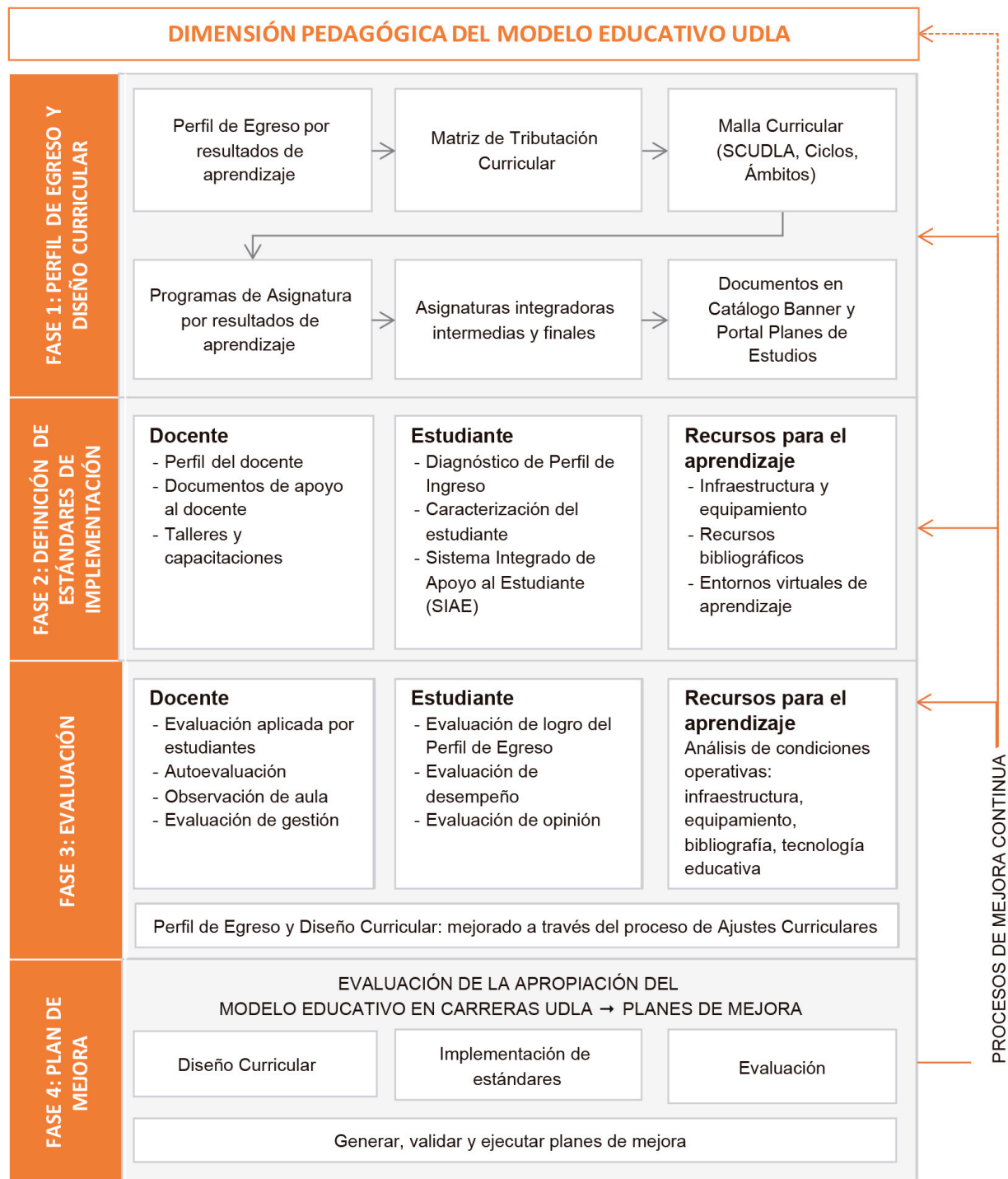
*Fase 4:* alude a la instancia en la que los equipos directivo-curriculares de cada Escuela analizan la información levantada en las fases anteriores y toman decisiones para la mejora continua de uno o más componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

A continuación, la Figura 15 presenta las fases de implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

---

<sup>46</sup> Portal de Planes de estudios: <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/>

Figura 15. Detalle de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de UDLA



Fuente: Modelo Educativo UDLA

## Lista de referencias

- Abarca, R. (2007). *Modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica*, Arequipa: Universidad Católica de Santa María.
- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)* 6 (3), 8-35.
- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Aranda Rodríguez, N. (2010). El valor moral Responsabilidad Ciudadana como contenido de aprendizaje y elemento inalienable para la formación de competencias en los educandos de la enseñanza media superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 14(2),
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*. Londres: Assessment Reform Group.
- Ahumada, P. (2002). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? En *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*, 383-402. Santiago: Ediciones CNA-CHILE.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Versión traducida). Madrid: Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London and New York: Routledge.
- Brunner, J. (2003). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. En CINDA, *Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*. Santiago: CINDA.
- Cabrerizo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: Pearson.
- Calfee, R. (1980). *Perceived changes in California schools and classrooms*. Institute for Research on Educational Finance and Governance.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castellano, A., Verduzco, A., Moreno, M. Padilla, R. y Pérez, S. (2007). Modelo educativo siglo 21. Rectoría General 2001-2007. Universidad de Guadalajara. Obtenido el 16 de marzo de 2015 de: [[http://www.cuci.udg.mx/docs/rectoria/modelo\\_Educativo\\_siglo\\_21\\_UDG.pdf](http://www.cuci.udg.mx/docs/rectoria/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf)]
- Castillo, J. & Cabezas G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la educación*, 32, 43-76.
- Centro de desarrollo de tecnologías para la inclusión, CEDETI. (2013). *Análisis del impacto de la educación sobre el rendimiento cognitivo en jóvenes universitarios. Informe de medición n°3*. Sin prensa.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2011). *Al definir los resultados del aprendizaje en los currícula, todos los alumnos cuentan* [nota informativa]. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Rev. Ed. Barcelona: Laia.

- Coll, C., J. Pozo, Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2008). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y programas de pregrado*. Santiago: Ediciones CNA-CHILE.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Editores: Adolfo Arata & Emilio Rodríguez. Santiago: Ediciones CNA-CHILE.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2010). *Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación*. Santiago, Chile: autor.
- Comisión Nacional de acreditación, CNA. (2013). *Resolución de acreditación institucional n° 230: Universidad de las Américas*. Santiago de Chile: autor.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2014). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles*. Santiago.
- Consejo Nacional de Educación, CNED. (2014). *Acuerdo N° 012/2014*. Santiago de Chile: autor.
- Cooperman, L. (2014). From elite to mass universal higher education; from distance to open education. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 111-130.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Fogarty, R., Perkins, D., y Barell, J. (1992). *How to teach for transfer*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Fortea, M. (2008). *Competencias y Resultados de Aprendizaje en los Planes de estudios de Grado de da Universitat Jaume I*. Universidad Jaume.
- Gallardo, R. (2013). El compromiso social desde la cotidianidad del estudiante universitario como prestador del servicio comunitario. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, vol. 10, n° 2.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Glaser, R. (1963). Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: some questions. *American Psychologist* 18, 519-521.
- Grosky, P. (2010). Unlearning Deficit Ideology and the Scornful Gaze: Thoughts on Authentication the Class Discourse in Education. Obtenido el 30 de mayo de 2013 de [<http://www.edchange.org/publications/deficit-ideology-scornful-gaze.pdf>]
- Guzmán, J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, 8.
- Imel, S. (1989). Teaching adults: Is it different? *Eric Digest*, 82, 1-4.
- Kachelhoffer, P., Malan, S. & Knoetze, J. (1992). Riglyne vir kurrikulumontwikkeling. En S. Malan, Suksesvolle onderrig. Riglyne vir dosente, onderwysers en opleiers. Pretoria: Academica.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y usar Resultados de aprendizaje*. Ireland: University College Cork. Traducción de Hans Grof Reese y publicado en Chile por MECESUP 2.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kri, F. (2013). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles SCT-Chile*. Santiago de Chile: Universidades Chilenas, CRUCH.
- Latorre, M. & Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Learreta, B.; Cruz, A. & Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3).
- Lemaitre, M. J. (2005). Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. *Serie Seminarios Internacionales - Consejo Superior de Educación*, 55-69. Santiago: CSE.

- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Manchester Metropolitan University. (2011). *Continuous Improvement Toolkit to support improvement and innovation in higher education*. Documento desarrollado por Jackie Bailey, Organisation Development, Training and Diversity, MMU.
- Malan, S. & Jorissen, H. (1990). 'n Kurrikulumnot-wikkelingsmodel as kriteriumraamwerk vir formatiewe kurrikulumevaluering. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 71-79.
- Marín, R. (2003). *El Modelo Educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Martin, A. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, 127-157.
- Martínez, M.; Buxarrais, M.R. & Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Ética y formación universitaria*, 29.
- Matus, J. (2012). Integración a la vida universitaria. Ponencia presentada en la II Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 8-9 noviembre, Porto Alegre. Obtenido el 2 de marzo de 2015 de: [[http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT\\_2/ponencia\\_completa\\_17-.pdf](http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_17-.pdf)]
- Ministros Europeos de Educación. (1999). *The European Higher Education Area (EHEA)*. Obtenido de Bologna Process: [http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf).
- Organization for Economic Cooperation and Development, OECD. (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). París: OECD Publishing.
- Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el Modelo Pedagógico de la institución educativa*. Antillas.
- Palladino, E. (1981). *Educación de adultos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Pizzi, M. (2012). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile. Características, evolución y futuro. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 169-175.
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos de Comportamiento Organizacional, 5ª edición*. México: Prentice Hall.
- Schauer, I. (2005). Issues facing first generation college students. *Academic Advising Today*, 28(1). Obtenido el 2 de marzo de 2015 de: [<http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Issues-Facing-First-Generation-College-Students.aspx>]
- Sommers, P.; Woodhouse, S. & Cofer, J. (2004). Pushing the Boulder Uphill: The Persistence of First-Generation College Students. *NASPA Journal*, vol. 41, n° 3.
- Tobias, S. (1976). Achievement-treatment interactions. *Review of Educational Research*, 46, 61-74.
- Trow, M. (1987). Academic Standards and Mass Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 41: 268-292.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En P. Altbach (ed.), *International Handbook of Higher Education*, 18, pp. 243-280. Netherlands: Kluger.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina*. Editores: Pablo Beneitone, César Esquetini, Maida Martí, Julia González, Gabriela Siufi & Robert Wagenaar. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Unda, V. (2014). Sobre construcción discursiva de la realidad, capital cultural, deserción y otros avances involucrados en la formación inicial de docentes. *Revista Herencia*, V, 70-75.
- Undurraga, C. (2013). *¿Cómo Aprenden los Adultos?* Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 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* [Comunicado]. Obtenido el 2 de marzo de 2015 de: [[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)]
- Universidad de Las Américas. (2017). *Reglamento Orgánico UDLA*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2013). *Plan de Desarrollo Estratégico: 2013-2016*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2013). *Plan de Desarrollo Estratégico Actualizado: 2014-2016*. Santiago de Chile: autor.

- Universidad de Las Américas. (2016a). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de las Américas. (2016a). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*. Unidad de Gestión Curricular, Vicerrectoría Académica, Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016c). *Sistema de Créditos Académicos UDLA*. Documento interno de trabajo. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016d). *Guía para elaborar planes de estudios*. Unidad de Gestión Curricular, Vicerrectoría Académica. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016d). *Guía para elaborar y usar programas de asignatura*. Unidad de Gestión Curricular, Vicerrectoría Académica. Santiago de Chile: autor.
- Universidad Santo Tomás de Colombia. (2010). *Modelo educativo pedagógico*. Medellín, Colombia: autor.
- Vine, A. y Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 139-160.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.





**SERIE**

Guías para la apropiación  
del Modelo Educativo



## Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso Universidad de Las Américas

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

**ISBN**

978-956-8695-21-7

**SERIE**

Guías para la apropiación del Modelo Educativo Universidad de Las Américas

**SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO****DIRECCIÓN**

Gonzalo Vallejo Berenguer – Vicerrector Académico  
Ana Henríquez Orrego – Directora General de Asuntos Académicos  
Felipe Leighton – Subdirector de Asuntos Académicos  
Ángela Pérez Astete – Directora de Gestión Curricular  
Alex Henríquez Mardones – Director de Catálogo Curricular

**COORDINACIÓN**

Gabriela Pica Miranda – Coordinadora de Proyectos Académicos  
José Ignacio Díaz – Analista de Gestión Curricular

**ESTRUCTURA DE REPORTES Y DISEÑO GRÁFICO**

Cristopher Sepúlveda Sandoval – Analista Curricular de Gestión Curricular

**REVISIÓN**

Camila Muñoz Parietti

Primera edición 2014  
Segunda edición 2016  
Tercera edición 2018

**Pilar Romaguera Gracia**

Rectora  
Universidad de Las Américas

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948, Edificio A, 4to piso, Providencia, Santiago de Chile.  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

**MESA DE TRABAJO PERFIL DE EGRESO****FACULTADES E INSTITUTOS**

Andrés Santana Machuca / Secretario Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud  
Carmen Alfaro Dulberg / Directora de Escuela de Pedagogía en Inglés  
Lorena Jofré Fuenzalida / Decano de la Facultad de Medicina Veterinaria y Agronomía  
Lizardo Barrera Gonzalez / Decano de la Facultad de Educación  
Mauro Lombardi Villalón / Decano de la Facultad de Comunicaciones  
Marcelo Fagalde Cuevas / Director Académico Facultad de Ciencias Sociales  
Ricardo Monge Rogel / Director del Instituto de Matemática y Estadística  
Tania Gallardo Turiel / Directora de Escuela de Tecnologías de la Información

**CAMPUS**

Iris Tejos Rojas / Directora Académica de Campus Maipú  
Jonathan Martínez Libano / Director Académico de Campus Santiago Centro

**VICERRECTORÍA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y ANÁLISIS INSTITUCIONAL**

Beatriz Cáceres Pino / Analista de Estudios  
Cristóbal Castro Barrientos / Director de Análisis Institucional  
Edgar Mercado Silva / Director de Aseguramiento de la Calidad

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA**

Alexis Maureira Miranda / Analista de Gestión Curricular  
Alex Henríquez Mardones / Director de Catálogo Curricular  
Ángela Pérez Astete / Directora de Gestión Curricular  
Ana Henríquez Orrego / Directora General de Asuntos Académicos  
Christopher Sepúlveda Sandoval / Analista de Gestión Curricular  
Cristóbal Vergara Navarrete / Analista de Estudios  
Felipe Leighton González / Subdirector de Asuntos Académicos  
Gabriela Pica Miranda / Coordinadora de Proyectos Académicos  
José Ignacio Díaz Fernández / Analista de Gestión Curricular

## Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
<b>I. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS PERFILES DE EGRESO .....</b>	<b>6</b>
1.1. DEFINICIÓN DE PERFIL DE EGRESO EN UDLA.....	6
1.2. ORIENTACIONES DE LA COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN REFERIDAS AL PERFIL DE EGRESO .....	6
1.3. PERFIL DE EGRESO POR RESULTADOS DE APRENDIZAJE .....	9
1.4. NORMAS PARA REDACTAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....	11
<b>II. PRESENTACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO.....</b>	<b>14</b>
2.1. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO UDLA.....	15
2.1.1. Fases de diseño y validación de Perfiles de Egreso UDLA .....	16
2.1.2. Formato de Perfil de Egreso UDLA por resultados de aprendizaje .....	18
2.2. EVALUACIÓN DE LOGRO DEL PERFIL DE EGRESO .....	23
2.2.1 Evaluación directa del logro del Perfil de Egreso.....	23
2.2.2. Evaluación indirecta del logro del Perfil de Egreso .....	30
2.3. RETROALIMENTACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO EN CARRERAS UDLA.....	31
<b>III. CARPETA DE EVIDENCIAS DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO.....</b>	<b>32</b>
3.1. Evidencia de validación del Perfil de Egreso .....	32
3.2. Evidencia de evaluación del Perfil de Egreso .....	32
3.3. Evidencia de Retroalimentación del Perfil de Egreso .....	32
3.4. Evidencia de Proceso de Ajuste Curricular .....	32
3.5. Formulario de verificación de la implementación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.....	33
3.6. Portal de planes de estudios.....	34
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>36</b>

## Índice de figuras

Figura 1. Elementos a considerar para la elaboración del Perfil de Egreso .....	8
Figura 3. Tipos de saberes .....	10
Figura 4. Estructura de los resultados de aprendizaje.....	13
Figura 5. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso de carreras UDLA.....	15
Figura 5. Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso en Carreras UDLA .....	23
Figura 7. Imagen esquemática referencial de una matriz de tributación curricular UDLA .....	24
Figura 8. Ejemplo de matriz de tributación curricular de la carrera de Construcción Civil.....	25
Figura 9. Ejemplo de reporte de logro de Perfil de Ingreso en pensamiento matemático.....	26
Figura 10. Esquema de las asignaturas con Evaluaciones Nacionales.....	27
Figura 11. Sistema de registro de notas y logro de resultados de aprendizaje en asignaturas integradoras .....	27
Figura 12. Portal de Planes de Estudios .....	35
Figura 13. Mapa del sitio: Portal Planes de Estudios .....	35

## Índice de tablas

Tabla 1. Ejemplo de conversión de proceso cognitivo a resultado de aprendizaje .....	11
Tabla 2. Listado de verbos para redacción de resultados de aprendizaje .....	12
Tabla 3. Ejemplos de resultados de aprendizaje según estructura tripartita .....	13
Tabla 4. Formato Perfil de Egreso UDLA.....	19
Tabla 5. Ejemplo de estructura de Perfil de Egreso de la carrera Construcción Civil .....	21
Tabla 6. Ejemplo de reporte de resultados de asignatura integradora final .....	29
Tabla 7: Criterios de criticidad, asignaturas críticas.....	30

## Introducción

El Modelo Educativo de UDLA está centrado en el estudiante y define el diseño de perfiles de egreso y planes de estudios en razón de Resultados de Aprendizaje (UDLA, 2016a). Para garantizar el logro de las metas formativas, el Modelo Educativo cuenta con el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.

El Perfil de Egreso constituye el documento directriz que orienta la elaboración del plan de estudios de cada carrera. Es el Perfil de Egreso el que determina las características y alcances de los demás instrumentos curriculares, ya que estos últimos tienen por objetivo garantizar el logro de las metas formativas señaladas en dicho perfil. Debido a su importancia, UDLA ha generado el *Sistema de Aseguramiento de Perfil de Egreso* que busca desarrollar un ciclo de mejora continua de este instrumento curricular y, por extensión, de los Planes de Estudios de todas las carreras que imparte.

Las Facultades e Institutos que imparten carreras son las unidades responsables del diseño, validación, evaluación y retroalimentación de los perfiles de egreso respectivos. Cada Facultad e Instituto define en su Misión y Visión los sellos transversales que deben tener todas las carreras impartidas por la unidad. Estos sellos se operacionalizan a través de su plan de desarrollo. En la base de todo nuevo perfil de egreso o en la actualización de un perfil de egreso vigente deben evidenciarse los sellos propios de cada facultad o instituto, al mismo tiempo que se debe resguardar la consistencia con los sellos definidos por la Institución.

Para que el proceso de diseño, validación, evaluación y retroalimentación del Perfil de Egreso responda tanto a las demandas externas, desde el ámbito científico, cultural y productivo, como internas, definidas en el Modelo Educativo de Universidad de Las Américas y por la respectiva Facultad o Instituto, UDLA ha elaborado el presente documento directriz, llamado *Guía sobre el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*. La primera versión de esta Guía se elaboró en 2014, teniendo como principal objetivo orientar el trabajo de Facultades y Escuelas en la apropiación del Modelo Educativo. La segunda versión se elabora en 2016 con el objeto de precisar orientaciones referidas a evaluación de logro de las metas formativas y los procesos de retroalimentación. La tercera versión, corresponde a la actualización realizada en 2018 y se enfoca principalmente en perfeccionar las orientaciones, considerando la experiencia obtenida en los últimos 4 años, principalmente lo referido a resultados de la Mesa de Trabajo del Perfil de Egreso (2016-17). Esta mesa de trabajo tuvo representación de Decanos, Directores de Instituto, Directores de Escuela, Directores Académicos de Campus, Secretarios Académicos y equipos directivos y colaboradores DACA, DAI y DGAA. En 2016 esta mesa tuvo por objetivo realizar un análisis del estado, desafíos y proyecciones respecto de los Perfiles de Egreso. Se consideró como punto de partida lo señalado en el Acuerdo de Acreditación CNA N°354. Este acuerdo destaca positivamente los ámbitos de diseño del Perfil de Egreso de carreras UDLA e indica como aspectos a mejorar el desarrollo de evidencia de evaluación de resultados de aprendizajes, de sellos valóricos y la necesidad de aumentar la participación de agentes externos en el diseño y rediseño de perfiles de egreso y planes de estudios. En 2017 la Mesa de Trabajo del Perfil de Egreso asume el rol de soporte técnico del Macroproyecto de Mejora Institucional N°5, cuyo principal objeto era acelerar el proceso de implementación de las iniciativas vinculadas a la superación de debilidades referidas al Perfil de Egreso.

Por lo tanto, el documento que se presenta a continuación es fruto de la consolidación del Modelo Educativo Institucional, enmarcado en un proceso de mejora continua. En la primera parte de esta guía se explican aspectos básicos del significado y sentido de los Perfiles de Egreso en el diseño de los procesos formativos y se presentan los principales aspectos considerados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en los criterios de acreditación de carreras. En la última parte de esta sección, se entregan las orientaciones técnicas para redactar Perfiles de Egreso en razón de resultados de aprendizaje.

En la segunda parte, se describen los componentes del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso, se definen los protocolos y mecanismos para realizar el diseño, validación, evaluación de logro y retroalimentación, tanto del instrumento denominado Perfil de Egreso como del plan formativo en general.

En la tercera parte, se exhiben los componentes de la Carpeta de Evidencias del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso, que permitirá verificar el estado de implementación de este sistema en cada una de las carreras UDLA.

Esperamos que esta guía sea útil para acompañar y orientar el trabajo desarrollado por la Facultad, las Direcciones de Escuela y Comités Curriculares, responsables de administrar el currículum de las carreras UDLA.

## I. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS PERFILES DE EGRESO

### 1.1. Definición de Perfil de Egreso en UDLA

El Perfil de Egreso de cada carrera corresponde al eje articulador de la estructura curricular de todas las licenciaturas, títulos profesionales y de formación técnica de la Universidad. Como tal, el Perfil de Egreso es el elemento central del diseño curricular y, por ello, orienta la construcción de los otros instrumentos curriculares.

UDLA define el Perfil de Egreso como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que el estudiante adquiera y demuestre luego de haber cursado todas las asignaturas de la malla curricular de su carrera. Los Perfiles de Egreso de UDLA tienen un carácter proyectivo, es decir, representan las expectativas que tiene cada carrera de sus estudiantes a la hora de terminar su formación. Al tener esta proyección, el Perfil de Egreso orienta respecto del diseño e implementación de toda la fase formativa y corresponde a las metas de cada carrera para sus estudiantes, como resultado de dicho proceso. Esta caracterización del Perfil de Egreso UDLA es coherente y, por tanto, se alinea con el significado que tiene este elemento curricular para la CNA, institución que hasta este momento define el marco bajo el cual no solo UDLA, sino toda institución de educación superior chilena circunscribe los procesos formativos que ofrece. Esta interacción entre el significado del Perfil de Egreso UDLA y CNA se desarrolla en el siguiente apartado.

### 1.2. Orientaciones de la Comisión Nacional de Acreditación referidas al Perfil de Egreso

La *Guía para la Autoevaluación de carreras y programas de pregrado de la CNA (2015a)* posiciona al Perfil de Egreso como la base desde donde emanan todos los demás ámbitos de la acreditación. En consideración de ello, este documento señala que:

---

(...) las carreras y programas que se sometan al proceso de acreditación serán analizadas respecto a dos parámetros fundamentales:

a) *El Perfil de Egreso de la respectiva carrera.* La definición del Perfil de Egreso debe considerar el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar. Junto a ello, también se deben integrar las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de la misión, los propósitos y fines institucionales.

b) *Al conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del Perfil de Egreso definido para la respectiva carrera.* De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil.

---

Esta guía también indica tres condiciones que establece CNA para definir la calidad de los Planes de Estudios en los procesos de acreditación, donde el Perfil de Egreso es un elemento central en todas ellas (2015a, pp. 6-7):

- 
- *Consistencia interna*: existente entre los propósitos de la carrera y la misión y propósitos de la institución.
  - *Consistencia externa*: en relación con la capacidad de la carrera para establecer, a la luz de las prioridades institucionales y el contexto social y laboral, el conjunto de conocimientos y competencias que todo profesional debe aprender en el transcurso del plan formativo.
  - *Mecanismos internalizados de monitoreo, evaluación y decisión*: relacionado con la disposición de la carrera para "reunir evidencias sustantivas del cumplimiento del perfil de egreso".
- 

UDLA considera primordiales estos elementos y asume la necesidad de crear una *cultura de calidad*, concretada en mecanismos y políticas de evaluación integral que contribuyan al mejoramiento continuo y autónomo de sus planes formativos. Se entiende esta autonomía como la cualidad de analizar de forma crítica la oferta educativa, independientemente de si la carrera o la misma Institución están en procesos de acreditación.

En *Glosario de términos complementarios de criterios de acreditación de pregrado* (CNA, 2015b), CNA define el Perfil de Egreso como "el conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación, y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación" (p. 7).

En esta línea, según CNA, el Perfil de Egreso debe considerar lo siguiente: a) competencias técnicas propias de la carrera y b) un conjunto de conocimientos prácticos que permiten utilizar de manera óptima dichas competencias técnicas. Estos conocimientos prácticos se cimientan en torno a dos tipos de capacidades. A saber:

- *Capacidades básicas*. Vinculadas con los conocimientos esenciales (manejo del lenguaje, por ejemplo), las capacidades analíticas (pensamiento creativo, resolución de problemas, aprendizaje permanente) y las actitudes personales.
- *Capacidades prácticas*. Incluyen la organización de recursos (tiempo, dinero, materiales, personas), el trabajo en equipo, la adquisición, evaluación y uso de información, la comprensión de interrelaciones complejas en la organización y ajuste de tareas y la capacidad para usar tecnologías de aplicación general (equipos, computadores).

Junto con definir el Perfil de Egreso y apuntar sus elementos mínimos, la *Guía de Autoevaluación* de la CNA (2015a) entrega los elementos que toda carrera debe considerar para levantar este perfil –de acuerdo a colegios profesionales u otro tipo de organizaciones, tanto nacionales como internacionales– en el caso de carreras que no tengan declarado un Perfil de Egreso básico. A continuación, la Figura 1 presenta la síntesis de estos elementos.



Figura 1. Elementos a considerar para la elaboración del Perfil de Egreso



Adaptado de CNA, 2015a

En síntesis, el Perfil de Egreso de toda carrera debe dar cuenta de lo siguiente:

- los referentes científicos, tecnológicos y disciplinarios
- los lineamientos de la Institución y de la Facultad
- atención a las demandas y desafíos del entorno laboral en que se desempeñan los egresados

Adicionalmente, en el caso de algunas carreras, la CNA ha definido, junto a los respectivos comités técnicos, el Perfil de Egreso básico. De este modo, se han explicitado los requerimientos que la comunidad disciplinaria o profesional plantea para los profesionales titulados en el área. Este núcleo fundamental o mínimo de requerimientos debe considerarse como parte de las normas de la profesión al momento de establecer su propio Perfil de Egreso. Respecto de las orientaciones específicas de la CNA, las carreras UDLA que cuentan con perfiles básicos propuestos por comités técnicos son: *Agronomía, Arquitectura, Contabilidad, Derecho, Educación, Enfermería, Ingeniería, Ingeniería Comercial, Medicina Veterinaria y Psicología.*

Para las demás carreras se consideran las orientaciones generales. Estas se pueden encontrar en los documentos orientadores de la CNA y en los documentos generados en el contexto del Proyecto Tuning América Latina<sup>1</sup>. Estos últimos se elaboraron a partir de encuestas de amplio alcance a egresados y empleadores y gracias a discusiones de especialistas en cada disciplina, desarrolladas desde el año 2004 a la fecha.

<sup>1</sup> Ver portal del Proyecto Tuning América Latina disponible en <http://www.tuningal.org/> (web).

### Síntesis de orientaciones CNA referidas al Perfil de Egreso

El Perfil de Egreso definido para la carrera debe entenderse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado debe dominar como requisito para obtener el título habilitante para ejercer su profesión y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación. En otras palabras, el Perfil de Egreso define qué es lo que la unidad espera lograr y los criterios de evaluación definen las expectativas acerca de cómo se organiza para hacerlo.

Preguntas que orientan la evaluación de perfiles de egreso:

- ¿Está descrito el Perfil de Egreso de la carrera o programa? ¿Se ajusta a la definición del Perfil de Egreso establecido para la carrera, si es que existe?
- La definición del Perfil de Egreso de la carrera ¿considera debidamente los siguientes aspectos?:
  - Estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar.
  - Orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión, propósitos y fines de la institución en la cual se inserta la carrera.
  - Consulta a profesionales del área que se desempeñan satisfactoriamente en el medio.

Fuente: CNA, 2015a

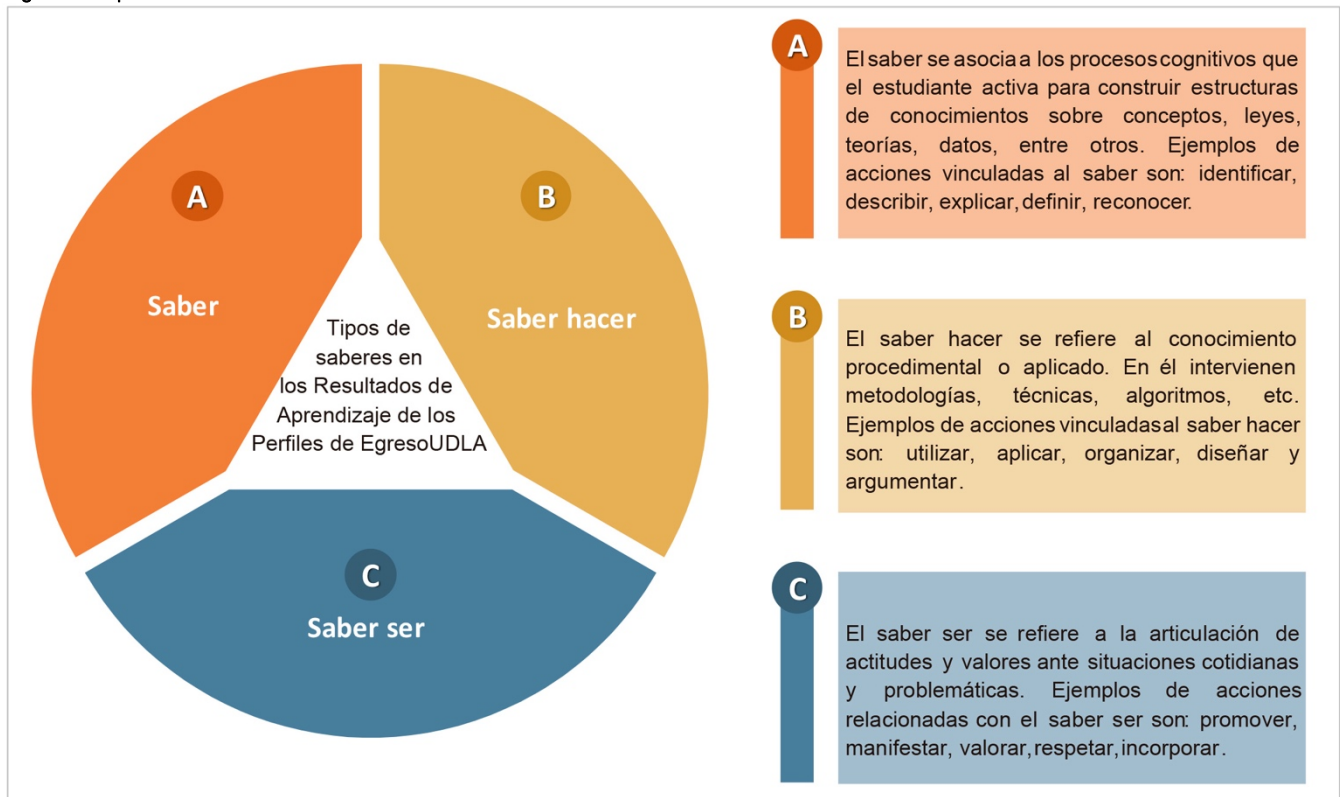
### 1.3. Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje

En UDLA, el Perfil de Egreso de cada carrera se articula en torno a Resultados de Aprendizaje (RA). Estos últimos hacen referencia a lo que se espera que el estudiante sea capaz de comprender, hacer y demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son las metas formativas de todo plan de estudios y son ellos, específicamente, los que orientan la elaboración del itinerario formativo desde una perspectiva tanto macrocurricular como microcurricular. Desde el punto de vista macrocurricular, al estar presentes en el Perfil de Egreso de las carreras, orientan el diseño y la implementación de los otros instrumentos curriculares –malla curricular, matriz de tributación curricular y programas de asignatura– que integran el plan de estudios. Desde el punto de vista microcurricular, al estar presentes en los programas de asignatura, guían el proceso formativo que acontece al interior del aula y en el trabajo personal de los estudiantes en el contexto de cada asignatura, orientando la planificación e implementación de la evaluación y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de estos instrumentos curriculares en UDLA se realiza en concordancia con los lineamientos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de la Universidad, que da origen al Modelo Pedagógico institucional. Esto significa que dichos instrumentos se diseñan a partir del enfoque que ubica en el centro del proceso formativo al estudiante. Desde allí, se establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar permeado por el constructivismo social, los resultados de aprendizaje, el saber tripartito –conceptual, procedimental y actitudinal– los sellos distintivos de cada Facultad y los sellos institucionales. Por consiguiente, el Perfil de Egreso elaborado por resultados de aprendizaje no es un componente curricular aislado, sino que se estructura desde la dimensión pedagógica en la que se toman en consideración los conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales que se espera que los titulados sean capaces de demostrar una vez finalizada la carrera.

Ahora bien, el Perfil de Egreso, como un todo, debe dar cuenta de los tres tipos de saberes –conceptual, procedimental y actitudinal–, entendiendo que los estudiantes egresados deberán emplear en forma conjunta, coordinada y en ciertos contextos laborales dichos saberes. Cabe destacar que en el Perfil de Egreso los contextos laborales se explicitan como ámbitos de realización de la profesión.

Figura 2. Tipos de saberes



Fuente: UDLA, 2016b

Los perfiles de Egreso UDLA deben contener Resultados de Aprendizajes Genéricos (RAG) y Resultados de Aprendizajes Específicos (RAE). Los RAG son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo titulado debe tener, dominar y/o manifestar, al finalizar su proceso formativo. Por lo tanto, se trata de resultados de aprendizaje transversales, es decir, comunes, que se espera que logren todos los titulados de las carreras impartidas por Universidad de Las Américas. A nivel internacional existen propuestas consensuadas de ámbitos de resultados de aprendizaje o competencias genéricas, las que emergen principalmente en el marco del Proyecto Tuning. Respecto de resultados o competencias específicas de las disciplinas también existen avances a nivel del Proyecto Tuning y en el caso de Chile se cuenta con propuestas de perfiles básicos para una decena de carreras.

#### 1.4. Normas para redactar resultados de aprendizaje<sup>2</sup>

Un currículum universitario basado en Resultados de Aprendizaje contempla dichos resultados tanto en el Perfil de Egreso como en los programas de asignaturas. Para ambos casos deben considerarse los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales que el estudiante debe demostrar al finalizar el proceso formativo. Para un Perfil de Egreso, estos conocimientos, habilidades y actitudes esenciales se establecen a partir del consenso de varios agentes interesados: académicos, egresados, especialistas de la disciplina, empleadores, organismos especializados, colegios profesionales, entre otros. Para las asignaturas es importante tener claro que los Resultados de Aprendizaje de cada una de ellas deben estar alineados con los Resultados de Aprendizaje señalados en el Perfil de Egreso, alineamiento que se consigna en la matriz de tributación curricular de cada carrera.

En esta sección, se exponen los criterios que orientan la correcta redacción de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso y del programa de asignatura. En ambos casos se aplican los mismos criterios, aunque para el Perfil de Egreso se aprecian algunas diferencias, las que se especifican en este apartado.

- **Elección del verbo:** para redactar un resultado de aprendizaje, lo primero a definir es el verbo. Para su elección se considera alguna taxonomía existente (UDLA utiliza mayormente la de Bloom). El verbo es pieza clave para determinar la complejidad del resultado de aprendizaje. Así, la elección del verbo del resultado de aprendizaje de una asignatura está condicionada por la complejidad y profundización de los contenidos tratados en la misma, siendo esto consistente con la posición de dicha asignatura en la malla curricular. Para el caso de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso, como se trata de aprendizajes terminales de un ciclo formativo, se espera que, bajo la lógica curricular, los verbos que abren su redacción remitan a procesos cognitivos de orden superior, como por ejemplo sintetizar o evaluar.
- **Utilizar verbos de acción:** que permitan identificar cómo el estudiante debe demostrar que ha asimilado un tipo de conocimiento en particular. Ejemplo de estos verbos son: solucionar, diseñar, operar, investigar, entre otros. En la tabla se muestra un ejemplo de conversión de un proceso cognitivo a un resultado de aprendizaje.

Tabla 1. Ejemplo de conversión de proceso cognitivo a resultado de aprendizaje

Procesos cognitivos	Resultados de aprendizaje
Saber/Conocer	Distinguir entre
Comprender	Seleccionar
Apreciar	Adecuar
Familiarizarse con	Identificar
	Solucionar
	Emplear

Fuente: Dirección de Gestión Curricular

- **Evitar el uso de verbos pasivos o perífrasis verbales:** tales como conocer, saber, comprender, estar familiarizado con, estar expuesto a, estar consciente de. El concepto de "verbos pasivos" quiere decir que refieren a procesos cognitivos y no son observables directamente, por lo tanto, son difíciles de evaluar o de medir. La explicación es que estos verbos o perífrasis verbales se centran en el proceso cognitivo activado por el estudiante de manera formal y no en el resultado concreto o empírico de ese proceso, que pueda ser observado y registrado por el docente y que, por tanto, permita su evaluación.

En la siguiente tabla se presenta un listado de verbos de uso válido e inválido para redactar resultados de aprendizaje<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> El concepto de Resultado de Aprendizaje toma relevancia mundial en el marco del Proceso de Bolonia, celebrado en esa ciudad en el año 1999. El principal objetivo de este proceso fue crear un lenguaje común para comprender el proceso pedagógico de las universidades europeas, y definir el rol de este proceso en la preparación de los estudiantes para las condiciones culturales y tecnológicas de la estructura laboral moderna y globalizada. El concepto de Resultado de Aprendizaje ha tomado fuerza en las últimas décadas y ha sido utilizado en el ámbito educativo por organizaciones internacionales como la UNESCO, quien lo valida y promueve a partir de 1996. En el plano nacional, el uso de este concepto educativo se valida y legitima definitivamente cuando el CRUCH lo utiliza para elaborar el documento Manual para la implementación del sistema de créditos transferibles (2013).

<sup>3</sup> Es importante recalcar que este listado representa un consenso general y como tal no es una prescripción dogmática. En ese sentido, hay muchos verbos que, si bien pueden considerarse de una manera abstracta como verbos de uso inválido, su catalogación dependerá de la naturaleza de la disciplina en la que se insertan y la importancia que esta le confiere al verbo en su proceso de formación. Por ejemplo, en esta lista aparece *memorizar* como verbo inválido, sin embargo, su uso puede considerarse legítimo dentro de la carrera de Derecho por representar un proceso cognitivo de alto valor y pertinencia para esta profesión. Ahora, en el contexto UDLA los verbos *comprender*, *saber*, *interiorizar*, *reflexionar*, *conocer*, *meditar*, *pensar*, *aprender* no se recomiendan, por ser verbos que siempre representan estados interiores de la conciencia.

Tabla 2. Listado de verbos para redacción de resultados de aprendizaje

VERBOS DE USO VÁLIDO		VERBOS DE USO INVÁLIDO (***)
Realizar	Organizar	Conocer
Argumentar	Producir	Comprender
Aplicar	Programar	Memorizar
Implementar	Proyectar	Razonar
Elaborar	Representar	Recordar
Identificar	Resolver	Buscar
Señalar	Simular	Explorar
Describir	Usar	Deducir
Interpretar	Utilizar	Observar
Planear	Confeccionar	Valorar
Resumir	Distribuir	Reflexionar
Sintetizar	Administrar	Meditar
Clasificar	Gestionar	Pensar
Comparar	Fabricar	Sentir
Diferenciar	Distribuir	Interiorizar
Fundamentar	Determinar	Saber
Adaptar	Calcular	Apreciar
Construir	Proponer	Estar consciente de...
Controlar	Seleccionar	Aprender
Exponer	Capacitar	Familiarizarse con...
Debatir	Verificar	(**) Verbos difíciles de evaluar.
Desarrollar	Evaluar	
Diseñar	Formar	
Dramatizar	Formular	
Efectuar	Investigar	
Experimentar	Manipular	
Operar	Modelar	

Fuente: Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2013

- **Resultados de Aprendizaje como metas formativas:** su redacción debe considerar lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer o demostrar al término de un proceso formativo, ya sea a nivel microcurricular (Programa de Asignatura) o macrocurricular (Perfil de Egreso).

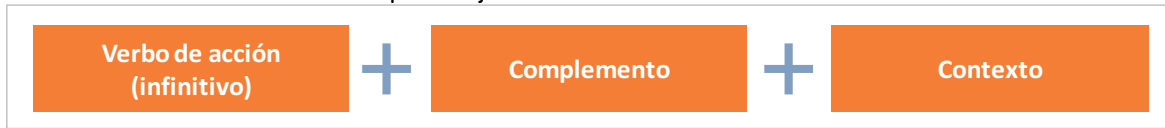
Para el caso de la asignatura, los resultados de aprendizaje representan, en cada caso, un aprendizaje terminal de la misma. Es necesario enfatizar que estos resultados de aprendizaje no deben confundirse con una actividad lectiva que puede trabajarse y aprenderse en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da mientras la asignatura se desarrolla. En esta dirección, también es importante tener en cuenta que la acción a la cual remite un verbo puede ser considerada en una asignatura como un aprendizaje final y, en otra, como una actividad. Esto dependerá del juicio experto disciplinar, quien podrá discernir cuando una acción –representada en su totalidad por el resultado de aprendizaje– es una meta final o una actividad lectiva dentro del plan formativo de una asignatura.

En el caso del Perfil de Egreso, los resultados de aprendizaje son el aprendizaje final del estudiante, luego de su egreso y titulación. Por lo tanto, cada resultado de aprendizaje de este perfil suele relacionarse a un aprendizaje de carácter amplio y global, cuyo logro obedece a la aprobación por parte del estudiante de todas las asignaturas que le tributan. En general, esto influye en que su redacción esté marcada por la demostración de procesos cognitivos de orden superior.

- **Saber tripartito del resultado de aprendizaje:** un resultado de aprendizaje es una construcción compleja, en tanto se aleja del ECE (Enfoque Centrado en la Enseñanza). Por ende, al representar la acción de desempeño por parte del estudiante requiere de la integración del saber conceptual, procedimental y actitudinal, no limitándose únicamente a los conocimientos respecto a un ámbito, sino integrando y movilizando esos saberes en un contexto específico y con una actitud frente a ello.
- **Estructura tripartita del resultado de aprendizaje:** todo resultado de aprendizaje se estructura en tres partes: a) un verbo, que representa el proceso cognitivo que el estudiante debe demostrar en el contexto de su formación; b) el complemento, que es el contenido sobre el cual se ejercerá la acción señalada por el verbo y c) el contexto, que son las circunstancias en que se desarrolla y demuestra el aprendizaje.

De este modo, los resultados de aprendizaje se redactan de acuerdo con la Figura 3.

Figura 3. Estructura de los resultados de aprendizaje



Adaptado de Kennedy, 2007

La Tabla 3 presenta dos ejemplos de resultados de aprendizajes redactados siguiendo la estructura tripartita.

Tabla 3. Ejemplos de resultados de aprendizaje según estructura tripartita

Verbo de acción	Complemento	Contexto
Explicar	los principios de la teoría de la evolución	mediante el uso de esquemas conceptuales.
Comunicar	ideas de manera oral y escrita	en el contexto de su profesión.
Diseñar	procesos de intervención comunitaria	según análisis y evaluación de diferentes comunidades locales.

Fuente: Dirección de Gestión Curricular, UDLA

En el siguiente ejemplo se observa un Resultado de Aprendizaje mal redactado<sup>4</sup>:

*Conocer las prácticas efectivas de salud y seguridad.*

Esto se debe a que:

- El verbo no remite a una acción concreta que pueda observarse directamente y, por lo tanto, su evaluación es problemática.
  - Está asociado al ECE (Enfoque Centrado en la Enseñanza).
  - Requiere de una reformulación para que sea demostrado. Como ejemplo, en este caso, se podría solicitar al estudiante que exponga las diferentes prácticas de salud y seguridad, propias del trabajo de laboratorio.
  - No tiene contexto.
- **Utilizar un verbo en infinitivo por cada resultado de aprendizaje:** sin embargo, cuando la complejidad del resultado de aprendizaje lo requiera, usar un segundo verbo en gerundio. Ejemplo: *Explicar los referentes teóricos de la psicología del aprendizaje del siglo XX, utilizando esquemas, mapas conceptuales e infografías.*
  - **Utilizar dos o más verbos en la redacción de los resultados de aprendizaje:** esto se realizará solo cuando las acciones formuladas sean interdependientes. Ejemplo: *Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención comunitaria de acuerdo a los datos obtenidos en un diagnóstico preliminar.*
  - **Evitar la redacción de oraciones densas a nivel informativo:** esta regla se plantea con el fin de garantizar que el resultado de aprendizaje sea lo más preciso y claro en su redacción, de tal manera que la meta formativa representada sea inteligible por estudiantes, docentes o cualquier otra persona involucrada (empleadores, especialistas, egresados, pares evaluadores, etc.). Ejemplo de oración densa: *Definir el proceso didáctico como una situación integral que recorre desde el diseño de un proceso de aprendizaje hasta su reflexión, pasando por la planificación, implementación y evaluación, con el propósito de que esta última se conciba como un proceso de monitoreo constante para la toma de decisiones pedagógicas.*
  - **Considerar el tiempo necesario (número de horas o módulos, por ejemplo) para alcanzar los resultados de aprendizaje declarados:** preguntarse si es posible lograr los resultados de aprendizaje dentro del tiempo y con los recursos disponibles. Institucionalmente, UDLA recomienda entre 5 y 10 resultados de aprendizaje por programa de asignatura, siguiendo con ello un consenso internacional (ANECA, 2013). Para un Perfil de Egreso, si bien hay prescripciones dadas desde los colegios profesionales u otras instituciones, no existe una cantidad estándar de resultados de aprendizaje. Por lo tanto, su número estará definido por el juicio experto, el cual determinará la cantidad y cualidad de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todo egresado y/o titulado debiese obtener luego de aprobar el plan de estudios, de acuerdo a las características y finalidad de la disciplina profesional o técnica.

<sup>4</sup> Ejemplo extraído de Moon (2002), citado en Kennedy (2007).

- **Considerar los procedimientos, técnicas e instrumentos evaluativos que se utilizarán para evaluar los resultados de aprendizaje declarados.** Preguntarse: *¿Cómo voy a saber si el estudiante los ha logrado?*
- **Redactar los resultados de aprendizaje en términos simples** y evitando cualquier tipo de ambigüedad, de manera que los estudiantes, docentes, colegas, empleadores y examinadores externos los entiendan sin dificultad.
- **Redactar los resultados de aprendizaje pensando en su aplicación y evaluación**, por lo tanto, no deben ser una *lista de deseos* o intenciones sin sustento teórico y/o práctico.
- **Apoyarse en alguna taxonomía** (de Bloom, por ejemplo) al momento de redactar los resultados de aprendizaje. Esto ayuda a diferenciar las acciones que serán evaluadas y los niveles cognitivos que subyacen en cada uno de ellos.
- **Evitar la adverbialización del verbo:** a la hora de redactar los resultados de aprendizaje, se debe evitar dar información acerca de cómo se ejecuta la acción signada en el verbo, pues esto será parte de la evaluación que luego realice el docente de acuerdo a la ejecución del estudiante. Ejemplo: *Utilizar adecuadamente los instrumentos clínicos para la realización de curaciones en personas de la tercera edad.* En este ejemplo lo erróneo es la palabra "adecuadamente".

Una vez explicadas las características fundamentales de los Perfiles de Egreso, el rol central que desempeñan en los procesos de certificación de calidad de carreras y habiendo comentado las propiedades técnicas de la redacción de resultados de aprendizaje, en el siguiente capítulo presentaremos los componentes del Sistema de Aseguramiento de los Perfiles de Egreso UDLA.

## II. PRESENTACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO

El Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso busca generar un correcto diseño, evaluación de logro y retroalimentación de los Perfiles de Egreso de todas las carreras impartidas por Universidad de Las Américas. Con la aplicación de este sistema se espera garantizar una formación de calidad, pertinente a los desafíos disciplinarios y del mundo laboral.

Los componentes del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA son tres y abarcan los siguientes ámbitos:

- Diseño y validación de Perfiles de Egreso
- Evaluación del logro de Perfiles de Egreso
- Retroalimentación de Perfiles de Egreso

Cada uno de estos componentes orienta el trabajo a realizar de los equipos curriculares de las carreras UDLA.

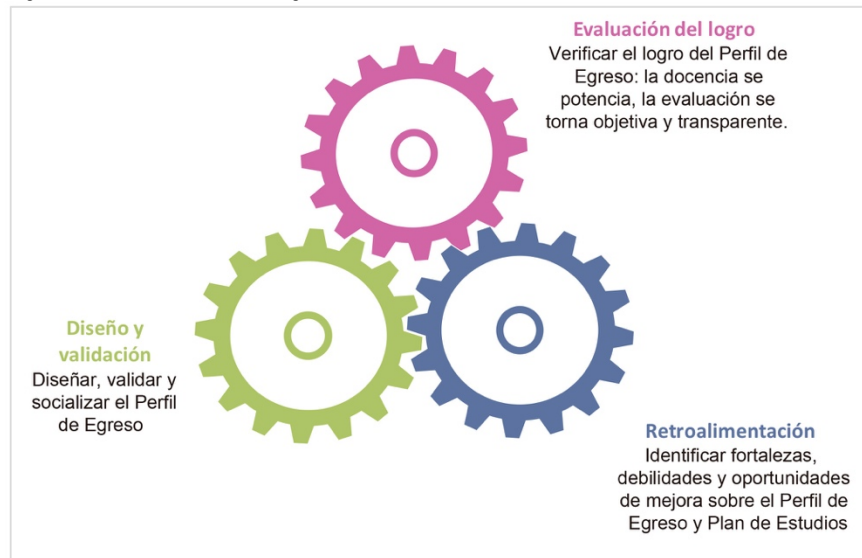
Este sistema, desde la perspectiva teórica, da directrices sobre los procesos de diseño, evaluación y retroalimentación del Perfil de Egreso, promoviendo la participación de agentes internos y externos que garanticen una formación sólida y actualizada. Su componente de implementación y seguimiento se estructura a partir de plataformas que permiten resguardar y procesar información a nivel de diseño de instrumentos curriculares y de resultados del proceso formativo<sup>5</sup>.

La Figura 4 refleja la forma gráfica que adopta el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso en UDLA. Esta iconografía es utilizada en instrumentos de difusión (folletos, portales, afiches) y en documentos que constituyen la evidencia de su implementación en cada carrera.

---

<sup>5</sup> Ejemplos: Portal de Plan de estudios: <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl> (Intranet); Administrador de Perfiles de Egreso: <http://adpe.udla.cl/> (Intranet); Administrador de Programas de Asignaturas: <http://adpro.udla.cl> (Intranet); Portal MiUdla (Registro de calificación y logro de resultados de aprendizajes en asignaturas integradoras): <https://miudla.udla.cl/> (Intranet).

Figura 4. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso de carreras UDLA



Fuente: Vicerrectoría Académica

A continuación, presentamos los componentes del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.

### 2.1. Diseño y validación del Perfil de Egreso UDLA

La Unidad responsable del diseño y validación del Perfil de Egreso de una carrera es la Escuela. Las escuelas forman parte de una Facultad, y esta, a través de su Decano, delinea las características transversales y sellos distintivos de todas las carreras que la componen. Estos elementos se materializan en la Misión y Visión de Facultad y se detallan en el Plan de Desarrollo respectivo<sup>6</sup>.

El diseño y validación de un perfil de egreso puede ocurrir por dos razones: por creación de una nueva carrera o por rediseño de una carrera ya existente.

En el primer caso, el Decano respectivo es el responsable de proponer la creación de una nueva carrera ante la Vicerrectoría Académica<sup>7</sup>. Una vez recibida esta propuesta se activa la generación de un conjunto de informes y estudios que se requieren antes de presentar la propuesta al Rector y a la Junta Directiva.

Una vez que se cuenta con la aprobación de una nueva carrera, el Decano instruye al Director de Escuela el diseño y validación del Perfil de Egreso y plan de estudios. Para este fin, la Facultad/Escuela cuenta con unidades de apoyo especializadas provistas por la Vicerrectoría Académica (Dirección de Gestión Curricular y Dirección de Catálogo Curricular).

En el caso de tratarse de un rediseño de Perfil de Egreso de una carrera existente, el Decano es quien instruye la elaboración de la propuesta de ajuste curricular y aprueba su presentación a la Vicerrectoría Académica. Cuando el ajuste implica modificación del Perfil de Egreso debe ceñirse a los protocolos de diseño y validación del Perfil de Egreso. Para estos fines, también se cuenta con unidades de apoyo provistas por Vicerrectoría Académica, quienes se encargarán de asesorar y proveer instrumentos que permitan recolectar evidencia de validación del Perfil de Egreso.

La propuesta preliminar del Perfil de Egreso de una nueva carrera o de los ajustes de perfiles ya existentes deben demostrar congruencia con la Misión y Visión de UDLA y de la Facultad respectiva. Para obtener la aprobación de difusión y publicación de Perfil de Egreso, la Escuela debe demostrar que en forma y fondo se alinea a los sellos formativos establecidos por la Facultad y a los sellos institucionales. Esto además de demostrar que cuenta con evidencia de consultas al medio externo relevante que constatan que el nuevo perfil o el perfil ajustado efectivamente contiene los resultados de aprendizaje fundamentales tanto en el ámbito genérico como en el ámbito específico de la disciplina y profesión.

La aprobación final del Perfil de Egreso, es realizada por la Vicerrectoría Académica.

<sup>6</sup> En el caso de los Institutos, es importante señalar que solo el Instituto del Deporte tiene carreras a su cargo.

<sup>7</sup> UDLA. 2017. *Reglamento para la creación, apertura y cierre de carreras, programas sedes y campus.*



A continuación, se presentan orientaciones para llevar a cabo el diseño y validación de Perfiles de Egreso.

### **2.1.1. Fases de diseño y validación de Perfiles de Egreso UDLA**

El conjunto de fases que tiene este primer componente del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso deben garantizar la participación de todos los actores relevantes, tanto internos como externos, permitiendo la generación de evidencia para cada fase, mediante el acopio de encuestas, actas, grabaciones, entrevistas y cualquier otro medio a través del cual sea posible tanto el proceso de diseño como de validación del Perfil de Egreso.

Como antesala del trabajo de diseño o actualización del perfil de egreso, el equipo responsable debe tener en cuenta los sellos institucionales y los sellos de facultad. Estos deben reflejarse tanto en el Perfil de Egreso como en el plan de estudios donde se concretizan las metas formativas.

#### **Fase 1. Recopilación de información proveniente de diversas fuentes**

Esta fase se lleva a cabo en dos momentos. En primer lugar, cuando se crea una nueva carrera y, en segundo lugar, cuando luego de realizado un diagnóstico curricular, se identifica la necesidad de actualizar el currículum de una carrera, ya sea por circunstancias externas, como por avances teóricos o tecnológicos de la disciplina, cambios en la estructura laboral asociada a la profesión o exigencias de instituciones relacionadas con la fiscalización de la calidad formativa de las instituciones de educación superior.

Para el diseño de nuevas carreras, una vez que UDLA autoriza su creación<sup>8</sup> se deberá realizar lo siguiente:

- Analizar documentos institucionales UDLA (Misión, Visión, Modelo Educativo, Modelo Pedagógico, PDE Institucional, PDE de Facultad, etc.): para que exista consistencia entre la nueva oferta académica y los propósitos, valores y principios pedagógicos de la Institución.
- Analizar organismos y estándares nacionales e internacionales: toda nueva carrera debe considerar los estándares nacionales e internacionales vinculados a las exigencias que, por ejemplo, cuerpos colegiados puedan prescribir para las diversas disciplinas. Asimismo, deberán adecuarse a los requerimientos establecidos por organismos encargados de certificar la calidad (CNA principalmente).
- Analizar Perfiles de Egreso similares de otras instituciones: la revisión de la oferta académica del medio nacional e internacional, como una orientación para el diseño de una nueva carrera.
- Consultar a expertos en la disciplina (docentes UDLA y externos): la Institución debe utilizar el conocimiento de expertos disciplinares para crear una carrera consistente, entendiendo por esto último que la carrera posea todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores considerados esenciales dentro de la profesión.
- Consultar a futuros empleadores: para garantizar la pertinencia del Perfil de Egreso y la empleabilidad en el medio laboral circunscrito a la nueva oferta académica.

#### **Fase 2. Diseño de Perfil de Egreso**

Luego de recolectar toda la información necesaria para el diseño del Perfil de Egreso, el Director de Escuela, junto a su Comité Curricular, deberá realizar una propuesta de Perfil de Egreso (primera versión). Para ellos deben realizar lo siguiente:

- Elaborar la declaración general, los ámbitos de realización, los resultados de aprendizaje genéricos y específicos, considerando la información recopilada.
- Integrar los datos en formato UDLA para Perfiles de Egreso.
- Revisar y corregir junto a asesores curriculares la información del Perfil de Egreso.

#### **Fase 3. Consulta preliminar a informantes claves: expertos de la disciplina y empleadores**

Cuando se cuenta con la primera versión del Perfil de Egreso en formato UDLA –la declaración general, ámbitos de realización profesional o técnico, resultados de aprendizaje genéricos y específicos–, este documento se entrega para consulta preliminar a informantes claves, idealmente distintos a los que participaron en la primera fase. Estos informantes deben ser especialistas de la disciplina/profesión, empleadores, o futuros empleadores cuando se trata de una carrera nueva.

En esta etapa se buscan comentarios que permitan corregir o enriquecer el documento, antes de someterlo a validación definitiva. Por esta razón, se propone que se envíe directamente el documento y se incluya una hoja de comentarios y sugerencias, que servirán de insumo para el Comité Curricular y Director de Escuela.

La versión preliminar que se pone en consulta del medio externo debe contar con la aprobación del Decano respectivo, quien en esta primera etapa se encarga de velar por que el nuevo Perfil de Egreso responda a los desafíos emanados de la Misión y Visión de la Facultad, refleje las directrices y sellos establecidos para las carreras de la Facultad y responda a los desafíos externos que emanan de políticas públicas.

---

<sup>8</sup> Para mayor información acerca del protocolo de creación y autorización de carreras, consultar el *Reglamento para la creación, apertura y cierre de Carreras, Programas, Sedes y Campus, 2017*.

#### Fase 4. Integración de ajustes

Una vez obtenida la información proveniente de la fase tres, el Director de Escuela y su Comité Curricular deberán realizar lo siguiente:

- Analizar la información obtenida en la etapa anterior. Identificar los aportes y sugerencias que serán considerados para ajustar el Perfil de Egreso.
- Integrar los ajustes provenientes de contribuciones, sugerencias y comentarios otorgados por informantes claves en el proceso de validación de la fase tres.
- Ajustar el Perfil de Egreso considerando los insumos obtenidos a partir de la fase precedente.
- Cabe señalar que es finalmente el Comité Curricular, junto al Director de Escuela el que sanciona la integración o no de los comentarios recibidos, ponderando su pertinencia.

#### Fase 5. Validación de Perfil de Egreso y plan de estudios UDLA<sup>9</sup>

La validación es el mecanismo mediante el cual las escuelas constatan la pertinencia formativa del Perfil de Egreso y el plan de estudios. En este sentido, es un mecanismo crucial dentro del Sistema de Aseguramiento de Perfil de Egreso, pues permite corroborar que tanto el Perfil de Egreso como el plan de estudios cumplen con las exigencias formativas y socioculturales que manan desde la sociedad. La validación se realiza en dos ocasiones:

- *Apertura de nuevas carreras:* según el Modelo Educativo institucional esta validación acaece cuando las facultades o institutos necesitan aprobar el Perfil de Egreso de una carrera nueva. Esta aprobación, proviene de todo agente o especialista que no esté vinculado a esta casa de estudios –principalmente potenciales empleadores y especialistas con relación a la carrera levantada–.
- *Ajustes o Rediseño curriculares:* cuando las carreras identifican falencias formativas tanto en el Perfil de Egreso como en el plan de estudios inician procesos de ajuste o rediseño curricular. En ese sentido, si el Perfil de Egreso y el plan de estudios se modifican, el resultado de esta modificación debe validarse con el propósito de garantizar que sus ajustes no solo han resuelto las falencias formativas identificadas, sino que, al resolverlas, su resultado final no contradice aspectos epistemológicos –asociados a la disciplina– y socio laborales –asociados a la profesión y contexto social–.

Además de encuestas, las escuelas y específicamente las carreras pueden utilizar otros medios de consulta, tales como entrevistas, grupos focales, etc.

Una vez creado el Perfil de Egreso (versión ajustada, propuesta definitiva) se debe:

- *Consultar a expertos en la disciplina (profesionales internos y externos):* la Institución utilizará el discernimiento de expertos disciplinares que garanticen que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores contenidos en el nuevo perfil sean acordes al cuerpo teórico y práctico de la disciplina científica que está en la base de la profesión. Considerando que esta acción es realizada previamente en la primera fase, su función principal será contrastar el nuevo Perfil de Egreso con agentes que no participaron en la consulta previa, de tal modo que se pueda garantizar con mayor seguridad la pertinencia de este perfil.
- *Consultar futuros empleadores:* para asegurar que la nueva oferta académica tendrá una empleabilidad futura. También esta acción tiene como finalidad dar mayor garantía de la pertinencia, ahora laboral, de la carrera en proceso de creación.

El proceso de validación cuenta con instrumentos estructurados a partir de encuestas con ítems que abarcan coherencia, pertinencia, viabilidad y consistencia. A continuación, se detallan los instrumentos estructurados con los cuales se aplica el proceso de validación del nuevo Perfil de Egreso:

*Para carreras nuevas:*

- Encuesta Potencial Empleador
- Encuesta Especialista Externo
- Encuesta Especialista Interno de carrera afín

*A su vez, para validación de ajustes curriculares a Perfil de Egreso vigente se confecciona lo siguiente:*

- Encuesta Ex-estudiantes
- Encuesta Empleadores
- Encuesta Especialistas externos
- Encuesta Especialistas internos (académicos y docentes UDLA)

La Dirección de Escuela y su Comité Curricular analizarán los comentarios y resultados de esta encuesta de validación y otros instrumentos aplicados para estos fines.

En esta etapa se busca validar el Perfil de Egreso. En caso de que la validación no ocurra o se generen observaciones sustantivas

---

<sup>9</sup> La validación permite que la Universidad garantice, por una parte, que la nueva oferta académica sea relevante de acuerdo al contexto social y productivo tanto en referencia al lugar donde se inserta la institución como del país en general y, por otra parte, que la carrera se adecue a los cambios que puedan afectar a la disciplina, sean estos de carácter científico o productivo-laboral.

que impidan validar el instrumento, se debe volver a la etapa de ajuste y mejora.

#### **Fase 6. Validación por parte de Vicerrectoría Académica**

Una vez que el nuevo Perfil de Egreso ha sido levantado y validado, tanto por agentes internos como externos, el Director de Escuela presenta la versión final del Perfil de Egreso para validación del Decano de la Facultad, quien previa aprobación, presentará el Perfil de Egreso (versión final) a la Vicerrectoría Académica para su revisión y validación.

La Vicerrectoría Académica encargará a la Dirección de Gestión Curricular revisar y certificar el cumplimiento de protocolos de diseño, ajustes, mejoras y formato de este perfil de egreso.

Realizada esta verificación, la Vicerrectoría Académica de Universidad de Las Américas autorizará la difusión y publicación de la versión final del Perfil de Egreso.

#### **Fase 7. Socialización del Perfil de Egreso**

Luego que la Vicerrectoría Académica ha visado el Perfil de Egreso propuesto la Facultad/Escuela, se realizará lo siguiente:

- Dirección de Catálogo Curricular ingresa y resguarda el Perfil de Egreso en Administrador de Perfiles de Egreso, siendo este publicado en el Portal de Planes de Estudio, junto con toda la documentación curricular de la carrera<sup>10</sup>.
- El Director de Escuela llevará a cabo un proceso de socialización a nivel interno, es decir, con la comunidad académica y mediante todos los medios al alcance (conversatorios, jornadas de difusión, uso de plataformas virtuales, otros).
- Corresponderá al área de Admisión y Matrícula la socialización externa de la nueva oferta académica, utilizando para ello los medios comunicacionales disponibles según las posibilidades institucionales.
- En tanto documento público, el Perfil de Egreso debe ser socializado con la comunidad académica involucrada con la carrera respectiva, por lo que docentes, académicos y estudiantes de la carrera deben conocer en profundidad y en detalle el Perfil de Egreso.

Las carreras UDLA deben resguardar evidencia de aplicación de cada una de las fases anteriormente señaladas.

#### **2.1.2. Formato de Perfil de Egreso UDLA por resultados de aprendizaje**

Este formato y la propuesta de cómo completarlo se ha construido teniendo en cuenta las orientaciones que se desprenden de los documentos provistos por la CNA desde el año 2008 a la fecha, la revisión de Perfiles de Egreso de universidades nacionales e internacionales, las orientaciones precisadas por Kennedy (2007), Biggs (2006), ANECA (2013) y, fundamentalmente, las orientaciones señaladas en el Modelo Educativo UDLA.

Las carreras que diseñen por primera vez su Perfil de Egreso y las que ajusten dicho instrumento deben regirse por el formato tripartito para Perfiles de Egreso UDLA. En primer lugar, se indica una declaración general de las metas formativas, que describe los sellos de la facultad/carrera en alineamiento a los sellos y valores institucionales y los ámbitos de posibles desempeños del egresado. En segundo lugar, se listan los resultados de aprendizaje genéricos. Por último, en tercer lugar, se presentan los resultados de aprendizaje específico.

Para orientar con mayor precisión el trabajo de diseño de Perfiles de Egreso, se ofrece en las siguientes tablas un pre llenado y un ejemplo de Perfil de Egreso UDLA.

<sup>10</sup> Ver Portal de Planes de Estudios UDLA <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/> (intranet).

Tabla 4. Formato Perfil de Egreso UDLA

## PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA DE \_\_\_\_\_

**Declaración general y ámbitos de realización**

En la declaración general se describe sintéticamente, en dos o tres párrafos, el perfil del profesional o técnico de la carrera \_\_\_\_\_ de Universidad de Las Américas. En esta primera sección de la declaración, debe atenderse a las siguientes especificaciones:

- Estar alineado con Misión-Visión institucional y de Facultad, así como los propósitos de la carrera.
- Estar alineado con los sellos institucionales UDLA (valores institucionales, sello TIC y sello de vocación internacional, si corresponde) y los sellos de la Facultad.
- Incorporar enunciados referidos a los compromisos formativos sobre los que la carrera se hace responsable, considerando al alumno promedio.
- Incorporar enunciados de carácter aspiracional, teniendo en mente al estudiante sobresaliente que la carrera podría titular. Entre estos enunciados debe hacerse referencia explícita a los valores UDLA (ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario).

Se espera que esta primera sección se redacte de la siguiente manera:

El titulado de la carrera de \_\_\_\_\_ de la Universidad de Las Américas es un profesional/técnico capaz de... (Parte referida al alumno promedio). Asimismo, se espera que el profesional/técnico de nivel superior en \_\_\_\_\_ de UDLA forme parte, participe, dirija, se convierta en referente, etc... (Parte referida al estudiante sobresaliente).

En la segunda sección de la declaración, deben presentarse, en forma de lista, los ámbitos de realización de la carrera profesional o técnica. Cada ámbito se describe brevemente (2 a 3 líneas). Los ámbitos de realización de una carrera profesional o técnica corresponden a las principales familias de problemas o desafíos que deberá enfrentar un determinado técnico o profesional. Generalmente, cada familia de problemas/desafíos se asocia a un tipo de organización, área, servicio, ocupación y/o puesto de trabajo, propios de una determinada carrera profesional o técnica. Por ejemplo, los ámbitos de realización de la carrera profesional Ingeniería Forestal podrían ser: producción forestal, conservación medioambiental, industria, investigación y gestión.

Se espera que esta segunda sección de la declaración se redacte de la siguiente manera:

Los ámbitos de realización de la carrera de \_\_\_\_\_ de la Universidad de Las Américas son:

- Nombre del ámbito 1: breve descripción del ámbito 1.
- Nombre del ámbito 2: breve descripción del ámbito 2.
- Nombre del ámbito 3: breve descripción del ámbito 3.
- Nombre del ámbito 4: breve descripción del ámbito 4.
- Etc.

**Resultados de aprendizaje genéricos**

Los resultados de aprendizaje genéricos son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo titulado de UDLA debe tener, dominar y/o manifestar, al finalizar su proceso formativo. Por lo tanto, se trata de resultados de aprendizaje transversales, es decir, comunes, que se espera que logren todos los titulados de las carreras impartidas por Universidad de Las Américas.

El siguiente listado señala algunas de las competencias genéricas consensuadas internacionalmente y que UDLA utilizó como referencia para redactar los Resultados de aprendizaje Genéricos (RAG) de la Institución, uniéndolos en una misma redacción varias de estas competencias.

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.
- Capacidad para trabajar en forma autónoma, identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad para tomar decisiones.

- Habilidad de interacción con los demás y de trabajo en equipo.
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- Capacidad de investigación.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Capacidad para formulación y gestión de proyectos.

A continuación, se presentan las redacciones sugeridas para los resultados de aprendizaje genéricos establecidos por Vicerrectoría Académica. Los cinco primeros son obligatorios y por tanto deben incluirse en el listado de RAG del Perfil de Egreso de todas las carreras UDLA. No obstante, su redacción puede cambiar de acuerdo al contexto de la carrera profesional o técnica de que se trate, con la condición de que no se pierda su sentido esencial. Los cuatro últimos son opcionales, es decir, cada Facultad/Escuela define si lo incluye o no dependiendo de su pertinencia para el plan formativo de la carrera en cuestión.

*Ejemplo:*

*Al completar el plan de estudios de la carrera de \_\_\_\_\_, el titulado será capaz de:*

- Desarrollar procesos de búsqueda y procesamiento de información procedente de fuentes diversas mediante la aplicación de la abstracción, el análisis y la síntesis, en el contexto de su trabajo.
- Identificar, plantear y resolver problemas vinculados a la toma de decisiones en el contexto laboral.
- Desempeñarse en nuevas situaciones con el fin de aprender y actualizarse permanentemente, promoviendo una actitud crítica y autocrítica frente a las circunstancias cotidianas de su trabajo.
- Comunicarse oralmente, por escrito y de manera efectiva en el contexto laboral.
- Interactuar con las demás personas y trabajar en equipo en los diversos contextos implicados en su labor profesional o técnica.
- Comunicarse en un segundo idioma en diferentes circunstancias laborales que así lo requieran. (Obligatorio si tiene en malla curricular dos o más asignaturas de inglés; de lo contrario, opcional).
- Investigar sobre diversos temas relacionados con su trabajo, demostrando la capacidad de profundizar, argumentar y comprobar coherente y sistemáticamente sus ideas en contextos laborales. (Obligatorio para carreras que entregan grado académico de licenciatura; de lo contrario, opcional).
- Comprometerse con la preservación del medio ambiente en el contexto del desarrollo laboral. (Opcional).
- Formular y gestionar proyectos en el contexto del desarrollo laboral. (Opcional).

### **Resultados de aprendizaje específicos**

Los resultados de aprendizaje específicos son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo titulado de una carrera determinada debe tener, dominar y/o manifestar, al finalizar su proceso formativo. Por tanto, se trata de resultados de aprendizaje particulares, es decir, propios de cada carrera, que se espera que todos los titulados de dicha carrera logren.

Se espera que los resultados de aprendizaje específicos se redacten como una lista, de la siguiente manera:

*Al completar el plan de estudios de la carrera de \_\_\_\_\_, el titulado será capaz de:*

1. Enunciado que se inicia con un verbo en infinitivo (organizar, analizar, identificar, etcétera).

Fuente: Dirección de Gestión Curricular

A continuación, se presenta como ejemplo el Perfil de Egreso de la carrera de Construcción Civil, según formato establecido en Modelo Educativo UDLA.

Tabla 5. Ejemplo de estructura de Perfil de Egreso de la carrera Construcción Civil

**PERFIL DE EGRESO CONSTRUCCIÓN CIVIL DE UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS**

El Constructor Civil de UDLA es un profesional capaz de formular, planificar, gestionar y controlar proyectos de construcción en empresas públicas y privadas, tanto nacionales como internacionales, respetando la normativa vigente e incorporando en su trabajo las herramientas computacionales adecuadas para su ejercicio profesional. También será capaz de desempeñarse como empresario en obras de edificación, hidráulica y de vialidad.

Se espera que el egresado de Construcción Civil UDLA se desempeñe demostrando una visión ética clara de su profesión, contribuyendo activamente al desarrollo y fortalecimiento de los valores democráticos a través de la práctica de su profesión, entendiendo su labor como un compromiso ciudadano que signifique un aporte para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Además, debe utilizar sus saberes profesionales para contribuir a la satisfacción de las necesidades y desafíos de su comunidad local, articulando sus proyectos individuales con otros de carácter comunitario, favoreciendo de esta manera la construcción de una sociedad más justa y equitativa al mejorar la calidad de vida de su espacio inmediato.

El egresado de Construcción Civil de UDLA podrá actuar en distintos ámbitos profesionales dentro de una obra o una gerencia de proyectos, ya sea como parte de una empresa constructora, una inmobiliaria o como inspector técnico de obras.

Los ámbitos de realización de la carrera de Construcción Civil son los siguientes:

1. **Construcción sustentable:** relacionado a la formación técnica para abordar la coordinación y ejecución de proyectos de construcción sustentable y eficiencia energética de la edificación.
2. **Investigación:** relacionado a la capacidad de efectuar estudios, peritajes o inspecciones que conduzcan al mejoramiento y normalización de su práctica profesional.
3. **Insumos de construcción:** relacionado a la capacidad de dirigir industrias que se dediquen a la explotación y fabricación de materiales de construcción.
4. **Gestión:** relacionado a la capacidad de formular, planificar, ejecutar y evaluar proyectos de construcción de distinta índole

**Resultados de aprendizaje genéricos**

Al completar el Plan de Estudio de la carrera de Construcción Civil de Universidad de Las Américas el titulado será capaz de:

1. Desarrollar procesos de búsqueda y procesamiento de información procedente de fuentes diversas, aplicando destrezas de abstracción, análisis y síntesis en el contexto de su desempeño profesional.
2. Identificar, plantear y resolver problemas, evidenciando la toma de decisiones de manera autónoma en contextos laborales.
3. Actuar en nuevas situaciones, para aprender y actualizarse permanentemente, promoviendo una actitud crítica y autocrítica frente a las circunstancias cotidianas de su profesión.
4. Comunicar ideas de manera oral y escrita en el contexto de su profesión.
5. Interactuar con las demás personas y para trabajar en equipo en los diversos contextos implicados en su profesión.
6. Investigar sobre diversos temas relacionados con su profesión, demostrando la capacidad de profundizar, argumentar y comprobar coherente y sistemáticamente sus ideas en contextos laborales.
7. Formular y gestionar proyectos en el desarrollo de su profesión.

**Resultados de aprendizaje específicos (disciplinarios y profesionales)**

Al completar el programa de estudios de la carrera de Construcción Civil de Universidad de Las Américas se espera que los titulados sean capaces de:

1. Realizar la construcción de una obra de edificación, obras civiles e industriales de acuerdo a la normativa vigente y el mercado.
2. Decidir sobre la base de los valores ciudadanos, la ética profesional y el compromiso con la comunidad, con énfasis en la seguridad laboral, el cuidado del medio ambiente y la calidad del proyecto.
3. Realizar la planificación, programación, ejecución y control de una obra de construcción, considerando los aspectos normativos, técnicos, administrativos, logísticos y financieros que implica su profesión.
4. Construir, supervisar, inspeccionar y evaluar obras de construcción, acorde al marco normativo existente.
5. Elaborar modelos de gestión financiera y económica de proyectos para optimizar sus soluciones según los requerimientos de la empresa y el cliente.

6. Solucionar problemas complejos con una base científica y ética, manteniéndose al día con los conocimientos de su disciplina.
7. Dirigir recursos humanos en obras de construcción, demostrando habilidades para comunicarse, negociar, mediar conflictos en equipos de trabajo.
8. Elaborar medios y herramientas para comunicar de forma oral, escrita, gráfica y/o volumétricamente las ideas y proyectos en el contexto de su labor profesional.
9. Operar las TIC propias del quehacer de la construcción, en especial las referentes a costeo, planificación y gestión de obras de construcción.
10. Evaluar técnica y financieramente proyectos de sustentabilidad ambiental y energética de la edificación según la normativa vigente y los requerimientos del cliente.
11. Construir, controlar e inspeccionar obras de movimiento de tierras.
12. Diseñar y aplicar sistemas de gestión de las faenas que incorporen maquinarias específicas para la construcción, condiciones propias del terreno y capacitación de los recursos humanos y materiales.
13. Controlar la ejecución de las instalaciones anexas a obras de edificación y obras civiles.
14. Ejercer consultorías, peritajes e inspección técnica de obras de edificación y obras civiles.

Fuente: Facultad de Arquitectura, Diseño y Construcción

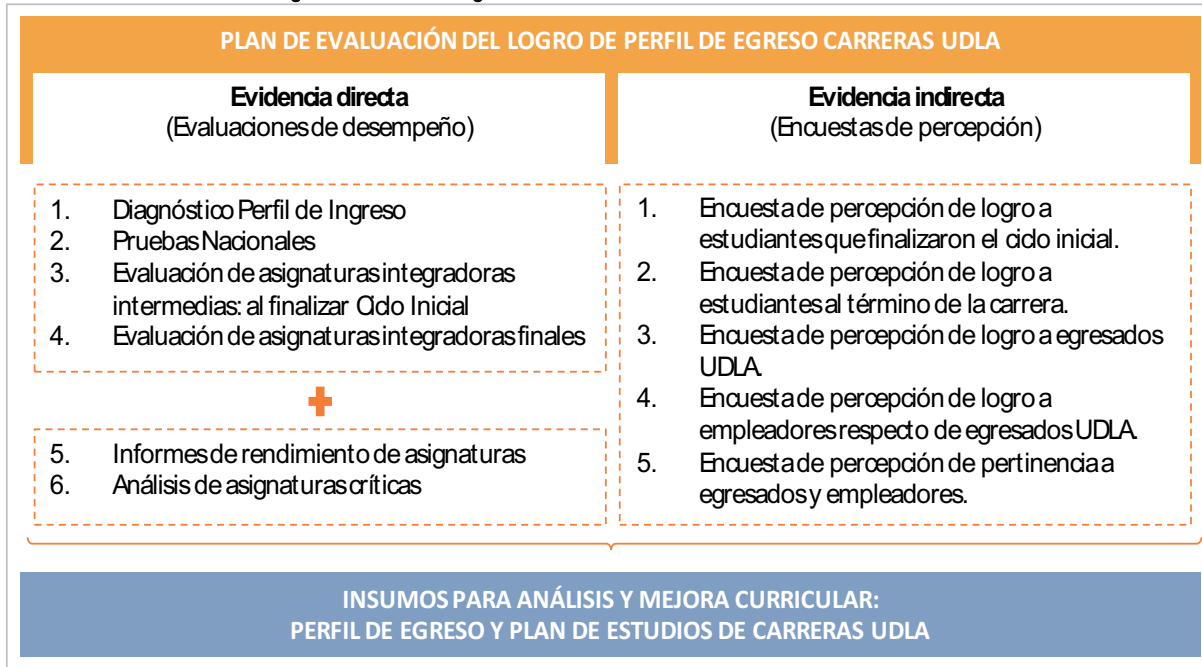
Para un Perfil de Egreso, si bien hay prescripciones dadas desde los colegios profesionales u otras instituciones, no existe una cantidad estándar de resultados de aprendizaje. Por lo tanto, su número estará definido por el juicio experto, el cual determinará la cantidad y cualidad de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todo egresado y/o titulado debiese obtener luego de experimentar el plan de estudios, de acuerdo a las características y finalidad de la disciplina profesional o técnica.

## 2.2. Evaluación de logro del Perfil de Egreso

Para evaluar el logro de los Perfiles de Egreso UDLA ha diseñado un plan que contempla un proceso mediante el cual las carreras recolectan, revisan y analizan información respecto del logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La evidencia recogida es tanto de desempeño (*evaluación directa*) como de percepción (*evaluación indirecta*).

El siguiente esquema sintetiza los elementos constitutivos del Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso.

Figura 5. Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso en Carreras UDLA



Fuente: Dirección General de Asuntos Académicos

La evaluación del logro del Perfil de Egreso abarca toda la vida académica del estudiante y, también, recolecta información de la primera etapa de su experiencia laboral. Comienza con el levantamiento de información del Perfil de Ingreso (caracterización académica), contempla resultados de pruebas nacionales, resultados de asignaturas integradoras intermedias y finales, informes de rendimiento del conjunto de asignaturas cursadas y levantamiento de información de opinión de estudiantes, egresados y empleadores.

### 2.2.1 Evaluación directa del logro del Perfil de Egreso

La evaluación directa del logro del Perfil de Egreso refiere a las evaluaciones de un desempeño demostrable que debe ser verificado por un agente evaluador y debe contar con evidencia. La evaluación directa o de desempeño abarca dos tipos de evidencia. La primera identifica el logro particular de resultados de aprendizaje y la segunda se basa en informes y reportes de rendimiento. Ambos tipos de evidencias son complementarias y permiten a cada carrera realizar un análisis de resultados del proceso formativo de una manera integral.

En cada asignatura de una malla curricular es posible identificar los resultados de aprendizajes que son enseñados, aprendidos y evaluados, tanto los particulares de la propia asignatura como los terminales del Perfil de Egreso a los que tributa la asignatura. Esto es posible gracias a la matriz de tributación curricular, instrumento que permite identificar la relación de cada una de las asignaturas de la malla curricular con los resultados de aprendizaje genéricos y específicos del Perfil de Egreso; establecer la relación de las asignaturas con los valores institucionales y constatar que todos los resultados de aprendizajes declarados en el Perfil de Egreso están abordados en el plan formativo, teniendo instancias de aprendizaje y evaluación de cada uno de ellos.

Cada asignatura es pieza clave en la evaluación del logro del Perfil de Egreso. El instrumento que permite visualizar la relación entre asignaturas y Perfil de Egreso se denomina **MATRIZ DE TRIBUTACIÓN**.

Para mejor comprensión, se entregan, a continuación, más detalles respecto del rol de la matriz de tributación curricular.

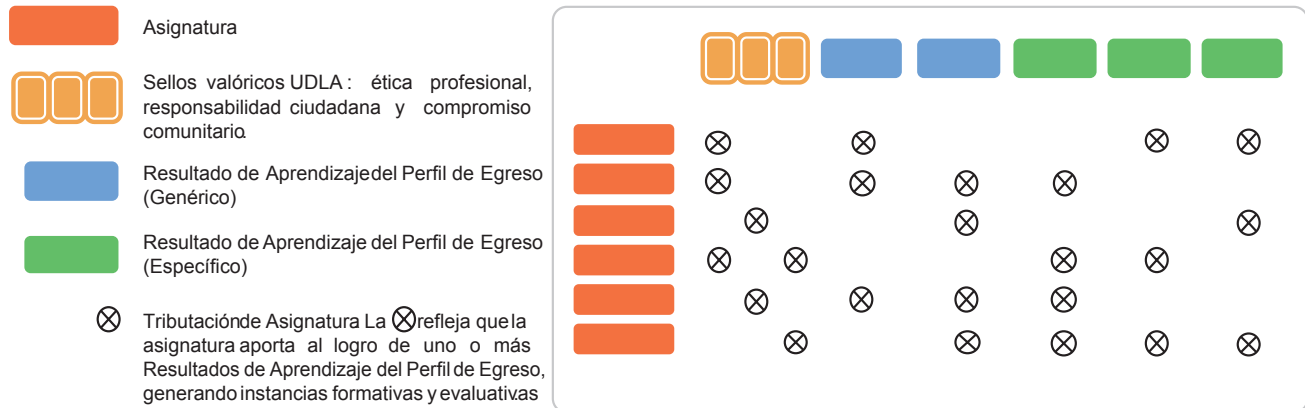


### Matriz de tributación curricular

La matriz de tributación curricular es una tabla de doble entrada que establece la relación entre las asignaturas de un plan de estudios con los valores UDLA, los resultados de aprendizaje genéricos y los resultados de aprendizaje específicos señalados en el Perfil de Egreso de cada carrera. Esta relación apunta a establecer el aporte que cada asignatura realiza para que el estudiante desarrolle los valores institucionales y alcance los resultados de aprendizaje de su Perfil de Egreso<sup>11</sup>.

La matriz es un instrumento fundamental en la articulación del plan de estudios, ya que por una parte garantiza que el diseño curricular sea congruente con el Perfil de Egreso declarado y, por otra, permite aplicar el diagnóstico curricular en etapas de ajuste y rediseño. El siguiente esquema ilustra cómo funciona la matriz de tributación:

Figura 6. Imagen esquemática referencial de una matriz de tributación curricular UDLA



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

Desde el punto de vista de la planificación curricular, la matriz de tributación curricular tiene los siguientes propósitos:

- Identificar la tributación de las asignaturas a los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso.
- Identificar asignaturas cuyos aportes no están siendo reconocidos en el Perfil de Egreso.
- Identificar asignaturas que están tributando a un alto número de resultados de aprendizaje.
- Identificar el o los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso que no están siendo cubiertos por ninguna o muy pocas asignaturas.
- Tomar decisiones curriculares. Por ejemplo: a) integrar o eliminar contenidos en asignaturas; b) crear o eliminar asignaturas; c) generar ajustes en los programas de asignatura, etc.
- Diseñar planes de mejora referidos al Perfil de Egreso, malla curricular y asignaturas.

A continuación, se presenta un ejemplo de matriz de tributación curricular de la carrera de Construcción Civil.

<sup>11</sup> Para obtener mayor información sobre la matriz de tributación, remitirse a la *Guía para elaborar, ajustar y rediseñar planes de estudios UDLA*.

Figura 7. Ejemplo de matriz de tributación curricular de la carrera de Construcción Civil

SEMESTRE	SIGLA ASIGNATURA	NOMBRE ASIGNATURA	APORTE	VALORES UDLA			RESULTADOS DE APRENDIZAJE GENÉRICOS							RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPECÍFICOS															
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13			
I SEMESTRE	CCC 103	Introducción a la Construcción	10	x	x	x				x	x	x	x	x							x								
	CCC 132	Taller interpretación de planos	9	x			x				x						x			x	x			x	x				
	MAT 100	Matemática General	2					x																x					
	MAT 392	Geometría	2					x																x					
	ARQ 104	Expresión y comunicación	7		x		x				x	x	x										x						x
II SEMESTRE	CCC 111	Construcción I	9	x				x		x	x								x							x			
	CCC 411	Materiales de Construcción	5				x				x	x												x	x				
	ACI 100	Ofimática I	2					x																x					
	MAT 140	Álgebra	2					x																x					
	FIS 115	Física aplicada a la ingeniería	7					x		x	x				x				x									x	
III SEMESTRE	CCC 001	Practica I	9	x						x	x	x														x	x	x	
	CCC 211	Construcción II	8	x					x		x													x			x		
	ARQ 350	Planimetría digital	5					x																		x	x		
	CCC 711	Tecnología del Hormigón	2						x																	x			
	MAT 170	Cálculo I	9					x	x	x					x												x		
IV SEMESTRE	TOP 395	Topografía	9				x			x													x			x		x	
	CCC 731	Física en la vivienda	6	x	x				x	x																			
	CCC 851	Prevención de Riesgos	2																										
	AES 500	Probabilidad e Inferencia estadística	9					x				x													x	x	x	x	
	MAT 171	Cálculo II	2																									x	
V SEMESTRE	CCC 002	Practica II	10	x	x					x	x	x														x	x	x	
	CCC 521	Cubicación y análisis de Costos	11	x										x	x												x	x	
	CCC 931	Maquinarias de Construcción	6																								x	x	
	ARQ 514	Diseño Estructural	5						x																			x	
	CCC 702	Eficiencia Energética en la edificación	10					x	x	x	x															x	x	x	
VI SEMESTRE	CCC 532	Metodología de la Investigación	9					x	x	x	x	x																x	
	CCC 630	Gestión de Edificación en Altura	15	x	x					x	x	x	x															x	
	CCC 616	Taller de Presupuestos y costos	9	x																								x	
	CC 621	Mecánica de Suelos	11																										
	CCC 635	Instalaciones Sanitarias y de gas	4																									x	
VII SEMESTRE	CCC 631	Instalaciones eléctricas	4																									x	
	CCC 003	Práctica III	11	x																								x	
	CCC 641	Estructuras I	10																									x	
	CCC 817	Dir. de Empresas Const. e Inmob.	11	x																								x	
	CCC 921	Planificación y Programación de obras	8																									x	
VIII SEMESTRE	CCC 819	Marco Legal de la Construcción	6	x																								x	
	CCC 914	Administración y Contabilidad de Obra	11	x																								x	
	CCC 703	Estructuras II	6																									x	
	CCC 813	Obras Viales Urbanas	7																									x	
	CCC 815	Caminos	6																									x	
IX SEMESTRE	CCC 201	Electivo de Especialidad	7	x																								x	
	CCC 004	Practica IV	11	x																								x	
	CCC 907	Taller de Título	9																									x	
	CCC 912	Evaluación de Proyectos	11	x	x																							x	
	CCC 725	Responsabilidad social y ética	15																									x	
	CCC 919	Construcción Sustentable	16	x																							x		
				14	9	8	16	27	17	21	12	9	10	26	8	10	7	21	9	16	11	9	7	13	9	17			

Fuente: Facultad de Arquitectura, Diseño y Construcción

La matriz de tributación es el instrumento curricular que permite constatar que la totalidad de resultados de aprendizaje comprometidos en el Perfil de Egreso y los valores institucionales están abordados en el proceso formativo y tienen presencia concreta en la enseñanza-aprendizaje y evaluación a través de las asignaturas del plan de estudios.

Con el objeto de enriquecer el tradicional registro y seguimiento de resultados académicos basados en indicadores tales como tasas de aprobación, promedio de asignaturas, retención, titulación, que otorgan una visión panorámica de resultados del proceso formativo, UDLA ha instalado los siguientes procedimientos de evaluación: Evaluaciones de Diagnósticos, Evaluaciones nacionales, evaluación de Asignaturas Integradoras.

➤ **Diagnóstico de Perfil de Ingreso**

El Diagnóstico del Perfil de Ingreso se ejecuta a partir de instrumentos evaluativos organizados por resultados de aprendizaje. La Institución provee a las carreras de instrumentos de diagnóstico en las áreas de pensamiento matemático, pensamiento científico y habilidades comunicativas escritas. Cada Facultad/Escuela selecciona estos instrumentos de acuerdo a las áreas del conocimiento respectivo y a lo señalado en el Perfil de Ingreso ideal de la carrera. En caso de que una carrera requiera aplicar evaluación diagnóstica específica, su diseño, implementación y seguimiento es responsabilidad de la Facultad y Escuela respectiva.

El Diagnóstico del Perfil de Ingreso Institucional se aplica en línea través del aula virtual, lo que permite procesar la información y obtener informes que también contemplan el logro específico de los resultados de aprendizaje. En la siguiente figura se muestran ejemplos de reportes de logro del Perfil de Ingreso.

Figura 8. Ejemplo de reporte de logro de Perfil de Ingreso en pensamiento matemático

Habilidad	Resultado de aprendizaje	Porcentaje de estudiantes que ha logrado el Resultado de aprendizaje <sup>(3)</sup>
H1.	RA1. Aplicar operatoria con números para resolver problemas que estén o que no estén en un determinado contexto.	89,7%
	RA2. Utilizar razones en la resolución de problemas que estén o no estén en un determinado contexto.	82,8%
	RA3. Utilizar proporciones en la resolución de problemas que estén o no estén en un determinado contexto.	3,4%
	RA4. Utilizar porcentajes en la resolución de problemas que estén o no estén en un determinado contexto.	82,8%

N°	PI IN	Logro	Resultados de aprendizaje													
			H1				H2				H3				H4	
			R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14
1		62,5%	✓	✓	▲	✓	▲	✓	▲	✓	▲	▲	▲	▲	✓	✓
2		47,5%	✓	✓	▲	✓	✓	▲	▲	✓	▲	▲	▲	▲	▲	▲
3		95,0%	✓	✓	▲	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	▲	✓	✓
4		65,0%	✓	✓	▲	✓	✓	✓	✓	✓	▲	▲	▲	▲	▲	▲
5		70,0%	✓	✓	▲	✓	✓	▲	✓	✓	▲	▲	▲	▲	▲	▲
6		50,0%	✓	▲	▲	✓	▲	▲	▲	✓	▲	▲	▲	▲	✓	✓
7		52,5%	▲	✓	▲	✓	▲	▲	✓	✓	▲	✓	▲	▲	▲	▲
8		70,0%	✓	✓	▲	✓	✓	✓	▲	✓	✓	▲	▲	▲	✓	✓
9		52,5%	▲	✓	▲	✓	▲	▲	✓	▲	▲	▲	▲	▲	✓	✓
10		50,0%	▲	✓	▲	✓	▲	▲	✓	✓	▲	▲	▲	▲	✓	✓
11	16.091.162-K	70,0%	✓	✓	▲	✓	▲	✓	✓	✓	▲	▲	▲	▲	✓	✓

Fuente: Extracto de Diagnóstico de Pensamiento Matemático, Plan de Evaluación de Perfil de Ingreso

Las Facultades/Escuelas reciben estos reportes detallados respecto de los resultados de aprendizaje más y menos logrado de los alumnos que ingresan a primer año. Con esta información las Facultades pueden focalizar sus acciones remediales de apoyo adicional. También la Institución toma acciones transversales, principalmente conducidas por los Institutos de Ciencias Naturales; de Matemáticas, Física y Estadística y la Dirección General de Asuntos Académicos.

➤ **Evaluaciones nacionales**

Las evaluaciones nacionales se encuentran en asignaturas específicas y son aquellas cuyo procedimiento e instrumento es común para todos los campus y secciones en los cuales esta se dicta. En relación al diseño de una evaluación nacional, si bien existen distintas estrategias en las Facultades e Institutos, en su conjunto todas ellas utilizan un modelo similar. Este consiste en una evaluación única que se aplica en un mismo momento del semestre, y en condiciones operativas similares. Tanto el procedimiento como el instrumento están validados por la Escuela para su aplicación, independiente que su elaboración haya estado a cargo de un académico, un docente o un colectivo.

En el marco de las evaluaciones nacionales es posible encontrar dos tipos de instancias principales: las asignaturas con Prueba o Examen Nacional y las Asignaturas Integradoras (Ver Figura 9).

Figura 9. Esquema de las asignaturas con Evaluaciones Nacionales



Fuente: Vicerrectoría Académica

➤ **Asignaturas integradoras: intermedias y finales**

El Modelo Educativo<sup>12</sup> define como asignatura integradora aquella que permite integrar, sintetizar y demostrar los aprendizajes del estudiante, por medio de la evaluación de resultados de aprendizaje directamente vinculados al Perfil de Egreso. Las asignaturas integradoras permiten recoger información acerca del logro del Perfil de Egreso.

Los planes de estudios de UDLA cuentan con dos tipos de asignaturas integradoras: intermedias y finales.

*Características de una asignatura integradora:*

- ✓ Permiten la integración, síntesis y demostración de aprendizajes del estudiante.
- ✓ Utilizan rúbricas o escalas de valoración basadas en Resultados de Aprendizaje vinculados al Perfil de Egreso.
- ✓ Registran la evaluación del logro de cada uno de los Resultados de Aprendizaje del estudiante en el Portal MiUDLA.
- ✓ Generan reportes del logro de aprendizajes a nivel de estudiantes, sección, campus y carrera.

De acuerdo a estos criterios expuestos, existen asignaturas que tradicionalmente cumplen esta función: Prácticas, Seminarios de Grado y Exámenes o Proyectos de Título.

Las asignaturas integradoras levantan información de logro de resultados de aprendizaje a partir de la aplicación de rúbricas o escalas de valoración organizadas por estos mismos resultados de aprendizaje. En este caso, se requiere un agente evaluador que, además de verificar el logro de aprendizaje, registre en Portal Mi UDLA la calificación de asignatura y la evaluación de logro desagregado de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura integradora.

La Figura 10 muestra la configuración del sistema de registro de calificación y logro.

<sup>12</sup> A través de su Modelo Pedagógico descrito en el documento *Profundización de la dimensión pedagógica*.

Figura 10. Sistema de registro de notas y logro de resultados de aprendizaje en asignaturas integradoras

**DOCENTE**  
NOMBRE DEL DOCENTE  
ÚLTIMA CONEXIÓN: 31/09/2018 16:28  
CERRAR SESIÓN

HOME

PERFIL

MIS CURSOS

OFFICE 365

SERVICIOS

INFORMACIÓN ACADÉMICA

BIBLIOTECA

MIS CURSOS ▾ +OPCIONES ▾ **PRÁCTICA PROFESIONAL NRC: 7878** | **SEGUNDO SEMESTRE 2018**
GUARDAR

**SEGUNDO SEMESTRE 2018**

**Actividad:** Examen  
**Fecha límite de ingreso de notas:** 22-12-18

**HITO EVALUATIVO: EXAMEN**  
11-12-2018

Alumno	Nota	No se presentó	RAA1	RAA2	RAA3	RAA4	RAA5	RAA6	RAA7	RAA8	RAA9
ANDRÉS	6,0	<input type="checkbox"/>	Elaborar y ejecutar proyectos de intervención comunitaria, en las poblaciones asignadas a sus campos clínicos, mediante un diagnóstico participativo y en razón de las necesidades emanadas de la comunidad.			NL	L	L	L	L	L
BELÉN	5,0	<input type="checkbox"/>				L	L	L	L	L	NL
CECILIA	4,0	<input type="checkbox"/>	L	L	L	L	L	L	NL	NL	NL
DANIEL	7,0	<input type="checkbox"/>	L	L	L	L	L	L	L	L	L
EDUARDO	7,0	<input type="checkbox"/>	L	L	L	L	L	L	L	L	L
FELIFE	6,0	<input type="checkbox"/>	L	L	L	L	L	NL	L	L	L
GONZALO	NSP	<input checked="" type="checkbox"/>	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL
HUMBERTO	7,0	<input type="checkbox"/>	L	L	L	L	L	L	L	L	L

↑

Registro de notas de 1,0 a 7,0

↑

Registro de logro de Resultados de Aprendizaje:  
Logrado L, No logrado NL

Fuente: Adaptado de MiUDLA, registro de notas

La Tabla 6 muestra un ejemplo de reporte de resultados de logro de asignaturas integradoras. Se identifican los resultados de aprendizaje y los sellos valóricos del perfil de egreso y los logros de cada uno de ellos en los respectivos campus donde se dicta la carrera.

**Tabla 6. Ejemplo de reporte de resultados de asignatura integradora final**  
(Porcentaje de estudiantes con evidencia de logro de Perfil de Egreso en Asignaturas Integradoras)

Resultado de Aprendizaje de Perfil de Egreso / Valor UDLA	Providencia	Santiago Centro	Viña del Mar	Promedio
Desarrollar procesos de búsqueda y procesamiento de información procedente de fuentes diversas, aplicando destrezas de abstracción, análisis y síntesis en el contexto de su desempeño profesional.	100%	98%	98%	98%
Realizar la construcción de una obra de edificación, obras civiles e industriales de acuerdo a la normativa vigente y el mercado.	98%	100%	100%	100%
Actuar en nuevas situaciones, para aprender y actualizarse permanentemente, promoviendo una actitud crítica y autocrítica frente a las circunstancias cotidianas de su profesión.	96%	90%	90%	90%
Elaborar modelos de gestión financiera y económica de proyectos para optimizar sus soluciones según los requerimientos de la empresa y el cliente.	94%	95%	95%	95%
Solucionar problemas complejos con una base científica y ética, manteniéndose al día con los conocimientos de su disciplina.	90%	100%	100%	100%
Diseñar y aplicar sistemas de gestión de las faenas que incorporen maquinarias específicas para la construcción, condiciones propias del terreno y capacitación de los recursos humanos y materiales.	95%	85%	85%	85%
Identificar, plantear y resolver problemas, evidenciando la toma de decisiones de manera autónoma en contextos laborales.	90%	89%	89%	89%
Decidir en base a los valores ciudadanos, la ética profesional y el compromiso con la comunidad, con énfasis en la seguridad laboral, el cuidado del medio ambiente y la calidad del proyecto.	95%	94%	94%	94%
Comunicar ideas de manera oral y escrita en el contexto de su profesión.	100%	96%	96%	96%
Elaborar medios y herramientas para comunicar de forma oral, escrita, gráfica y/o volumétricamente las ideas y proyectos en el contexto de su labor profesional.	98%	98%	98%	98%
Formular y gestionar proyectos en el desarrollo de su profesión.	100%	100%	100%	100%
Decidir en base a los valores ciudadanos, la ética profesional y el compromiso con la comunidad, con énfasis en la seguridad laboral, el cuidado del medio ambiente y la calidad del proyecto.	92%	92%	92%	92%
Realizar la planificación, programación, ejecución y control de una obra de construcción, considerando los aspectos normativos, técnicos, administrativos, logísticos y financieros que implica su profesión.	100%	94%	94%	94%
Elaborar modelos de gestión financiera y económica de proyectos para optimizar sus soluciones según los requerimientos de la empresa y el cliente.	100%	90%	90%	90%
Operar las TIC propias del quehacer de la construcción, en especial las referentes a costeo, planificación y gestión de obras de construcción.	90%	95%	95%	95%
Valor institucional: Ética profesional.	99%	96%	96%	96%
Valor Institucional: Compromiso comunitario.	100%	95%	95%	95%
<b>Promedio</b>	<b>96%</b>	<b>95%</b>	<b>95%</b>	<b>95%</b>

Fuente: Extracto de reporte de Asignaturas Integradoras, Plan de Evaluación de logro de Perfil de Egreso

Las asignaturas integradoras permiten recoger información del logro de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura y su respectiva tributación al perfil de egreso. Esto es posible por el desarrollo de sistemas informáticos que ya no sólo resguardan calificaciones tradicionales (1 a 7), sino que también demandan el registro desagregado del logro de las metas formativas organizadas en resultados de aprendizaje.

Como se mostró en la Figura 5, la evidencia directa de evaluación de logro del perfil de egreso considera además de la evaluación de perfil de ingreso, evaluaciones nacionales y asignaturas integradoras, los informes de rendimiento y el análisis de asignaturas críticas. En este ámbito se enfatiza el análisis de indicadores tales como tasas de aprobación, promedio de notas, tasas de abandono, entre otros.

➤ **Informe de rendimiento de asignaturas<sup>13</sup>**

Los informes de rendimientos se elaboran semestralmente y dan cuenta de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en un semestre. Cada asignatura es analizada con sus tasas de aprobación y abandono, organizados por Facultad, Escuela, Campus, Régimen, Asignatura y NRC. Este informe forma parte del sub proceso evaluación de resultados académicos del proceso enseñanza aprendizaje.

La Vicerrectoría Académica, a través de la Unidad de Seguimiento de Resultados de Aprendizaje (USRA), es responsable de la elaboración de este informe y de su entrega a las autoridades de Facultades, Institutos, Escuelas y Campus.

➤ **Análisis de asignaturas críticas**

La identificación de asignaturas críticas emerge del Informe Semestral de Rendimiento de Asignaturas. Las asignaturas críticas son aquellas que presentan un bajo nivel de rendimiento al final de semestre, razón por la cual son ingresadas en un protocolo de seguimiento con el objetivo de subsanar posibles debilidades tanto en la preparación de los estudiantes como en el diseño curricular o la docencia, mediante la ejecución de diversas acciones remediales como reuniones metodológicas, tutorías, diseño de tablas de especificación, ajustes curriculares, entre otros.

En particular, una asignatura es definida como crítica cuando al cierre del semestre presentan un porcentaje de abandono que supera el 20% y/o su nivel de aprobación es igual o inferior a un 60%, como se detalla en la Tabla 7.

**Tabla 7: Criterios de criticidad, asignaturas críticas.**

Criticidad de asignatura	% Abandono	% Aprobación
Abandono	> 20%	
Aprobación		<= 60%
Mixta	> 20%	<= 60%

De igual forma, este análisis se realiza durante el semestre, para identificar aquellas evaluaciones que tuvieron rendimientos críticos, con el objeto de generar las acciones remediales para mejorar el resultado final de las asignaturas durante el mismo semestre. En este caso las medidas académicas se enfocan principalmente en aumento de tutorías, entrevistas académicas y reuniones metodológicas.

Tanto el resultado parcial como final de las asignaturas se detalla en el Informe de Rendimiento de Asignaturas, emitido al cierre de cada evaluación y de las notas finales, por la Unidad de Seguimiento de Resultados de Aprendizaje (USRA).

**2.2.2. Evaluación indirecta del logro del Perfil de Egreso**

Esta evaluación se materializa con técnicas que recogen la opinión de actores relevantes en relación al plan formativo y, en particular, al logro del Perfil de Egreso. En ese sentido, esta experiencia ha sido recurrente en aquellas carreras UDLA que han participado en procesos de acreditación. Sin embargo, en el marco del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso, esta evaluación se consolida como un mecanismo de permanente aplicación, independiente de los procesos relacionados a acreditación de carrera. Esta evaluación no mide directamente el aprendizaje, sino que pone de relieve las opiniones y/o percepciones sobre el logro alcanzado del perfil por el estudiante o egresado.

A través de esta evaluación, se obtiene evidencia indirecta mediante encuestas de percepción:

- Encuesta de percepción de logro de Estudiantes ciclo inicial.
- Encuesta de percepción de logro de Estudiantes ciclo profesional/técnico.
- Encuesta de percepción de logro de Egresados UDLA.
- Encuesta de percepción de logro de Empleadores respecto de egresados UDLA.

<sup>13</sup> Los informes de Rendimiento Académico se encuentran disponibles en:  
[http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/SitePages/centro\\_documentacion\\_rendimiento.aspx](http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/SitePages/centro_documentacion_rendimiento.aspx)

En síntesis, el Plan de Evaluación de Logro de Perfiles de Egreso UDLA busca a largo plazo lo siguiente:

- *Evaluar el desempeño de los estudiantes en razón de resultados de aprendizaje en al menos tres instancias integrales: inicio del proceso formativo, al final del primer ciclo y al final de la carrera.*
- *Evaluar el logro de resultados de aprendizaje genéricos y específicos –así como los valores UDLA– a través de instancias diagnósticas, asignaturas integradoras intermedias y finales del plan formativo.*
- *Recoger y procesar información de logro del Perfil de Egreso, aplicando evaluaciones directas e indirectas a los actores relevantes: estudiantes, egresados y empleadores.*
- *Verificar el logro progresivo del Perfil de Egreso, estudiando indicadores académicos por alumno, carrera y facultad, así como por jornada, sede y campus.*
- *Inspeccionar el logro progresivo de resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso, descomponiendo la revisión de criterios, indicadores y descriptores descendidos en los instrumentos de evaluación directa.*
- *Examinar el logro progresivo de resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso, analizando la percepción arrojada en instancias indirectas (durante y después de haber estudiado).*

### 2.3. Retroalimentación del Perfil de Egreso en carreras UDLA

El proceso de retroalimentación del Perfil de Egreso permite identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora de los Perfiles de Egreso y proceso formativo de las carreras UDLA. La información proviene de la opinión de actores claves (estudiantes, egresados, empleadores y especialistas del área) y del análisis de la evidencia directa del desempeño de los estudiantes.

#### *Opinión*

- Grupo focal: discusión guiada en torno al logro y pertinencia del perfil.
- Entrevistas: consulta acerca del logro y pertinencia de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso y de los valores institucionales.
- Reuniones: instancia en la que actores claves comentan y proponen mejoras al perfil.

#### *Desempeño*

- Reportes de logro de resultados de aprendizaje.
- Informes de resultados de evaluaciones nacionales.
- Informes de rendimiento de asignaturas.

En el Sistema de Aseguramiento de Perfiles de Egreso UDLA, la retroalimentación tiene dos sentidos: uno global y otro singular. Desde el punto de vista global, la retroalimentación es el proceso en el que convergen cada uno de los mecanismos utilizados para evaluar el Perfil de Egreso y el plan de estudios de las carreras (evaluación de logro del Perfil de Egreso por desempeño o percepción y evaluación de pertinencia del Perfil de Egreso por percepción). En ese sentido, todos estos mecanismos retroalimentan, pues todos entregan información que permite tomar acciones para mejorar el Perfil de Egreso y el plan de estudios. Esta retroalimentación ocurre anualmente, pues la evaluación del logro del Perfil de Egreso –ya sea por desempeño o percepción– se realiza todos los años. Desde el punto de vista específico, la retroalimentación corresponde a la tercera etapa del Sistema de Aseguramiento, que tiene relación con la consulta a informantes externos e internos –egresados, empleadores y especialistas–, ya sea en el contexto de creación y validación de un Perfil de Egreso, o bien, en el contexto de validación de un Perfil de Egreso vigente.



### III. Carpeta de Evidencias del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

La Carpeta de Evidencias del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (*en adelante Carpeta de Evidencias*) se define como un instrumento que organiza la documentación de los procesos vinculados al diseño, evaluación y retroalimentación del Perfil de Egreso y del Plan de estudios de una carrera. En tal sentido, resguarda la evidencia levantada por las carreras en el desarrollo de las distintas etapas del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso. Esta carpeta permite organizar la información y antecedentes para respaldar la toma de decisiones curriculares, que se reflejan en los procesos de mejora de los Planes de Estudios, a nivel micro o macrocurricular, implementados a través del procedimiento de ajuste curricular de los programas.

La Carpeta de Evidencias debe contener la información relacionada a cada una de las etapas que constituyen el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso: diseño y validación, evaluación del logro y retroalimentación. Asimismo, esta Carpeta de Evidencias también resguarda la información sobre los procesos de acreditación y ajuste curricular que ha experimentado la carrera.

El resguardo de esta carpeta es electrónico y está disponible, para gestión y revisión, en el Portal de Planes de Estudios UDLA<sup>14</sup>.

La Carpeta de Evidencias se estructura en cinco secciones:

- Evidencia de diseño y validación del Perfil de Egreso
- Evidencia de evaluación del logro del Perfil de Egreso
- Evidencia de retroalimentación del Perfil de Egreso
- Evidencia de procesos de ajuste curricular
- Formulario de verificación de la implementación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

A continuación, se presenta una breve descripción de los contenidos de cada sección de la Carpeta de Evidencia.

#### 3.1. Evidencia de validación del Perfil de Egreso

Esta sección contempla documentos elaborados a partir de la consulta realizada al medio externo e interno en el marco del diseño y validación del perfil de egreso. También incluye documentación consultada, entre la que se contempla: Criterios especiales CNA, legislación nacional e internacional, orientaciones profesionales nacionales e internacionales y bibliografía consultada.

#### 3.2. Evidencia de evaluación del Perfil de Egreso

Esta sección resguarda la evidencia directa e indirecta del proceso de evaluación de logro del perfil de egreso. Entre ellos: Informes de trabajo de los especialistas que colaboraron en el diseño de los instrumentos de evaluación de las asignaturas integradoras; reportes de las evaluaciones de las asignaturas integradoras; reportes de la evaluación diagnóstica; informes de rendimiento académico; instrumentos de evaluación diseñados para las asignaturas integradoras; reportes de la evaluación de la percepción de logro aplicada a los estudiantes al final del ciclo inicial y reportes de la evaluación de la percepción de logro aplicada a los estudiantes al término de la carrera.

#### 3.3. Evidencia de Retroalimentación del Perfil de Egreso

Esta sección resguarda la evidencia del proceso de retroalimentación del perfil de egreso. Incluye los siguientes documentos:

- **Especialistas externos, empleadores y egresados:** informe de encuesta UDLA e informe de reuniones, mesas de trabajo, grupos focales, entrevistas, etc.
- **Académicos, docentes y estudiantes:** informe de encuesta UDLA e informe de reuniones, mesas de trabajo, grupos focales, entrevistas, etc.
- **Documentos asociados a los procesos de acreditación:** Informes de autoevaluación y formularios generados en contexto de autoevaluación de carreras.

#### 3.4. Evidencia de Proceso de Ajuste Curricular

Esta sección se relaciona con el proceso de ajuste curricular en que participan conjuntamente las Facultades/Escuelas, la Dirección de Gestión Curricular y la Dirección de Catálogo Curricular. Resguarda documentos tales como: Solicitud de ajuste curricular; Instrumentos curriculares modificados y la Memoria de ajuste curricular.

---

<sup>14</sup> Ver Carpeta de Evidencias en Portal de Planes de Estudios en [http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/SitePages/evidencias\\_validacion.aspx](http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/SitePages/evidencias_validacion.aspx) (intranet).

### 3.5. Formulario de verificación de la implementación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

Los formularios de verificación permiten obtener una visión panorámica de los requerimientos emanados del Modelo Educativo. En UDLA se implementaron por primera vez en el año 2015 con el objeto de que cada Escuela realizara una revisión global del Perfil de Egreso e instrumentos curriculares que forman parte del plan de estudios de las carreras vigentes. Estos formularios se organizan a partir de la lista de demandas, de forma y fondo, que deben cumplir el o los instrumentos curriculares de acuerdo con los requerimientos del Modelo Educativo.

En el año 2015 se aplicaron estos formularios como hito de validación de la información que sería alojada en el *Portal de Planes de Estudios*. El énfasis en esta etapa estuvo en el ámbito del diseño curricular.

A partir del año 2018 se comienza a aplicar un nuevo formulario que busca verificar el estado de instalación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso. Este instrumento tiene distintos fines, entre ellos que la Facultad pueda contar con información del estado de alineamiento de sus carreras respecto de lo establecido por el Modelo Educativo; que la propia Dirección de Escuela pueda identificar los ámbitos en que se requiere avanzar y mejorar, desde la perspectiva del diseño, monitoreo, evaluación y/o retroalimentación del proceso formativo. En esta etapa se amplía el foco, desde el diseño curricular al ámbito del seguimiento de resultados que permitan la mejora continua.

A continuación, se presentan la lista de requerimientos que comprende el formulario de verificación 2018:

#### En el ámbito del diseño y validación del Perfil de Egreso

- El Perfil de Egreso debe contemplar y reflejar los sellos institucionales y los sellos establecidos por la Facultad respectiva. Debe demostrar alineamiento con Misión, Visión y Propósitos de UDLA y de la Facultad a la que pertenece.
- El Perfil de Egreso de la carrera debe elaborarse o ajustarse considerando la consulta a agentes externos (empleadores, egresados y especialistas).
- El Perfil de Egreso debe ser validado por agentes externos a través de encuestas u otros mecanismos pertinentes para dicho fin.
- Si el Perfil de Egreso vigente ha sido modificado, la carrera debe validar esta actualización utilizando las encuestas y/o otras técnicas pertinentes.
- La carrera debe poseer evidencia de las consultas realizadas a los agentes externos, tanto para diseñar como para validar el Perfil de Egreso.
- La carrera debe realizar un diagnóstico curricular como mínimo en un periodo no mayor a un ciclo curricular, es decir al menos cada dos años (carrera técnica) y cuatro años o el equivalente a su duración (carrera profesional).

#### En el ámbito de la evaluación del logro del Perfil de Egreso

##### Evaluación directa (desempeño)

- La carrera debe aplicar las evaluaciones diagnósticas que provee la Institución u otras de acuerdo a sus necesidades. En este segundo caso, debe asegurar el resguardo de evidencia sistemática.
- La carrera debe contar con instancias de análisis de resultados del proceso formativo (revisión de indicadores tales como promedios de notas, tasas de aprobación, progresión académica, tasas de titulación, retención).
- La carrera debe contar con asignaturas integradoras intermedias y finales.
- Se debe identificar un hito evaluativo para cada asignatura integradora intermedia y final, el cual entrega información sobre el logro de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes implicados en dicho hito.
- El instrumento de evaluación asociado al hito evaluativo de las asignaturas integradoras debe estar construido sobre la base de los resultados de aprendizaje de estas.
- La carrera debe utilizar la información obtenida de la evaluación directa del logro del Perfil de Egreso para tomar decisiones, y debe tener evidencia de ello.
- Cuando la carrera cuenta con evaluaciones nacionales debe generar instancias de análisis de resultados y evidencia de toma de decisiones.

##### Evaluación indirecta (opinión)

- La carrera debe aplicar anualmente la encuesta de percepción de logro del Perfil del Egreso para estudiantes de mitad de ciclo formativo, provista por la Institución.
- La carrera debe aplicar anualmente la encuesta de percepción de logro del Perfil de Egreso para estudiantes de final de ciclo formativo, provista por la Institución.
- La carrera debe aplicar anualmente la encuesta de percepción de logro del Perfil de Egreso a egresados UDLA, provista por la Institución.
- La información obtenida de las encuestas sobre percepción de logro del Perfil del Egreso se debe utilizar para tomar decisiones curriculares.

**En el ámbito de retroalimentación del Perfil de Egreso**

- La carrera debe aplicar mínimamente cada dos años (carrera técnica) y cada cuatro años (carrera profesional) la encuesta de percepción de pertinencia del Perfil de Egreso para empleadores, especialistas y egresados.
- La carrera debe aplicar instrumentos para complementar la retroalimentación del Perfil de Egreso, tales como grupos focales, entrevistas, cuestionarios, etc.
- La carrera debe resguardar toda la información referente al diseño y validación, evaluación de logro y retroalimentación que ha experimentado el Perfil de Egreso en la carpeta de evidencias, alojada en el Portal de Planes de Estudio.

**En el ámbito de los planes de mejora**

- La carrera debe utilizar la información obtenida a partir de la aplicación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso con el objeto de diseñar e implementar planes para la mejora continua del proceso formativo.

La evidencia de la implementación de este conjunto de requerimientos estará disponible en el **Portal de Planes de Estudios**, Sección Perfil de Egreso, Carpeta de Evidencias:

- [http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/SitePages/evidencias\\_validacion.aspx](http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/SitePages/evidencias_validacion.aspx)

También el resguardo de los formularios de verificación 2015 y 2018 se encuentran en esta carpeta.

El Portal de Planes de Estudios ocupa un rol fundamental en el aseguramiento de la calidad de la docencia de pregrado, principalmente porque permite a la Institución contar con un espacio unificado de resguardo de la documentación que da cuenta del diseño del proceso formativo de todas las carreras UDLA. A continuación, presentamos algunas de las principales características del Portal de Planes de Estudios.

**3.6. Portal de planes de estudios<sup>15</sup>**

El Portal Planes de Estudios es un repositorio de documentación curricular de las carreras UDLA. Se creó en el año 2015 y constituye la principal evidencia de implementación del Modelo Educativo a nivel de diseño curricular. En este portal se puede consultar toda la documentación correspondiente al plan de estudios de una carrera, es decir, el Perfil de Egreso, la matriz de tributación curricular, la malla curricular, los programas de asignatura, los instrumentos de evaluación de asignaturas integradoras, los documentos asociados a prácticas y los documentos vinculados al otorgamiento de título y grado. Adicionalmente, este portal cuenta con un Centro de Documentación en el que se puede acceder a un conjunto de información de carácter institucional que atañe de manera transversal al conjunto de carreras UDLA y a una sección con información particular de las facultades.

La Figura 11 muestra la página de inicio del Portal de planes de estudios. Cada una de sus páginas superiores conducen a la lista de documentos respectivos de las carreras, ordenadas alfabéticamente.

---

<sup>15</sup> Disponible en [Portal Planes de Estudios](#) (intranet UDLA).

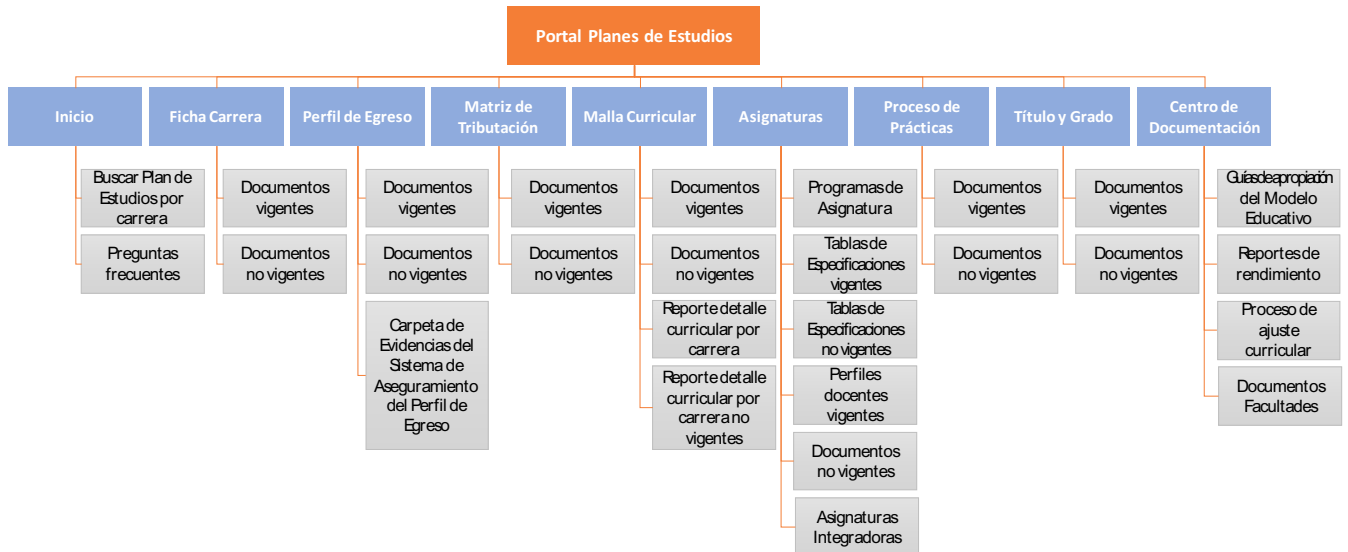
Figura 11. Portal de Planes de Estudios



Fuente: Portal Planes de Estudios

La Figura 12 muestra el mapa del sitio del Portal de Planes de Estudios.

Figura 12. Mapa del sitio: Portal Planes de Estudios



Fuente: Portal Planes de Estudios (<http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/>)

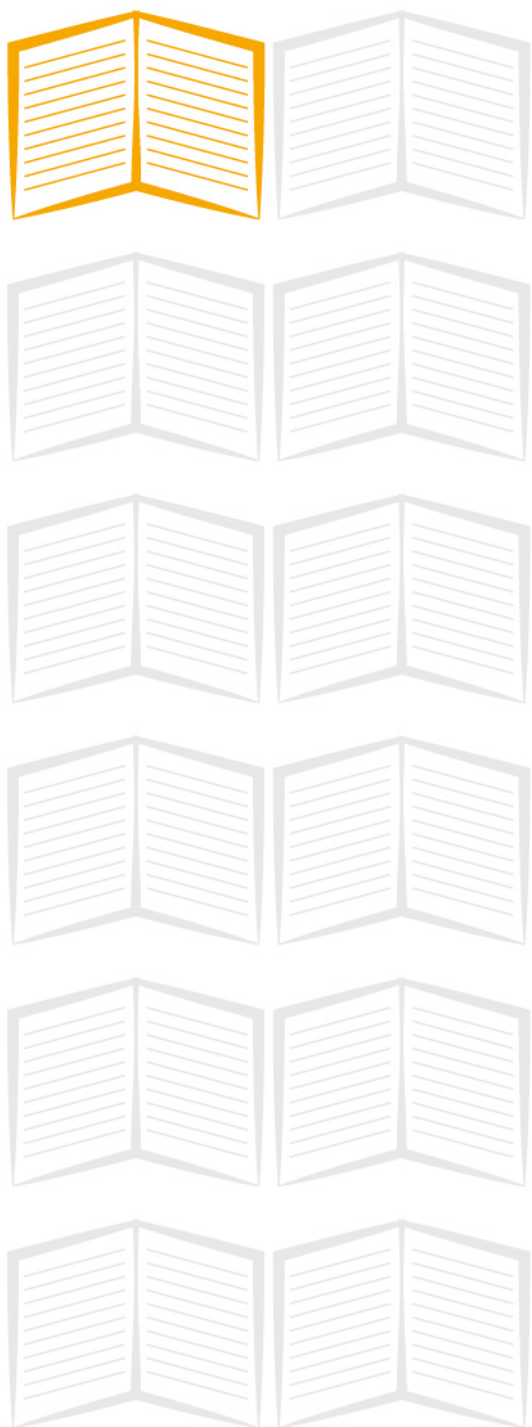
Como se puede apreciar, el portal no solo resguarda la documentación vigente, sino que también permite el acceso a documentación curricular anterior.

### Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Biggs, J. & Tang, C. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2011). *Al definir los resultados del aprendizaje en los currícula, todos los alumnos cuentan* [nota informativa]. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2010). *Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación*. Santiago, Chile: autor.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2014). *Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado. Documento de trabajo*. Manuscrito en preparación. Santiago, Chile: autor.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2015a). *Guía de autoevaluación carreras y programas de pregrado*. Santiago, Chile: autor.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2015b). *Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado*. Santiago, Chile: autor.
- Fortea, M. (2008). *Competencias y Resultados de Aprendizaje en los Planes de Estudio de Grado de la Universitat Jaume I*. Universidad Jaume.
- Kennedy, K. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje, un manual práctico*. Irlanda.
- Universidad de Las Américas. (2016a). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Santiago, Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016b). *Fundamentos del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Santiago, Chile: autor.
- Wiggins, G. & J. McTighe. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

# SERIE

Guías para la Apropriación Curricular  
del Modelo Educativo



## Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los planes de estudios UDLA

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica

**ISBN**

978-956-8695-08-8

**SERIE**Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas**Revisión**

Camila Muñoz Parietti

Primera edición 2015

Reimpresión 2016

Segunda edición 2018

**Dirección de Gestión Curricular**

Alexis Maureira Miranda

Francia Lara Inostroza

José Ignacio Díaz

Andrea Alfaro Lay

**Ángela Pérez Astete**

Directora de Gestión Curricular

**Alex Henríquez Mardones**

Director de Catálogo Curricular

**Ana Henríquez Orrego**

Directora General de Asuntos Académicos

**Gonzalo Vallejo Berenguer**

Vicerrector Académico

**Pilar Romaguera Gracia**

Rectora

Universidad de Las Américas

Dirección: Avda. Manuel Montt 948, Edificio A, 4to piso, Providencia, Santiago de Chile.

Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

## ÍNDICE

<b>I. DISEÑO CURRICULAR: PERFILES DE EGRESO Y PLANES DE ESTUDIOS DE CARRERAS UDLA.....</b>	<b>5</b>
1.1. Definición del Perfil de Egreso .....	5
1.2. Elementos constitutivos del plan de estudios de las carreras de UDLA .....	9
1.2.1. Matriz de tributación curricular.....	9
1.2.2. Malla curricular .....	10
1.2.3. Reporte de programas de estudio (distribución de horas de trabajo y prerrequisitos).....	14
1.2.4. Programa de asignatura.....	14
1.2.5. Documentos asociados a procesos de prácticas, título y grado .....	15
1.3. Sistemas de Administración Curricular y portal de planes de estudios de carreras UDLA .....	15
<b>II. PROTOCOLOS PARA DISEÑAR Y ACTUALIZAR EL CURRÍCULUM DE CARRERAS DE UDLA.....</b>	<b>16</b>
<b>III. ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE DISEÑO Y AJUSTES CURRICULARES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....</b>	<b>18</b>
3.1. Pauta de evaluación N° 1: Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso .....	20
3.2. Pauta de evaluación N° 2: Malla Curricular.....	23
3.3. Pauta de evaluación N° 3: Matriz de Tributación.....	24
3.4. Pauta de evaluación N° 4: Programas de Asignaturas.....	25
3.5. Pauta de evaluación N° 5: plan de estudios .....	27
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>29</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo extracto de matriz de tributación carrera de Construcción Civil.....	10
Figura 2. Ejemplo de Malla Curricular .....	13
Figura 3. Ejemplo de reporte de programas de estudio.....	14
Figura 4. Secciones de un programa de asignatura UDLA .....	15
Figura 5. Portal planes de Estudios UDLA.....	16

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Formato perfiles de egreso de carreras UDLA.....	9
Tabla 2. Diseño y ajuste curricular: funciones y responsables.....	17



## INTRODUCCIÓN

La *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los planes de Estudios UDLA* presenta el conjunto de protocolos y directrices involucrados en el diseño curricular de carreras en Universidad de Las Américas. En primer lugar, se especifican las fases de diseño y validación de los perfiles de egreso y se explican los componentes curriculares del plan de estudios, haciendo referencia a las principales directrices establecidas en el Modelo Educativo; en segundo lugar, se explican los hitos y requerimientos establecidos por UDLA para llevar a cabo el ajuste o rediseño curricular de un plan de estudios. Por último, se presentan las pautas que permiten evaluar los diversos componentes curriculares que conforman el plan de estudios de una carrera o programa de formación de UDLA.

Las orientaciones presentadas en este documento se detallan con profundidad en un conjunto de documentos que se indican a continuación:

1. *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*, Vicerrectoría Académica.
2. *Fundamentos de la Dimensión Pedagógicas del Modelo Educativo, Universidad de Las Américas*, Vicerrectoría Académica.
3. *Guía para aplicar Sistema de Créditos Académicos UDLA (SCUDLA)*, Vicerrectoría Académica.
4. *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfiles*, Dirección de Gestión Curricular.
5. *Guía para elaborar Programas de Asignaturas*, Dirección de Gestión Curricular.
6. *Procedimiento para solicitar cambios de Catálogo Curricular y actualización de asignaturas*, Dirección de Catálogo Curricular.

Este documento tiene tres propósitos. En primer lugar, busca dar a conocer a toda la comunidad académica los aspectos fundamentales del diseño de una carrera o programa de formación. En segundo lugar, pretende guiar la labor de quienes están encargados de diseñar el currículum de cada carrera y, finalmente, el documento da cuenta pública de los protocolos usados en Universidad de Las Américas para diseñar el currículum de las carreras o programas de formación impartidos en esta Institución.

En consecuencia, los objetivos específicos del presente documento son:

- Orientar el diseño curricular de las nuevas carreras o programas de formación.
- Orientar el ajuste o actualización curricular de carreras o programas de formación vigentes.
- Presentar, en un documento integrado, los diversos mecanismos que permiten el análisis curricular de una carrera o programa de formación existente.

## I. DISEÑO CURRICULAR: PERFILES DE EGRESO Y PLANES DE ESTUDIOS DE CARRERAS UDLA

El diseño curricular de las carreras de UDLA se organiza a partir de los lineamientos emanados del Modelo Educativo. Este Modelo describe las bases teóricas que permiten definir y elaborar perfiles de egreso, mallas curriculares, programas de asignaturas, instrumentos de evaluación, etc. Además del Modelo Educativo se cuenta con la serie *Guías para la Apropiación Curricular del Modelo Educativo*<sup>1</sup>.

La Unidad responsable del diseño y validación del Perfil de Egreso de una carrera es la Escuela. Las escuelas forman parte de una Facultad, y esta, a través de su Decano, delinea las características transversales y sellos distintivos de todas las carreras que la componen. Estos elementos se materializan en la Misión y Visión de Facultad y se detallan en el plan de Desarrollo respectivo<sup>2</sup>.

La responsabilidad de diseñar, ajustar o rediseñar el currículum de cada carrera recae en el Director de Escuela y su comité curricular. Las labores de capacitación y seguimiento de estos procesos están a cargo de la Dirección de Gestión Curricular (DGC). Las capacitaciones en diseño curricular son dirigidas a Directores de Escuela, Comités Curriculares, académicos y docentes. Este último participa del proceso de diseño en instancias de consulta y validación de los ajustes curriculares aplicados en el plan de estudios de la carrera en la que se desempeña.

A continuación, se detallan las responsabilidades del Decano, del Director de Escuela, del Comité Curricular y de la Dirección de Gestión Curricular respecto de la revisión, ajuste y diseño curricular de carreras UDLA:

### Decano

De acuerdo al Art. 55° del Reglamento Orgánico de la Universidad (UDLA, 2017, p. 17), le corresponde al Decano evaluar periódicamente si los planes y programas de estudio que imparten las Escuelas, responden a las necesidades actuales y futuras del medio, con el objeto de mantenerlos permanentemente actualizados. Para ello, propondrá al Rector la creación, modificación o supresión de carreras, grados académicos, títulos profesionales y técnicos y sus respectivos planes y programas de estudio o asignaturas dentro de una carrera.

En consecuencia, es el Decano quien presenta al Vicerrector Académico las propuestas de modificación, creación o cierre de carreras.

### Director de Escuela

De acuerdo al Art. 59° del Reglamento Orgánico de la Universidad (UDLA, 2017, p. 18 y 19), el Director de Escuela es responsable de velar por la adecuada actualización curricular y la calidad de los planes de estudio impartidos en la Escuela. A su cargo está el diseño y desarrollo de la propuesta curricular en las disciplinas propias de las carreras que imparte, en concordancia con las políticas directivas definidas por las autoridades superiores de la Universidad.

### Comité Curricular

El Comité Curricular de Escuela/Carrera es el cuerpo colegiado que actúa como organismo consultor del Director de Escuela en la toma de decisiones estratégicas de carácter curricular de la Escuela/Carrera. El Comité Curricular de Escuela está conformado por el Director de Escuela y por un grupo de académicos y docentes destacados que representan las líneas curriculares de la especialidad de la carrera convocante. En algunos casos se contempla la figura de un experto externo invitado a las jornadas de trabajo en función de los requerimientos existentes. Algunas escuelas incorporan uno o más egresados destacados de su generación (rotativo), con el propósito de retroalimentar visiones en torno al plan de estudios y Perfil de Egreso vigentes. Asimismo, todos los docentes y académicos de cada campus y sede, participan en los Consejos de Escuela.

### Dirección de Gestión Curricular

La Dirección de Gestión Curricular, dependiente de la Vicerrectoría Académica, tiene como objetivo orientar los procesos de análisis y desarrollo curricular de las carreras de Universidad de Las Américas, coordinar y documentar todos los aspectos que aseguran el cumplimiento de los estándares de calidad del diseño curricular.

A continuación, se explican las directrices referidas al diseño y validación de los perfiles de egreso UDLA y, luego, las principales características de los componentes curriculares del plan de estudios.

#### 1.1. Definición del Perfil de Egreso

UDLA define el Perfil de Egreso como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que el estudiante tenga, domine y demuestre luego de haber aprobado todas las asignaturas de la malla curricular y las

<sup>1</sup> Disponibles en Portal UDLA, sección documentos de Vicerrectoría Académica.

<sup>2</sup> En el caso de los Institutos, es importante señalar que solo el Instituto del Deporte tiene carreras a su cargo.

instancias evaluativas que contempla su carrera, que son condición para su egreso y titulación, y que le permitirán un desempeño profesional o técnico competente.

El Perfil de Egreso constituye el documento directriz que orienta la elaboración del plan de estudios respectivo. Es el Perfil de Egreso el que determina las características y alcances de los demás instrumentos curriculares, ya que estos últimos tienen por objetivo garantizar el logro de las metas formativas señaladas en este perfil.

Para que el proceso de elaboración o ajuste de perfiles de egreso responda a las demandas internas, definidas en el Modelo Educativo de Universidad de Las Américas, y externas, provenientes del medio laboral y disciplinario, la Universidad cuenta con una *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*.

Los temas que se abordan en esta guía son:

- Definición del Perfil de Egreso.
- Orientaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para construir perfiles de egreso.
- Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje: definición de resultados de aprendizaje; cómo se redactan resultados de aprendizaje; precauciones para redactar resultados de aprendizaje, responsables del diseño del Perfil de Egreso en UDLA; fases de elaboración y ajustes de perfiles de egreso en UDLA; estructura del Perfil de Egreso UDLA y un ejemplo de Perfil de Egreso en formato por resultados de aprendizaje.
- Componentes y requerimientos del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.

### ¿Quién diseña el Perfil de Egreso en la Universidad de Las Américas?

El diseño y/o ajuste del Perfil de Egreso es responsabilidad del Director de Escuela o Instituto, quien se asesora por un comité curricular conformado por académicos y docentes de la carrera. Esto no excluye la participación de otros miembros de la escuela respectiva. Para este proceso de diseño o ajuste del Perfil de Egreso se debe contar con información proveniente de todo el medio relevante de la carrera (expertos, empleadores, egresados, colegios profesionales, normativas vigentes). Desde el punto de vista Institucional, cada Director de Escuela o Instituto cuenta con la asesoría de la Dirección de Gestión Curricular (DGC) mediante el acompañamiento directo, capacitaciones y a través de documentos orientadores que permiten garantizar la calidad del Perfil de Egreso.

### Fases de diseño y rediseño de perfiles de egreso UDLA

UDLA ha definido que, para lograr un correcto diseño, validación y difusión de los perfiles de egreso, estos deben someterse a las siguientes fases o etapas de trabajo. Estas fases son:

#### Fase 1. Recopilación de información proveniente de diversas fuentes

Esta fase se lleva a cabo en dos momentos. En primer lugar, cuando se crea una nueva carrera y, en segundo lugar, cuando luego de realizado un diagnóstico curricular, se identifica la necesidad de actualizar el currículum de una carrera, ya sea por circunstancias externas, como por avances teóricos o tecnológicos de la disciplina, cambios en la estructura laboral asociada a la profesión o exigencias de instituciones relacionadas con la fiscalización de la calidad formativa de las instituciones de educación superior.

Para el diseño de nuevas carreras, una vez que UDLA autoriza su creación<sup>3</sup> se deberá realizar lo siguiente:

- Analizar documentos institucionales UDLA (Misión, Visión, Modelo Educativo, Modelo Pedagógico, PDE Institucional, PDE de Facultad, etc.): para que exista consistencia entre la nueva oferta académica y los propósitos, valores y principios pedagógicos de la Institución.
- Analizar organismos y estándares nacionales e internacionales: toda nueva carrera debe considerar los estándares nacionales e internacionales vinculados a las exigencias que, por ejemplo, cuerpos colegiados puedan prescribir para las diversas disciplinas. Asimismo, deberán adecuarse a los requerimientos establecidos por organismos encargados de certificar la calidad (CNA principalmente).
- Analizar Perfiles de Egreso similares de otras instituciones: la revisión de la oferta académica del medio nacional e internacional, como una orientación para el diseño de una nueva carrera.
- Consultar a expertos en la disciplina (docentes UDLA y externos): la Institución debe utilizar el conocimiento de expertos disciplinares para crear una carrera consistente, entendiéndose por esto último que la carrera posea todos los

<sup>3</sup> Para mayor información acerca del protocolo de creación y autorización de carreras, consultar el *Reglamento para la creación, apertura y cierre de Carreras, Programas, Sedes y Campus, 2017*.

- conocimientos, habilidades, actitudes y valores considerados esenciales dentro de la profesión.
- Consultar a futuros empleadores: para garantizar la pertinencia del Perfil de Egreso y la empleabilidad en el medio laboral circunscrito a la nueva oferta académica.

### **Fase 2. Diseño de Perfil de Egreso**

Luego de recolectar toda la información necesaria para el diseño del Perfil de Egreso, el Director de Escuela, junto a su Comité Curricular, deberá realizar una propuesta de Perfil de Egreso (primera versión). Para ellos deben realizar lo siguiente:

- Elaborar la declaración general, los ámbitos de realización, los resultados de aprendizaje genéricos y específicos, considerando la información recopilada.
- Integrar los datos en formato UDLA para Perfiles de Egreso.
- Revisar y corregir junto a asesores curriculares la información del Perfil de Egreso.

### **Fase 3. Consulta preliminar a informantes claves: expertos de la disciplina y empleadores**

Cuando se cuenta con la primera versión del Perfil de Egreso en formato UDLA –la declaración general, ámbitos de realización profesional o técnico, resultados de aprendizaje genéricos y específicos–, este documento se entrega para consulta preliminar a informantes claves, idealmente distintos a los que participaron en la primera fase. Estos informantes deben ser especialistas de la disciplina/profesión, empleadores, o futuros empleadores cuando se trata de una carrera nueva.

En esta etapa se buscan comentarios que permitan corregir o enriquecer el documento, antes de someterlo a validación definitiva. Por esta razón, se propone que se envíe directamente el documento y se incluya una hoja de comentarios y sugerencias, que servirán de insumo para el Comité Curricular y Director de Escuela.

La versión preliminar que se pone en consulta del medio externo debe contar con la aprobación del Decano respectivo, quien en esta primera etapa se encarga de velar por que el nuevo Perfil de Egreso responda a los desafíos emanados de la Misión y Visión de la Facultad, refleje las directrices y sellos establecidos para las carreras de la Facultad y responda a los desafíos externos que emanan de políticas públicas.

### **Fase 4. Integración de ajustes**

Una vez obtenida la información proveniente de la fase tres, el Director de Escuela y su Comité Curricular deberán realizar lo siguiente:

- Analizar la información obtenida en la etapa anterior. Identificar los aportes y sugerencias que serán considerados para ajustar el Perfil de Egreso.
- Integrar los ajustes provenientes de contribuciones, sugerencias y comentarios otorgados por informantes claves en el proceso de validación de la fase tres.
- Ajustar el Perfil de Egreso considerando los insumos obtenidos a partir de la fase precedente.
- Cabe señalar que es finalmente el Comité Curricular, junto al Director de Escuela el que sanciona la integración o no de los comentarios recibidos, ponderando su pertinencia.

### **Fase 5. Validación del Perfil de Egreso y plan de estudios UDLA<sup>4</sup>**

La validación es el mecanismo mediante el cual las escuelas constatan la pertinencia formativa del Perfil de Egreso y el plan de estudios. En este sentido, es un mecanismo crucial dentro del Sistema de Aseguramiento de Perfil de Egreso, pues permite corroborar que tanto el Perfil de Egreso como el plan de estudios cumplen con las exigencias formativas y socioculturales que manan desde la sociedad. La validación se realiza en dos ocasiones:

- *Apertura de nuevas carreras:* según el Modelo Educativo institucional esta validación acaece cuando las facultades o institutos necesitan aprobar el Perfil de Egreso de una carrera nueva. Esta aprobación, proviene de todo agente o especialista que no esté vinculado a esta casa de estudios –principalmente potenciales empleadores y especialistas con relación a la carrera levantada–.
- *Ajustes o Rediseño curriculares:* cuando las carreras identifican falencias formativas tanto en el Perfil de Egreso como en el plan de estudios inician procesos de ajuste o rediseño curricular. En ese sentido, si el Perfil de Egreso y el plan de estudios se modifican, el resultado de esta modificación debe validarse con el propósito de garantizar que sus ajustes no solo han resuelto las falencias formativas identificadas, sino que, al resolverlas, su resultado final no contradice aspectos epistemológicos –asociados a la disciplina– y socio laborales –asociados a la profesión y contexto social–.

Además de encuestas, las escuelas y específicamente las carreras pueden utilizar otros medios de consulta, tales como entrevistas, grupos focales, etc.

---

<sup>4</sup> La validación permite que la Universidad garantice, por una parte, que la nueva oferta académica sea relevante de acuerdo al contexto social y productivo tanto en referencia al lugar donde se inserta la institución como del país en general y, por otra parte, que la carrera se adecue a los cambios que puedan afectar a la disciplina, sean estos de carácter científico o productivo-laboral.

Una vez creado el Perfil de Egreso (versión ajustada, propuesta definitiva) se debe:

- *Consultar a expertos en la disciplina (profesionales internos y externos):* la Institución utilizará el discernimiento de expertos disciplinares que garanticen que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores contenidos en el nuevo perfil sean acordes al cuerpo teórico y práctico de la disciplina científica que está en la base de la profesión. Considerando que esta acción es realizada previamente en la primera fase, su función principal será contrastar el nuevo Perfil de Egreso con agentes que no participaron en la consulta previa, de tal modo que se pueda garantizar con mayor seguridad la pertinencia de este perfil.
- *Consultar futuros empleadores:* para asegurar que la nueva oferta académica tendrá una empleabilidad futura. También esta acción tiene como finalidad dar mayor garantía de la pertinencia, ahora laboral, de la carrera en proceso de creación.

El proceso de validación cuenta con instrumentos estructurados a partir de encuestas con ítems que abarcan coherencia, pertinencia, viabilidad y consistencia. A continuación, se detallan los instrumentos estructurados con los cuales se aplica el proceso de validación del nuevo Perfil de Egreso:

*Para carreras nuevas:*

- Encuesta Potencial Empleador
- Encuesta Especialista Externo
- Encuesta Especialista Interno de carrera afín

*A su vez, para validación de ajustes curriculares a Perfil de Egreso vigente se confecciona lo siguiente:*

- Encuesta Ex-estudiantes
- Encuesta Empleadores
- Encuesta Especialistas externos
- Encuesta Especialistas internos (académicos y docentes UDLA)

La Dirección de Escuela y su Comité Curricular analizarán los comentarios y resultados de esta encuesta de validación y otros instrumentos aplicados para estos fines.

En esta etapa se busca validar el Perfil de Egreso. En caso de que la validación no ocurra o se generen observaciones sustantivas que impidan validar el instrumento, se debe volver a la etapa de ajuste y mejora.

#### **Fase 6. Validación por parte de Vicerrectoría Académica**

Una vez que el nuevo Perfil de Egreso ha sido levantado y validado, tanto por agentes internos como externos, el Director de Escuela presenta la versión final del Perfil de Egreso para validación del Decano de la Facultad, quien previa aprobación, presentará el Perfil de Egreso (versión final) a la Vicerrectoría Académica para su revisión y validación.

La Vicerrectoría Académica encargará a la Dirección de Gestión Curricular revisar y certificar el cumplimiento de protocolos de diseño, ajustes, mejoras y formato de este perfil de egreso.

Realizada esta verificación, la Vicerrectoría Académica de Universidad de Las Américas autorizará la difusión y publicación de la versión final del Perfil de Egreso.

#### **Fase 7. Socialización del Perfil de Egreso**

Luego que la Vicerrectoría Académica ha visado el Perfil de Egreso propuesto la Facultad/Escuela, se realizará lo siguiente:

- Dirección de Catálogo Curricular ingresa y resguarda el Perfil de Egreso en Administrador de Perfiles de Egreso, siendo este publicado en el Portal de planes de Estudio, junto con toda la documentación curricular de la carrera<sup>5</sup>.
- El Director de Escuela llevará a cabo un proceso de socialización a nivel interno, es decir, con la comunidad académica y mediante todos los medios al alcance (conversatorios, jornadas de difusión, uso de plataformas virtuales, otros).
- Corresponderá al área de Admisión y Matrícula la socialización externa de la nueva oferta académica, utilizando para ello los medios comunicacionales disponibles según las posibilidades institucionales.
- En tanto documento público, el Perfil de Egreso debe ser socializado con la comunidad académica involucrada con la carrera respectiva, por lo que docentes, académicos y estudiantes de la carrera deben conocer en profundidad y en detalle el Perfil de Egreso.

<sup>5</sup> Ver Portal de Planes de Estudios UDLA <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/> (intranet).

### Estructura de los perfiles de egreso UDLA

Los Perfiles de Egreso en Universidad de Las Américas constan de tres apartados. En el primero de ellos se indica la declaración general de las metas formativas que describe los sellos de la facultad/carrera en alineamiento a los sellos y valores institucionales y los ámbitos de posibles desempeños del egresado. En el segundo apartado se listan los resultados de aprendizaje genéricos. Por último, en el tercer apartado, se presentan los resultados de aprendizaje específicos (ver tabla 1).

Los **resultados de aprendizaje genéricos** son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo titulado de UDLA debe tener, dominar y demostrar, al finalizar su proceso formativo. Por tanto, se trata de resultados de aprendizaje transversales, es decir, comunes para todos los titulados de las carreras impartidas por la Universidad de Las Américas.

Los **resultados de aprendizaje específicos** son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo titulado de una carrera determinada debe tener, dominar y demostrar al finalizar su proceso formativo. Por tanto, se trata de resultados de aprendizaje particulares, vinculados a una disciplina específica, que por ende deben ser logrados por todos los titulados de una determinada carrera.

Tabla 1. Formato perfiles de egreso de carreras UDLA

FORMATO PERFIL DE EGRESO DE UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS
Declaración general y ámbitos de realización
Resultados de aprendizaje genéricos
Resultados de aprendizaje específicos

Fuente: Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfiles de Egreso

Para profundizar en aspectos referidos al levantamiento y validación de perfiles de egreso, consultar el *Modelo Educativo UDLA* y la *Guía del Sistema de Aseguramiento Perfiles de Egreso*.

A continuación, se describen, sintéticamente, los componentes de los planes de Estudios en carreras UDLA.

### 1.2. Elementos constitutivos del plan de estudios de las carreras de UDLA

El plan de estudios es una explicitación del proceso formativo universitario conducente al Perfil de Egreso. Describe los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante desarrolla a lo largo de su formación técnica o profesional; los métodos de enseñanza y aprendizaje y evaluación del proceso formativo; y la estructura curricular de la carrera.

La documentación e información que se integre en el plan de estudios de cada carrera debe contar con la aprobación de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Las Américas.

El documento directriz de todo plan de estudios es el Perfil de Egreso<sup>6</sup>, de él se desprenden una serie de documentos curriculares que permiten organizar el proceso formativo de las carreras UDLA, a saber:

1. Matriz de tributación (relación entre resultados de aprendizaje de programas de asignaturas y Perfil de Egreso).
2. Malla curricular.
3. Reporte de asignaturas de la carrera (distribución de horas de trabajo y prerequisites).
4. Programas de asignatura.
5. Documentos vinculados a los procesos de Prácticas, Graduación y Titulación.
6. Otros reglamentos o instructivos propios de la Facultad o Escuela.

A continuación se describen algunas características básicas de estos instrumentos y su rol en el plan de estudios<sup>7</sup>:

#### 1.2.1. Matriz de tributación curricular

La matriz de tributación curricular es una tabla de doble entrada que establece la relación y aporte de las asignaturas de un plan de estudios con los valores UDLA y con los resultados de aprendizaje, tanto genéricos como específicos, declarados en el Perfil de Egreso de cada carrera. Es un instrumento fundamental en la articulación del plan de estudios, ya que posee una doble función. Por una parte, permite monitorear y garantiza que el diseño curricular sea congruente con el Perfil de Egreso declarado y, por otra, permite planear el ajuste y diseño curricular de los planes de estudios

<sup>6</sup> Descrito en la sección 1.1 de este documento. Para mayor información, consultar *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*.

<sup>7</sup> Para mayor información ver *Modelo Educativo UDLA* y Portal de Planes de Estudios en <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/>.

La matriz de tributación tiene los siguientes propósitos:

1. Identificar la tributación de las asignaturas a los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso.
2. Identificar asignaturas cuyos aportes no están siendo reconocidos en el Perfil de Egreso.
3. Identificar asignaturas que están tributando a un alto número de resultados de aprendizaje.
4. Identificar el o los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso que no están siendo cubiertos por ninguna o muy pocas asignaturas.
5. Tomar decisiones curriculares, por ejemplo: a) integrar o eliminar contenidos en asignaturas; b) crear o eliminar asignaturas; c) generar ajustes en los programas de asignatura, etc.
6. Diseñar planes de mejora referidos al Perfil de Egreso, malla curricular y asignaturas.

### ¿Quién diseña la matriz de tributación curricular de cada carrera?

La elaboración de la matriz de tributación curricular es responsabilidad del Director de Escuela o Instituto, quien se asesora por un comité curricular conformado por académicos y docentes de la carrera. Esto no excluye la participación de otros miembros de la escuela respectiva. Para este proceso, cada Director de Escuela o Instituto también cuenta con el apoyo de la DGC mediante el acompañamiento directo y a través de documentos orientadores.

A continuación, se presenta un ejemplo de matriz de tributación curricular donde se indica la presencia o ausencia de relación entre las asignaturas de la carrera, los valores UDLA y los resultados de aprendizaje, tanto genéricos como específicos, declarados en el Perfil de Egreso.

Figura 1. Ejemplo extracto de matriz de tributación carrera de Construcción Civil

SEMESTRE	SIGLA ASIGNATURA	NOMBRE ASIGNATURA	APORTE	VALORES UDLA			RESULTADOS DE APRENDIZAJE GENÉRICOS							RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPECÍFICOS																								
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14											
I	CCC 103	Intro. Constr	9	x	x				x	x	x	x	x			x						x																
	CCC 132	T.Int. Planos	9	x				x				x				x		x				x	x			x	x											
	MAT 100	Mat.General	2						x																													
	MAT 392	Geomet	2							x																												
	ARQ 104	Expresión y com.	7		x			x				x	x	x																								
II	CCC 111	Const 1	9	x				x			x					x		x	x			x					x											
	ACI 100	Ofimática I	5					x			x	x															x	x										
	MAT 140	Algebra	2							x																	x											
	FIS 115	Física Gral	2							x																	x											
	CCC 411	Mat. Constr	7						x		x	x	x			x		x																				
III	CCC 211	Const 2	8	x					x	x	x											x																
	ARQ 350	CAD I	5						x			x				x												x	x									
	MAT 170	Calculo 1	2								x																	x										
	CCC 711	Tec.Hormigon	9							x	x	x				x		x										x										
	TOP 395	Topografía	9							x																			x	x								
IV	CCC 851	Prev.Riesgos	6	x	x					x	x					x																						
	MAT 171	Calculo 2	2																																			
	CCC 731	Física en la	9																																			

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

### 1.2.2. Malla curricular

La malla curricular es la representación gráfica de la distribución de las asignaturas contempladas en el plan de estudios de cada programa de formación de una carrera, de acuerdo a los ciclos formativos y ámbitos de formación. A su vez, refleja los créditos de las asignaturas y su distribución temporal (ver Figura 2).

#### a) Ciclos formativos

Los ciclos formativos organizan la malla curricular en dos bloques: *ciclo inicial* y *ciclo profesional/técnico*.

- *Ciclo inicial*: corresponde al primer año de las carreras técnicas y los dos primeros años de las carreras profesionales. Las asignaturas dictadas en este ciclo emplean predominantemente métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades deseables para tener éxito en la formación universitaria, abandonando así el aprendizaje pasivo centrado en la retención de conocimientos. En este ciclo se concentran asignaturas que apuntan a desarrollar y reforzar capacidades y habilidades de lecto-escritura, de integración,

análisis y síntesis, aplicación de estrategias y hábitos de estudio, organización del tiempo, autonomía, entre otras. También se ubican en este ciclo las asignaturas introductorias, referidas a conocimientos disciplinarios y profesionales.

- *Ciclo profesional o técnico:* corresponde al segundo año de las carreras técnicas y a los semestres siguientes al segundo año de las carreras profesionales. Las asignaturas dictadas en este ciclo emplean predominantemente métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes fortalecer sus habilidades para construir conocimiento, ser sujetos activos del proceso de aprendizaje, potenciar su creatividad y reflexión para, en definitiva, convertirse en educandos autónomos. En este ciclo, se concentran las asignaturas que tienen por objetivo ampliar, profundizar o integrar resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso. Asimismo, se encuentran aquí las evaluaciones finales: tesis, seminarios, prácticas profesionales; y aquellas conducentes a la obtención del grado y/o título profesional o técnico.

## b) Ámbitos de formación

Las mallas curriculares de UDLA se organizan en cuatro ámbitos de formación, cada uno representado por una estructura de bloque e identificado gráficamente con un color: formación general (blanco), formación profesional (rojo), formación disciplinaria (azul) y formación práctica (amarillo).

La formación de pregrado en UDLA responde a los requerimientos planteados por las condiciones de nuestra sociedad contemporánea. En tal sentido, la formación profesional y/o técnica requiere de personas que manifiesten conocimientos de variada índole y que integren armónicamente diferentes capacidades. En esta línea, las mallas curriculares de pregrado UDLA procuran desarrollar aprendizajes básicos, necesarios para desenvolverse competentemente en el contexto universitario y profesional o técnico; así como también, aprendizajes de conocimientos globales de base científico-disciplinaria, de conocimientos profesionales específicos y de actitudes o modos de comportarse que sean coherentes con una formación integral para el mundo globalizado. Adicionalmente, las mallas curriculares UDLA involucran asignaturas que contemplan enfrentar a los estudiantes a experiencias laborales integradoras de los anteriores ámbitos formativos en contextos reales de práctica.

- **Ámbito General** **Blanco**: aborda los aprendizajes conceptuales, procedimentales y/o actitudinales necesarios para la inserción exitosa del estudiante en el mundo universitario y, en cuanto egresado, en el contexto laboral. Proporciona experiencias de aprendizaje que apuntan al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas transversales compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a la formación personal, las actitudes y disposiciones requeridas para el trabajo, así como las relacionadas con el reforzamiento de las habilidades de comunicación oral y escrita, el pensamiento lógico-matemático, entre otras habilidades transversales que son comunes a grupos de carreras.
- **Ámbito Profesional o Técnico** **Rojo**: busca desarrollar aprendizajes que formen parte de las capacidades que el futuro profesional o técnico ha de poner en práctica en su desempeño laboral. compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a áreas de desempeño técnico o profesional en un campo de acción determinado, relacionadas con el saber hacer y que responden a las demandas prácticas del mundo del trabajo.
- **Ámbito Disciplinario** **Azul**: comprende aquellas asignaturas que abordan aprendizajes de las diferentes disciplinas que conforman la base conceptual de una carrera profesional o técnica. El campo disciplinar es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico. Posee su propia autonomía y distinción, tiene lenguaje métodos, técnicas y teorías propias, por medio de las que establece su frontera disciplinaria. compuesto por el conjunto de asignaturas referidas a temáticas propias y/o ciencias básicas específicas del campo disciplinario. La disciplina se entiende como una categoría organizadora dentro del conocimiento científico que es autónoma. Mediante su autonomía, establece métodos, técnicas, teorías y lenguaje propios.
- **Ámbito Práctico** **Amarillo**: comprende aquellas asignaturas que están dedicadas a proporcionar al estudiante las experiencias prácticas que le permitan desarrollar sus futuras capacidades laborales. compuesto por el conjunto de asignaturas de carácter pre-profesional que aborda la relación entre teoría y práctica, de forma que el estudiante se coloque en situaciones concretas, reales o simuladas e interactúe con ambientes, materiales, instrumentos, procesos, estrategias, grupos de personas, para que observe, comprenda, ensaye y analice situaciones propias de una tarea específica. Estas asignaturas posibilitan la integración de los aprendizajes disciplinarios y profesionales, así como el acercamiento progresivo y secuencial del estudiante con situaciones reales o simuladas de trabajo. Estas pueden asumir diversos grados de dificultad, desde las más sencillas hasta las más complejas. Las asignaturas de formación práctica incluyen experiencias simuladas o en terreno que involucran a diferentes actores expertos provenientes de los campos disciplinario y profesional.

Cabe consignar que en UDLA, para que una asignatura pertenezca inequívocamente al ámbito Práctico de Formación debe contemplar actividades, estrategias, metodologías y evaluaciones que involucren experiencias de integración de los conocimientos profesionales o técnicos en contextos laborales reales o simulados.



### c) Sistema de créditos académicos UDLA (SCUDLA)

En tanto el Modelo Pedagógico UDLA está centrado en el estudiante, el tiempo de dedicación es un elemento clave en la configuración del diseño curricular del plan de estudios. Por ende, un aspecto clave a considerar en la organización de una malla curricular es la asignación de créditos. El Sistema de Créditos Académicos UDLA recoge y adopta, los seis principios que orientan la aplicación del SCT-Chile (CRUCH, 2007), implementándolos en el contexto institucional, en coherencia con el Modelo Educativo UDLA.

La implementación del Sistema de Créditos Académicos UDLA permite estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudios de las carreras.

Dada la complejidad que implica la asignación de créditos en el proceso de diseño, ajustes o rediseño de la malla curricular, para esta etapa, además de la asesoría de DCC y DGC, el Director de Escuela cuenta con la *Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA*<sup>8</sup>.

#### ¿Quién se encarga de elaborar la malla curricular de cada carrera?

La elaboración de la malla curricular es responsabilidad del Director de Escuela o Instituto. Para este proceso de levantamiento, análisis y/o ajuste de malla, cada Director de Escuela o Instituto cuenta con el apoyo de la Dirección de Gestión Curricular, quienes, mediante el acompañamiento directo, y a través de documentos orientadores, colaboran con las tareas referidas al diseño de la malla curricular. Por su parte, Dirección de Catálogo Curricular es la responsable de resguardar la información e implementarla en el Catálogo Curricular.

En la Figura 2 se presenta un ejemplo de malla curricular UDLA, proveniente de la Dirección de Catálogo Curricular. En ella se evidencia la distribución de los ciclos formativos, la asignación de los ámbitos de formación, además de la distribución de créditos, horas presenciales y horas de trabajo personal asociadas a cada asignatura.

---

<sup>8</sup> Ver el documento *Guía para aplicar el Sistema de Créditos Académicos UDLA*, 2015.

Figura 2. Ejemplo de Malla Curricular

1° Semestre				2° Semestre				3° Semestre				4° Semestre				5° Semestre				6° Semestre				7° Semestre				8° Semestre				9° Semestre																																							
C	L	A	T	PR	TP	OL	CR	C	L	A	T	PR	TP	OL	CR	C	L	A	T	PR	TP	OL	CR	C	L	A	T	PR	TP	OL	CR	C	L	A	T	PR	TP	OL	CR	C	L	A	T	PR	TP	OL	CR	C	L	A	T	PR	TP	OL	CR	C	L	A	T	PR	TP	OL	CR	C	L	A	T	PR	TP	OL	CR
MATEMÁTICA GENERAL MAT100				OFIMÁTICA I ACI100				CÁLCULO I MAT170				PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA AES500																																																											
GEOMETRÍA I MAT392				ALGEBRA I MAT140				TOPOGRAFIA TOP395				CÁLCULO II MAT171																																																											
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN ARO104				FÍSICA FIS115				PLANIMETRÍA DIGITAL ARO350																																																															
												PREV. DE RIESGOS EN CONSTRUCCIÓN CCC851								INSTALACIONES SANIT. Y GAS CCC635				DIR.EMP.CONST. E INMOB. CCC817				OBRAS VIALES URBANAS CCC813				EVALUACIÓN DE PROYECTOS CCC912																																							
																CUBIAGIONES Y ANÁLISIS DE COSTO CCC521				TALLER DE PRESUPUESTO Y COSTO CCC616				PLANIF. PROG. PROYECTO CONSTRUCCIÓN CCC921								RESP. SOCIAL Y ÉTICA CCC725																																							
																MAQUINARIAS Y MOV. DE TIERRAS CCC931				GESTION DE LA EDIFICACIÓN EN ALTURA CCC630				MARCO LEGAL CONST. Y ASEG. CALIDAD CCC819								TALLER DE TITULO CCC907																																							
																				INSTALACIONES ELÉCTRICAS CCC631								OBRAS CIVILES CCC815																																											
INTRODUCCION A LA CONSTRUCCION CCC103				CONSTRUCCIÓN I CCC111				CONSTRUCCIÓN II CCC211				FÍSICA EN LA EDIFICACIÓN CCC731				EFICIENCIA ENERGÉTICA CCC702								ADM. Y CONT. DE OBRA CCC914				ELECTIVO DE ESPECIALIDAD CCC201				CONST.SUST.Y EFICIENCIA ENERG. CCC919																																							
TALLER INTERPRETACION DE PLANO CCC132				MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN CCC411				TECNOLOGÍA DEL HORMIGÓN CCC711								DISEÑO ESTRUCTURAL I ARQ514				MECÁNICA DE SUELOS CCC621				ESTRUCTURAS CCC641				ESTRUCTURAS II CCC703																																											
																MET. DE LA INVESTIGACIÓN CCC532																																																							
				PRÁCTICA I CCC001								PRÁCTICA II CCC002								PRÁCTICA III CCC003								PRÁCTICA IV CCC004																																											
CICLO INICIAL												CICLO PROFESIONAL																																																											
ÁMBITO GENERAL				ÁMBITO PROFESIONAL O TÉCNICO				ÁMBITO DISCIPLINARIO				ÁMBITO PRÁCTICO																																																											

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular UDLA

### 1.2.3. Reporte de estructura curricular (distribución de horas de trabajo y prerrequisitos)

El reporte de programas de estudio integra en el plan de estudios de las carreras UDLA. Es un documento que refleja el catálogo curricular y se obtiene del Sistema Banner<sup>9</sup>. En él se detallan los siguientes atributos de cada asignatura: modalidad educativa, créditos, distribución de horas de trabajo (presencial, personal y práctico) y prerrequisitos.

Figura 3. Ejemplo de reporte de estructura curricular

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS SWRRPES		REPORTE DE PROGRAMAS DE ESTUDIO														31/08/2015 16:00	
<b>Escuela:</b> 37-Pedagogía en Historia, Geog																	
<b>Programa:</b> UPR1105-Pedag.en His.Geog.y Ed.Civ		<b>Carrera:</b> 105-Pedag.en His.Geog.y Ed.Civ															
<b>Mención:</b> Sin Mención		<b>Duración:</b> 9 Semestres.														<b>Periodo:</b> 201610	
<b>Área:</b> 1105S06 6° Semestre 5 Cursos.																	
Curso	Título	Met. Edu.	Créd.	Cát	Lab	Ayu	Tal	CP-APS	CP-Hos	CP-OIS	CP-UDLA	CP-Otras	Int Com	OBS	T. Pers.	Total	Prerrequisitos
ECT701	EDUCACIÓN CIVICA I	ES	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	9	(HIS-404 4.0)
HIS602	HISTORIA DE AMERICA LATINA	ES	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	9	(HIS-403 4.0)
HIS707	PRACTICA II	ES	6	1	0	0	0	0	0	0	0	6.2	0	0	1.5	8.7	(EDU-507 4.0 y HIS-507 4.0)
SIC382	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	ES	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6	(SIC-402 4.0 o SIC-403 4.0)
HIS603	DIDACTICA DE LA ESPECIALIDAD I	ES	6	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	9	(EDU-413 4.0 y EDU-507 4.0) o (EDU-501 4.0 y EDU-502 4.0)
<b>Total del Área:</b>			<b>28</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6.2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22.5</b>	<b>41.7</b>	
<b>Área:</b> 1105S07 7° Semestre 6 Cursos.																	
Curso	Título	Met. Edu.	Créd.	Cát	Lab	Ayu	Tal	CP-APS	CP-Hos	CP-OIS	CP-UDLA	CP-Otras	Int Com	OBS	T. Pers.	Total	Prerrequisitos
ECT801	EDUCACIÓN CIVICA II	TR	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	9	(ECT-701 4.0)
EDU271	NEE Y ADAPTACION CURRICULAR	ES	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6	(SIC-302 4.0)
ELE100	ELECTIVO I	TR	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	-
EDU612	INVESTIGACION EDUCATIVA	ES	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	9	(EDU-413 4.0 y MAT-212 4.0) o (EDU-507 4.0 y EIP-407 4.0 y MAT-212 4.0) o (CBI-401 4.0 y MAT-100 4.0) o (EDU-600 4.0)
EDU713	POLITICA EDUCACIONAL CHILENA	ES	4	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	9	(EDU-206 4.0 y EDU-117 4.0)
HIS702	DIDACTICA DE LA ESP. II	ES	6	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	9	(EDU-413 4.0 y HIS-603 4.0) o (EDU-501 4.0 y HIS-604 4.0)
<b>Total del Área:</b>			<b>32</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>48</b>	
<b>Área:</b> 1105S08 8° Semestre 5 Cursos.																	
Curso	Título	Met. Edu.	Créd.	Cát	Lab	Ayu	Tal	CP-APS	CP-Hos	CP-OIS	CP-UDLA	CP-Otras	Int Com	OBS	T. Pers.	Total	Prerrequisitos
HIS804	ACTUALIDAD NAC. E INTERNAC.	TR	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6	HIS-504 4.0
EDU714	INFORMATICA EDUCATIVA	ES	4	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	9	(EDU-507 4.0) o (EDU-506 4.0) o (PSF-508 4.0)
EDU813	GESTION EDUCATIVA DE AULA	ES	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6	(EDU-500 4.0) o (LET-707 4.0) o (CBI-512 4.0) o (HIS-707 4.0) o (MAT-950 4.0) o (EDU-606 4.0) o (PSF-505 4.0) o (EDU-504 4.0)
HIS801	SEMINARIO DE ESPECIALIDAD	TR	8	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	5	11	(EDU-612 4.0)

Fuente: Dirección de Catálogo.

### ¿Quién es el responsable de elaborar el reporte de programa de estudio

La elaboración de este reporte está cargo de la Dirección de Catálogo, que ingresa la información determinada por el Director de Escuela en el proceso de diseño o ajuste curricular.

### 1.2.4. Programa de asignatura

El programa de asignatura es el instrumento curricular que brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de una carrera, dentro y fuera de la sala de clases, por medio del explicitación de la carga de trabajo del estudiante en horas presenciales y de trabajo personal. Está dirigido a académicos, docentes, ayudantes y estudiantes.

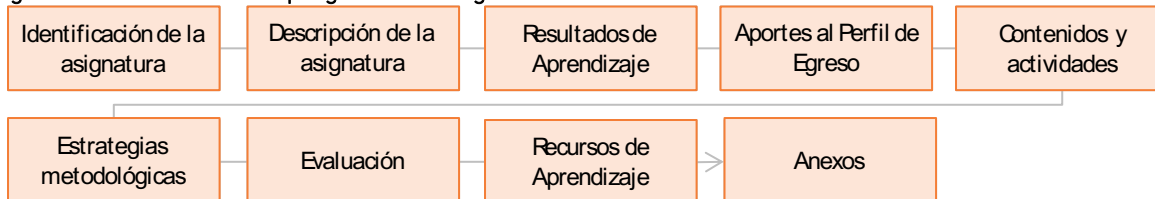
El programa de asignatura se organiza en torno a resultados de aprendizaje, estructurando los conocimientos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación respecto

<sup>9</sup> Banner es un sistema de gestión de instituciones de educación superior, orientado a la información del estudiante y gestión académica de la Universidad. Abarca todo el ciclo del estudiante, desde la admisión y matrícula hasta la administración de los planes de Estudios, historia académica, egreso y titulación. En: <http://banner.uamericas.cl>

de los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe saber y dominar al finalizar una determinada asignatura. Las asignaturas de toda malla curricular apuntan a una serie de aprendizajes que, en su conjunto y una vez logrados, permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje descritos en el Perfil de Egreso. Por tanto, es clave que las metas que se espera que los estudiantes alcancen en cada asignatura tributen claramente al logro del Perfil de Egreso de la carrera que estudian.

Los programas de asignatura en UDLA están organizados en las siguientes secciones.

Figura 4. Secciones de un programa de asignatura UDLA



### ¿Quién es el responsable de elaborar los programas de asignatura?

El responsable de mantener actualizados los programas de asignaturas es el Director de Escuela respectivo. Para su diseño, la DGC provee la *Guía para elaborar, ajustar y usar Programas de Asignaturas UDLA*, con el objeto de orientar el trabajo de los equipos encargados del diseño curricular de cada carrera UDLA. Para garantizar la vigencia de la documentación, la DCC cuenta con el Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO)<sup>10</sup> que permite implementar y resguardar la información.

#### 1.2.5. Documentos asociados a procesos de prácticas, título y grado

En la última sección de los planes de estudios se integra la documentación vinculada a los procesos de práctica, titulación y graduación de cada carrera. Se incluyen instructivos, pautas de evaluación y reglamentos que rigen estos procesos.

### ¿Quién es el responsable de elaborar los documentos referidos a los procesos de prácticas, título y grado?

El Director de Escuela es el responsable de mantener actualizada la información referida a los procesos de práctica, graduación y titulación de la carrera respectiva en coherencia con los Reglamentos Institucionales, así como los de Facultad.

### 1.3. Sistemas de Administración Curricular y portal de planes de estudios de carreras UDLA

Con el objetivo de facilitar la elaboración, gestión y resguardo de la información curricular de las carreras, UDLA cuenta con dos Sistemas de Administración Curricular: el Administrador de Perfil de Egreso (ADPE) y el Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO). El ADPE, tiene por objetivo la elaboración y administración de Perfiles de Egreso y Matrices de tributación curricular a través en una sola plataforma virtual, garantizando –en su integración con el Sistema Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO)– la coherencia de la documentación curricular de las carreras. Por su parte, el ADPRO permite la elaboración, administración y gestión de los programas de asignatura, que una vez publicados por el Director de Escuela son publicados en la plataforma MiUDLA para lectura y utilización de alumnos, profesores y académicos.

La integración de ADPE y ADPRO, garantiza la coherencia entre los Resultados de Aprendizaje genéricos y específicos declarados en el Perfil de Egreso y los Resultados de Aprendizaje declarados en las cada una de las asignaturas a través de su respectiva tributación en la matriz curricular, convirtiéndose así en un mecanismo de aseguramiento de la calidad. Estos sistemas, se integran a su vez con otros Sistemas Institucionales, tales como el Sistema de Gestión Académica (Banner) y BI.

A su vez, con el propósito de contar con un repositorio que resguarde y formalice un único lugar para búsqueda y consulta de la documentación curricular vigente de cada carrera, UDLA cuenta con un portal académico *Portal de planes de estudios UDLA*. En

<sup>10</sup> ADPRO (Administrador de Programas de Asignaturas) permite almacenar todos los programas de asignatura y syllabus (planificación semanal de la asignatura) en una sola plataforma. ADPRO garantiza la existencia del programa, de acuerdo con el formato institucional. Permite, además, la actualización en línea de cada programa a inicios de cada semestre. ADPRO se integra con el Sistema de Gestión Académica (Banner) y el Sistema de Bibliotecas, por tanto, incorpora información del Catálogo de Asignaturas (Banner) y referencias bibliográficas actualizadas, de acuerdo al stock real de libros y publicaciones que existen en biblioteca.

este se pueden consultar los siguientes documentos: Perfil de Egreso, matriz de tributación curricular, malla curricular, programas de asignaturas, documentos asociados a prácticas y documentos vinculados al otorgamiento de título y grado. El portal es visible desde intranet UDLA a través del siguiente enlace <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/>.

Figura 5. Portal Planes de Estudios UDLA



Fuente: Dirección Catálogo Curricular

## II. PROTOCOLOS PARA DISEÑAR Y ACTUALIZAR EL CURRÍCULUM DE CARRERAS DE UDLA

El proceso de creación de una carrera es normado *Reglamento para la creación, apertura y cierre de carreras*. A partir de este reglamento, y en concordancia con lo que declara el Modelo Educativo y el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso, se originan el *Procedimiento para la Creación de Carrera* y el *Procedimiento de Ajustes Curriculares*, documentos que detallan el proceso de diseño y rediseño del plan de estudios en UDLA.

El Decano respectivo es el responsable de proponer la creación de una nueva carrera ante la Vicerrectoría Académica<sup>11</sup>. Una vez recibida esta propuesta se activa la generación de un conjunto de informes y estudios que se requieren antes de presentar la propuesta al Rector y a la Junta Directiva.

Una vez que se cuenta con la aprobación de una nueva carrera, el Decano instruye al Director de Escuela el diseño y validación del Perfil de Egreso y plan de estudios. Para este fin, la Facultad/Escuela cuenta con unidades de apoyo especializadas provistas por la Vicerrectoría Académica (Dirección de Gestión Curricular y Dirección de Catálogo Curricular).

En el caso de tratarse de un rediseño de Perfil de Egreso y plan de estudios de una carrera existente, el Decano es quien instruye la elaboración de la propuesta de ajuste curricular y aprueba su presentación a la Vicerrectoría Académica. Cuando el ajuste implica modificación del Perfil de Egreso debe ceñirse a los protocolos de diseño y validación del Perfil de Egreso. Para estos fines, también se cuenta con unidades de apoyo provistas por Vicerrectoría Académica, quienes se encargarán de asesorar y proveer instrumentos que permitan recolectar evidencia de validación del Perfil de Egreso.

<sup>11</sup> UDLA. 2017. *Reglamento para la creación, apertura y cierre de carreras, programas sedes y campus*.

La Dirección de Gestión Curricular analiza las propuestas de diseño o ajuste curricular solicitadas y vela por la consistencia curricular de estos en función del Modelo Pedagógico institucional. Paralelamente, se realiza una revisión de impacto presupuestario por parte de distintas unidades institucionales; propuesta que es consolidada y analizada por la Vicerrectoría de Finanzas, quien verifica la viabilidad financiera de las propuestas. El proceso culmina cuando Vicerrectoría Académica presenta al Comité de Rectoría un informe de análisis de pertinencia curricular y sustentabilidad financiera de la solicitud curricular, para su validación final de acuerdo a lo que establece el reglamento y los procedimientos respectivos<sup>12</sup>.

Luego de su aprobación, el plan de estudios diseñado o rediseñado, se ingresa al registro de Catálogo Curricular (Banner) y se procede a su publicación y difusión en el Portal de planes de Estudios.

Como mecanismo de aseguramiento de la calidad, los perfiles de egreso y planes de estudios de carreras UDLA son revisados de manera periódica, realizando un diagnóstico curricular con una periodicidad no mayor a un ciclo curricular, es decir al tiempo de duración de la carrera<sup>13</sup>. Este proceso deviene de un análisis de las etapas de diseño y validación, evaluación y retroalimentación del *Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*. Como resultado de este proceso de análisis y diagnóstico curricular, y en el contexto de la mejora continua, se determina la pertinencia y necesidad de realizar ajustes curriculares a los planes de estudios.

El proceso de ajuste curricular es resultado del análisis y diagnóstico curricular, también pueden ser producto de compromisos adquiridos en los planes de mejora de autoevaluación o cambios en la normativa nacional.

A continuación, la tabla 2 muestra los principales actores que participan en el proceso de diseño y ajuste curricular del plan de estudios y sus principales roles en el proceso.

**Tabla 2. Diseño y ajuste curricular: funciones y responsables**

Responsable	Acciones del subproceso de ajuste curricular
Decano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Designar al Director de Escuela o un encargado de realizar el diseño del plan de estudios.</li> <li>- Realizar, o designar responsable, del seguimiento del proceso de diseño y ajuste del plan de estudios en su totalidad.</li> <li>- Supervisar la revisión periódica de los planes de estudios de las carreras de su Facultad.</li> <li>- Revisar, para aprobación o rechazo, la coherencia de las solicitudes con los lineamientos de la Facultad e Institucionales.</li> </ul>
Director de Escuela / Instituto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar y revisar el plan de estudios, de acuerdo a los parámetros establecidos en el Modelo Educativo UDLA.</li> <li>- Proponer Ajustes a la Estructura Curricular – Catálogo de Asignatura.</li> <li>- Ingresar Solicitud al Sistema Administrador de Ajuste Curricular – ADAC.</li> <li>- Aplicar los ajustes en el plan de estudios de acuerdo a la aprobación obtenida.</li> <li>- Comunicar y difundir, a través de un plan de difusión, los ajustes aprobados</li> </ul>
Dirección de Gestión Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesorar el proceso de diseño y ajuste curricular.</li> <li>- Evaluar curricularmente las propuestas de diseño y ajuste curricular.</li> <li>- Registrar las evaluaciones, observaciones y/o recomendaciones mediante <b>reporte de evaluación curricular</b>.</li> </ul>
Dirección de Catálogo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar las solicitudes de diseño o ajuste curricular.</li> <li>- Analizar la pertinencia de las solicitudes respecto de las actuales Estructuras Curriculares – Catálogo de Asignaturas.</li> <li>- Ingresar Ajustes al Sistema Banner y publicar en <i>Repositorios Digitales de Información Curricular</i>.</li> <li>- Elaborar documento <i>Memoria de Proceso de Ajuste Curricular</i> para el período y Reportes Cuantitativos.</li> </ul>

Fuente: Procedimiento de ajuste al plan de estudios

<sup>12</sup> Para mayor detalle, consultar: *Reglamento para la creación, apertura y cierre de carreras, Procedimiento para la Creación de Carrera y Procedimiento de Ajustes Curriculares*. Estos últimos disponibles en centro de documentación del Portal de planes de estudio.

<sup>13</sup> Para una carrera técnica el ciclo curricular es de entre 4 a 5 semestres y para una carrera profesional, entre 8 a 12 semestres.

### III. ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE DISEÑO Y AJUSTES CURRICULARES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Con el propósito de garantizar la calidad del diseño curricular y la implementación del mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la Vicerrectoría Académica, a través de la Dirección de Gestión Curricular, ofrece orientaciones y capacitaciones virtuales y presenciales dirigidas a los equipos curriculares de cada carrera y a los académicos y docentes en general, dictadas a través del Programa de Escuela Docente y del personal especialista de la propia DGC.

El objetivo de estas orientaciones y capacitaciones es que todos los actores involucrados en el diseño curricular, y en la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios para garantizar la homogeneidad y calidad de la enseñanza impartida en UDLA. El resultado práctico de estas acciones es la serie *Guías para la apropiación curricular del Modelo Educativo*, que trata temas curriculares y pedagógicos y cuyo fin es constituirse en un material de consulta para el Director de Escuela, Comité Curricular, docentes y ayudantes.

Entre las principales guías se cuentan las siguientes:

#### **Perfil de Egreso**

Guías del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

#### **Diseño Curricular de planes de Estudios UDLA**

- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar planes de estudios UDLA
- Guía para implementar Sistema de Créditos Académicos UDLA-SCUDLA.
- Guía para elaborar y usar programas de asignatura UDLA.

#### **Métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación**

- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje UDLA.
- Guía de evaluación educativa UDLA.
- Fichas de procedimientos de evaluación UDLA.
- Guía para educación de adultos en UDLA.
- Guía para diseñar y desarrollar aulas virtuales UDLA
- Guía para aplicar evaluaciones nacionales en UDLA.

Para facilitar la comprensión y verificación de la instalación del Modelo Educativo desde la perspectiva curricular, se han generado pautas de verificación aplicables a los principales instrumentos curriculares. Estas pautas sirven a su vez como síntesis de los requerimientos establecidos en el Modelo y en las Guías de apropiación de dicho modelo.

A continuación, se presentan las pautas que permiten evaluar la calidad del diseño curricular de las carreras UDLA. Este conjunto de instrumentos permite, por una parte, llevar a cabo el diagnóstico curricular de las carreras y, por otra, constatar el cumplimiento de los estándares de calidad curricular exigidos por Universidad de Las Américas a todos los planes de Estudios vigentes.

Para estos fines la Universidad provee a los equipos curriculares de cada carrera las siguientes pautas de evaluación:

- Pauta de evaluación N° 1 de Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.
- Pauta de evaluación N° 2 de malla curricular.
- Pauta de evaluación N° 3 de matriz de tributación.
- Pauta de evaluación N° 4 de programas de asignaturas.
- Pauta de evaluación N° 5 del plan de estudios.

El conjunto de estos instrumentos fue elaborado teniendo en cuenta las directrices emanadas del Modelo Educativo UDLA, las especificaciones establecidas en las *Guías para la apropiación curricular del Modelo Educativo* y los requerimientos señalados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para planes de Estudios de carreras de pregrado.

Los responsables de aplicar estas pautas de evaluación son la Dirección de Escuela y la DGC, quienes en conjunto aplican el instrumento al iniciar el proceso de análisis curricular y al finalizar los periodos de ajustes curriculares.

Desde el año 2015 la aplicación de estas pautas forma parte del proceso de autoevaluación de las carreras. Los resultados que arroja la aplicación de estas pautas constituyen una de las bases de los planes de mejora referidos a diseño curricular.

El resguardo de las pautas de evaluación curricular es responsabilidad de la Dirección de Catálogo, quien se encarga de alojar en el Portal de planes de Estudios la evidencia respectiva.



### 3.1. Pauta de evaluación N° 1: Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

FORMULARIO PARA VERIFICAR LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO UDLA					
FACULTAD:					
ESCUELA:					
CARRERA:					
LEVANTAMIENTO Y VALIDACIÓN					
	CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL	COMENTARIO
1	El Perfil de Egreso contempla y refleja los sellos institucionales y los sellos establecidos por la Facultad respectiva. Demuestra alineamiento con Misión, Visión y Propósitos de UDLA y de la Facultad a la que pertenece.				
2	El Perfil de Egreso de la carrera ha sido elaborado considerando la consulta a agentes externos (empleadores y especialistas).				
3	El Perfil de Egreso ha sido validado por agentes externos a través de las encuestas provistas por UDLA.				
4	La carrera ha utilizado otras técnicas para validar el Perfil de Egreso con el propósito de triangular la información.				
5	Si el Perfil de Egreso vigente ha sido modificado, la carrera ha validado esta actualización utilizando las encuestas que provee UDLA y otras técnicas pertinentes.				
6	La carrera posee evidencia de las consultas realizadas a los agentes externos, tanto para levantar como para validar el Perfil de Egreso				
EVALUACIÓN DIRECTA DEL LOGRO DEL PERFIL DE EGRESO					
	CRITERIO	SI	NO	PARCIAL	COMENTARIO
7	La carrera aplica las evaluaciones diagnósticas que provee la Institución.				
8	La carrera posee asignatura(s) integradora(s) intermedia(s) y final(es) claramente identificada(s).				
9	La carrera debe contar con instancias de análisis de resultados del proceso formativo (revisión de indicadores tales como promedios de notas, tasas de aprobación, progresión académica, tasas de titulación, retención).				
10	Las asignaturas integradoras tributan a gran parte de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso.				

11	La(s) asignatura(s) integradora(s) intermedias(s) y final(es) posee(n) un énfasis en el saber procedimental (saber-hacer).				
12	Los resultados de aprendizaje de las asignaturas integradoras son coherentes con su énfasis procedimental.				
13	Se ha identificado un hito evaluativo para cada asignatura integradora intermedia y final, el cual entrega información sobre el logro de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes implicados en dicho hito.				
14	El instrumento de evaluación asociado al hito evaluativo de las asignaturas integradoras está construido sobre la base de los resultados de aprendizaje de estas.				
15	El Portal Mi UDLA permite al docente consignar la evaluación del logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.				
16	El sistema genera semestral y anualmente reportes de logro de Perfil de Egreso.				
17	Cuando la carrera cuenta con evaluaciones nacionales debe generar instancias de análisis de resultados y evidencia de toma de decisiones.				
18	La carrera utiliza la información obtenida de la evaluación directa del logro del Perfil de Egreso para tomar decisiones curriculares, y tiene evidencia de ello.				
<b>EVALUACIÓN INDIRECTA DEL LOGRO DEL PERFIL DE EGRESO</b>					
	<b>CRITERIO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>PARCIAL</b>	<b>COMENTARIO</b>
19	La carrera aplica anualmente la encuesta de percepción de logro del Perfil del Egreso para <b>estudiantes de mitad de ciclo formativo</b> , provista por la Institución.				
20	La carrera aplica anualmente la encuesta de percepción de logro del Perfil de Egreso para <b>estudiantes de final de ciclo formativo</b> , provista por la Institución.				
21	La carrera aplica anualmente la encuesta de percepción de logro del Perfil de Egreso a <b>egresados UDLA de un año</b> , provista por la Institución				
22	La carrera aplica al menos cada dos años (carrera técnica) y cuatro años (carrera profesional) la encuesta de percepción de logro del Perfil de Egreso a <b>empleadores</b> , provista por la Institución.				
23	La información obtenida de las encuestas sobre percepción de logro del Perfil del Egreso se utiliza para tomar decisiones curriculares y la carrera posee evidencia de ello.				

RETROALIMENTACIÓN					
	CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL	COMENTARIO
24	La carrera aplica mínimamente cada dos años (carrera técnica) y cada cuatro años (carrera profesional) la encuesta de percepción de pertinencia del Perfil de Egreso a <b>empleadores, especialistas y egresados</b> .				
25	Se han aplicado otros instrumentos para complementar la retroalimentación del Perfil de Egreso, tales como grupos focales, entrevistas, cuestionarios, etc.				
26	La carrera ha resguardado toda la información referente al levantamiento y validación, evaluación de logro y retroalimentación que ha experimentado el Perfil de Egreso, en la carpeta de evidencias alojada en el Portal de planes de Estudios.				
EVALUACIÓN GENERAL DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO					
	CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL	COMENTARIO
27	La carrera utiliza la información obtenida a partir de la aplicación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso con el objeto de diseñar e implementar planes para la mejora continua del proceso formativo.				

### 3.2. Pauta de evaluación N° 2: Malla Curricular

PAUTA PARA EVALUAR CALIDAD DE LA MALLA CURRICULAR DE CARRERAS UDLA					
<b>FACULTAD:</b>					
<b>ESCUELA:</b>					
<b>CARRERA:</b>					
	CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL	COMENTARIO
1	La malla curricular se elaboró con la colaboración de todos los agentes relevantes (Director de Escuela, Comité Curricular y otros expertos).				
2	La malla curricular delimita claramente el ciclo inicial y el ciclo profesional o técnico.				
3	La malla curricular (resguardada en el reporte del programa de estudio SWRRPES) contempla cada una de las asignaturas del plan formativo de la carrera.				
4	La malla curricular menciona el nombre de la carrera, la facultad a la que pertenece, la modalidad de estudio y el responsable académico.				
5	La malla curricular establece en bloques los ámbitos de formación de la carrera, respetando el formato UDLA (general, profesional, disciplinario y práctico).				
6	La malla curricular establece el creditaje para cada asignatura, respetando la cantidad establecida en el Modelo Educativo UDLA.				
7	La malla curricular establece las horas de trabajo para cátedra, ayudantía, taller, laboratorio, prácticas y total de créditos.				
8	La malla curricular consigna el nombre de la asignatura y su sigla respectiva.				
9	La malla curricular distingue los ámbitos de formación, asignándoles el color prescrito institucionalmente de acuerdo a su definición UDLA, y de acuerdo a prescripciones externas específicas para la carrera, si las hubiese.				
10	Se observa en la malla curricular la presencia de asignaturas para cada uno de los ámbitos de formación.				
11	La malla curricular es consistente con el Perfil de Egreso de la carrera.				
12	La malla curricular está ingresada en el portal de plan de estudios UDLA.				
13	La malla curricular contempla asignaturas integradoras intermedias y finales				

**3.3. Pauta de evaluación N° 3: Matriz de Tributación**

PAUTA PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA MATRIZ DE TRIBUTACIÓN DE CARRERAS UDLA					
<b>FACULTAD:</b>					
<b>ESCUELA:</b>					
<b>CARRERA:</b>					
	CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL	COMENTARIO
1	La matriz de tributación se elaboró con la colaboración de todos los agentes relevantes (Director de Escuela, Comité Curricular, académicos y docentes).				
2	La matriz de tributación menciona, en la columna de la izquierda, el semestre, las siglas y el nombre de todas las asignaturas de la carrera.				
3	La matriz de tributación menciona, en las filas superiores, los valores UDLA y los resultados de aprendizaje, tanto genéricos como específicos.				
4	Existe una separación clara entre los valores UDLA, los resultados de aprendizajes genéricos y los resultados de aprendizaje específicos.				
5	Existe una coincidencia total entre los resultados de aprendizajes (genéricos y específicos) de la matriz, con los consignados en el Perfil de Egreso de la carrera.				
6	Todas las asignaturas tributan a uno o más resultados de aprendizaje específicos del Perfil de Egreso.				
7	Se observa que las asignaturas integradoras (prácticas o seminarios de grado) tienen un grado de tributación mayor con respecto a las otras asignaturas.				
8	La matriz se actualiza de acuerdo a los cambios que experimenta el plan formativo de la carrera.				
9	La matriz de tributación permite evidenciar la consistencia interna del plan formativo de la carrera.				
10	La matriz de tributación está ingresada en el portal de plan de estudios UDLA.				

### 3.4. Pauta de evaluación N° 4: Programas de Asignaturas

Se recomienda el uso de esta pauta cuando se ajusta o modifica un programa de asignatura.

PAUTA PARA EVALUAR LA CALIDAD DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA DE CARRERAS UDLA					
FACULTAD:					
ESCUELA:					
CARRERA:					
	CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL	COMENTARIO
1	El programa de asignatura se elaboró considerando el estado de actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios y tecnológicos.				
2	El programa de asignatura está en función del Perfil de Egreso (considerando lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer al término de su formación).				
3	El programa de asignatura orienta la labor de todos los actores implicados en la implementación de cada asignatura de una carrera.				
4	El programa de asignatura está diseñado y utilizado conforme a la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA.				
5	La descripción de la asignatura establece claramente los propósitos centrales de la misma.				
6	La descripción de la asignatura establece de manera clara los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que contempla.				
7	La descripción de la asignatura declara su relación con otras asignaturas, mencionando si existe una asignatura que sea prerrequisito de ella o si ella es prerrequisito de otra.				
8	En el caso de que la asignatura no esté relacionada con prerrequisitos, la descripción precisa suficientemente el sentido que la misma tiene dentro del ámbito de formación al que pertenece en la malla curricular.				
9	La descripción de la asignatura especifica claramente las características de su funcionamiento (uso de aula virtual, tipos de evaluación y métodos, estrategias de enseñanza y aprendizaje).				
10	El programa de asignatura está elaborado sobre la base de resultados de aprendizaje.				
11	Los resultados de aprendizaje están redactados respetando las directrices establecidas en el Modelo Educativo UDLA.				
12	Los resultados de aprendizaje de la asignatura son coherentes con los propósitos de la misma.				
13	Los resultados de aprendizaje redactados en el programa de asignatura contemplan los tres tipos de saberes (conceptual, procedimental y actitudinal).				
14	Se observa coherencia pedagógica entre los resultados de aprendizaje declarados y las estrategias metodológicas y evaluativas señaladas.				
15	El programa de asignatura se organiza en pro de la comprensión profunda de diversos saberes, vale decir, existe una constante iteración entre la presentación de conceptos y su aplicación.				
16	El programa de asignatura explicita una lógica que da sentido a los resultados de aprendizaje, de tal manera que asegura que los estudiantes entiendan hacia dónde se enfoca la				

	asignatura y por qué apunta a determinados resultados de aprendizaje.				
17	La asignación de créditos del programa de asignatura respeta los criterios e indicaciones establecidos en el Modelo Educativo.				
18	El programa de asignatura indica las horas presenciales y no presenciales.				
19	El programa de asignatura señala los aportes al Perfil de Egreso.				
20	El programa de asignatura señala los contenidos y actividades de la asignatura.				
21	El programa de asignatura señala los procedimientos evaluativos y métodos de enseñanza-aprendizaje que contempla la asignatura.				
22	El programa de asignatura señala los recursos de aprendizaje.				
23	El programa de asignatura es monitoreado y actualizado permanentemente por los actores relevantes.				
24	El programa de asignatura indica el perfil docente en el sistema ADPRO.				
25	Se verifica la existencia del programa de asignatura en el sistema ADPRO.				

### 3.5. Pauta de evaluación N° 5: plan de estudios

PAUTA PARA EVALUAR LA CALIDAD DEL plan DE ESTUDIOS DE CARRERAS UDLA					
FACULTAD:					
ESCUELA:					
CARRERA:					
CRITERIO		SÍ	NO	PARCIAL	COMENTARIO
1	La carrera cuenta con procesos sistemáticos y documentados para el diseño e implementación de su proceso de enseñanza-aprendizaje que se orientan al logro del Perfil de Egreso.				
2	Existen políticas y mecanismos de evaluación periódica de las asignaturas ofrecidos en función de los resultados de aprendizaje declarados.				
3	La carrera estructura su plan de estudios, programas de asignaturas y actividades curriculares en función del Perfil de Egreso (considerando lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer al término de su formación).				
4	El plan de estudios identifica las áreas de formación – general, disciplinaria, profesional y/o complementaria – que conducen al Perfil de Egreso, explicitando las actividades curriculares y de desarrollo personal tendientes a proveer una formación integral.				
5	El plan de estudios establece mecanismos de evaluación del logro de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso, a través de asignaturas integradoras y otras instancias que permitan la verificación y monitoreo a través los distintos ciclos formativos.				
6	El plan de estudios considera actividades teóricas y prácticas de manera consistente e integrada. Para ello la carrera cuenta, cuando sea necesario para el logro del Perfil de Egreso, con alianzas efectivas con empleadores para pasantías, prácticas clínicas o profesionales de calidad, durante el desarrollo de la carrera, de modo que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y la disposición necesaria para ejercer eficazmente su futura actividad laboral.				
7	El plan de estudios incluye experiencias de aprendizaje que apuntan al desarrollo de conocimientos y destrezas transversales, tales como: comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje e iniciativa personal, trabajo en equipo y uso de tecnologías de información.				
8	El plan de estudios y las actividades curriculares correspondientes se dan a conocer de manera formal y sistemática a los estudiantes.				
9	La carrera cuenta con actividades formativas (evaluadas y no evaluadas) que promueven el comportamiento ético, la responsabilidad ciudadanía y el compromiso comunitario.				
10	La carrera ha definido el número de créditos académicos que requiere completar el estudiante al momento de su graduación y/o titulación, según las prescripciones de la CNA, y según sea grado académico o título profesional.				
11	Para el proceso de titulación o graduación, los estudiantes desarrollan una actividad en la que demuestran su capacidad para integrar la formación disciplinaria y profesional recibida de acuerdo al Perfil de Egreso definido. Dicha actividad es parte del				



	plan de estudios y es considerada dentro de la duración declarada de la carrera.				
12	El plan de estudios se elaboró considerando el estado actual del conocimiento, y el contexto productivo y laboral de la sociedad.				
13	El proceso de construcción, revisión y ajustes de la información requerida para elaborar el plan de estudios fue asesorado por la DGC.				
16	UDLA garantiza que el plan de estudios tiene recursos asociados (humanos y materiales) que permiten el logro del Perfil de Egreso declarado, considerando las sedes y modalidades en que se dicta la carrera.				
17	La documentación e información integrada en el plan de estudios cuenta con la aprobación de la Vicerrectoría Académica de UDLA.				
18	El plan de estudios está diseñado y utilizado conforme a la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA.				
19	El plan de estudios contempla todos los elementos constitutivos prescritos por el Modelo Educativo UDLA (portada, documento de Vicerrectoría que autoriza su difusión, presentación de la carrera, ficha de resumen del plan de estudios, Perfil de Egreso, matriz de tributación, malla curricular, reporte de asignaturas de la carrera, programas de asignatura, reglamento de prácticas, reglamento de graduación y titulación, otros reglamentos propios de la carrera).				
20	La ficha de resumen del plan de estudios contiene la identificación básica de cada carrera, indicando facultad, nombre de la carrera, título y/o grado que otorga, régimen de estudios, certificaciones intermedias (si existen), descripción de asignaturas, Decano, Director de Escuela y fecha de última actualización.				
21	El plan de estudios es coherente con la misión, la visión y los propósitos de la carrera, de la Facultad y de UDLA				
22	El Perfil de Egreso consignado en el plan de estudios cumple con los requisitos prescritos por el Modelo Educativo UDLA.				
23	La matriz de tributación consignada en el plan de estudios cumple con los requisitos prescritos por el Modelo Educativo UDLA.				
24	La malla curricular consignada en el plan de estudios cumple con los requisitos prescritos por el Modelo Educativo UDLA.				
25	Los programas de asignaturas consignados en el plan de estudios cumplen con los requisitos prescritos por el Modelo Educativo UDLA.				
27	El plan de estudios está ingresado íntegramente en el portal de plan de estudios UDLA.				

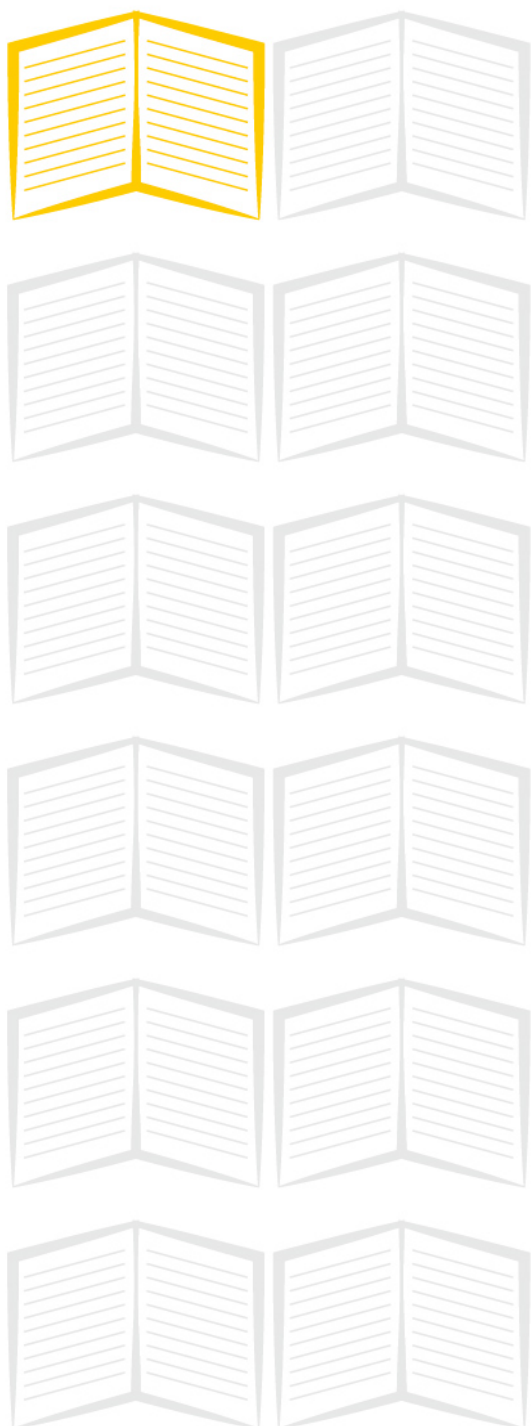
## REFERENCIAS

- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2014). *Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado*. Documento de trabajo, manuscrito en preparación. Santiago, Chile: autor.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH. (2013). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT – Chile*. Santiago, Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Santiago, Chile: autor.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2016). *Guía del Sistema de Aseguramiento de Perfiles de Egreso*. Santiago, Chile: Vicerrectoría Académica.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2016). *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA*. Santiago, Chile: Vicerrectoría Académica.
- Universidad de Las Américas. (2016). *Sistema de Créditos Académicos SCUDLA*. Documento interno de trabajo. Santiago, Chile: autor.



# SERIE

Guías para la Apropriación Curricular  
del Modelo Educativo



## Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

**ISBN**

978-956-8695-05-7

**SERIE**Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas**Dirección de Gestión Curricular**Alexis Maureira Miranda  
Andrea Alfaro Lay  
Christopher Sepúlveda Sandoval  
Francia Lara Inostroza**Revisión**

Camila Muñoz Parietti

Primera edición 2015  
Segunda edición 2016  
Tercera edición 2018**Ángela Pérez Astete**

Directora de Gestión Curricular

**Ana Henríquez Orrego**

Directora General de Asuntos Académicos

**Gonzalo Vallejo Berenguer**

Vicerrector Académico

**Pilar Romaguera Gracia**

Rectora

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948, Edificio A, 4to piso, Providencia, Santiago de Chile.  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

## ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	4
II.	ORIENTACIONES PARA ELABORAR PROGRAMAS DE ASIGNATURA	5
2.1	¿Qué es un Programa de Asignatura?	5
2.2	¿Qué lineamientos debe respetar todo Programa de Asignatura UDLA?	5
2.3	Secciones de un Programa de Asignatura UDLA	6
2.3.1.	Identificación de la asignatura	7
2.3.2.	Descripción de asignatura	9
2.3.3.	Resultados de aprendizaje de la asignatura	10
2.3.4.	Aportes al Perfil de Egreso	16
2.3.5.	Contenidos y actividades	17
2.3.6.	Estrategias metodológicas	21
2.3.7.	Estrategia evaluativa	25
2.3.8.	Ponderación de la asignatura	28
2.3.9.	Recursos de aprendizaje	28
2.3.10.	Perfil docente	28
2.3.11.	Anexos	28
2.4	Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO)	28
III.	LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE PROGRAMAS DE ASIGNATURA UDLA	29
	REFERENCIAS	31

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Secciones de un Programa de Asignatura UDLA	6
Figura 2.	Diseño de una secuencia didáctica	6
Figura 3.	Ejemplo distribución semanal de horas por modalidad	9
Figura 4.	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	23

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Modalidades educativas en UDLA	8
Tabla 2.	Ejemplo de descripción de una asignatura	10
Tabla 3.	Comparación entre resultado de aprendizaje y objetivo	11
Tabla 4.	Procedimientos evaluativos y experiencias de aprendizaje desprendidas de un RA	11
Tabla 5.	Listado de verbos válidos para la redacción de resultados de aprendizaje	12
Tabla 6.	Verbos de uso inválido	12
Tabla 7.	Relación entre resultados de aprendizaje, evaluación y metodología	14
Tabla 8.	Revisión de un resultado de aprendizaje	15
Tabla 9.	Ejemplo de RA propuesto	15
Tabla 10.	Ejemplo de RA mejorado	16
Tabla 11.	Ejemplo tabla de trabajo para construir RA	16
Tabla 12.	Ejemplo de resultados de aprendizaje	16
Tabla 13.	Ejemplo de aportes al perfil de egreso de una asignatura	17
Tabla 14.	Fragmento de la sección <i>Contenidos y actividades</i>	18
Tabla 15.	Malentendidos en la gestión de los saberes conceptuales y procedimentales	19
Tabla 16.	Estrategias y técnicas para enseñar a los estudiantes a transferir saberes	21
Tabla 17.	Ejemplos de estrategias, según sujeto que controla el proceso de enseñanza-aprendizaje	23
Tabla 18.	Ejemplo de la sección <i>Estrategias metodológicas</i>	24
Tabla 19.	Listado de procedimientos evaluativos utilizados en UDLA	26
Tabla 20.	Ejemplo de estrategia evaluativa	27

La dimensión pedagógica del Modelo Educativo de UDLA aspira a materializar la pedagogía de tradición humanista que pone en el centro del proceso formativo a la persona, su aprendizaje y su desarrollo integral, vinculado a la evidencia de la matriz valórica de la Universidad en el desempeño profesional y técnico de los egresados.

Universidad de Las Américas, 2015, *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo*.

Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer como resultado de la actividad de aprendizaje.

Jenkins & Unwin, 2001, *How to write learning outcomes*.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente documento forma parte de la serie *Guías para la Apropiación Curricular del Modelo Educativo*, dirigidas a Directores de Escuela, comités curriculares y docentes UDLA. Esta guía contribuye a desarrollar el proceso de apropiación curricular del Modelo Educativo de la Universidad de Las Américas, en cada una de sus carreras, desde la perspectiva del diseño de los programas de asignatura.

Un elemento fundamental que debe ser considerado al momento de diseñar los instrumentos curriculares de cada carrera es el Sistema de Créditos Académicos UDLA (SCUDLA). Este sistema tiene como propósito estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudios de las carreras, en el contexto de un modelo pedagógico centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes (UDLA, 2016d).

Un Programa de Asignatura es el instrumento curricular que orienta la labor de todos los actores implicados en la implementación de cada asignatura de una carrera. Su existencia es asegurada por el Administrador de Programas de Asignaturas (ADPRO). Este último se integra al Sistema de Gestión Académica (Banner), el Sistema de Bibliotecas y el Administrador de Perfiles de Egreso (ADPE).

El Programa de Asignatura se diseña en torno a resultados de aprendizaje (RA). Estos corresponden a los saberes que el estudiante debe dominar al finalizar una asignatura. Las asignaturas de toda malla curricular apuntan a una serie de aprendizajes que, integrados y una vez logrados, permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje descritos en el perfil de egreso. Por tanto, es clave que los resultados de aprendizaje de cada asignatura tributen al logro de los perfiles de egreso definidos para cada carrera en UDLA.

Los resultados de aprendizaje de cada asignatura orientan el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje, métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como métodos, instrumentos y criterios de evaluación. De esta manera, la aplicación del programa demanda una congruencia entre cada uno de estos componentes.

Los Programas de Asignatura se diseñan y se deben utilizar conforme a la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA. Esta se define como una construcción teórica y metodológica que representa una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes, además de la forma cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión presenta orientaciones para la toma de decisiones y la ejecución de tareas relacionadas con el aprendizaje, la docencia y el currículum de las carreras que imparte la Institución.

Esperamos que esta Guía sea útil para los equipos encargados del diseño curricular de los programas de asignatura y también para los académicos y docentes encargados de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje.



## II. ORIENTACIONES PARA ELABORAR PROGRAMAS DE ASIGNATURA

### 2.1. ¿Qué es un Programa de Asignatura?

El programa de asignatura es el instrumento curricular que brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de una carrera, dentro y fuera de la sala de clases, por medio de la explicitación de la carga de trabajo del estudiante en horas presenciales y de trabajo personal. Está dirigido a profesores, ayudantes y estudiantes.

El programa de asignatura se organiza en torno a resultados de aprendizaje, estructurando los conocimientos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación respecto de los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe saber y dominar al finalizar una determinada asignatura.

Las asignaturas de toda malla curricular apuntan a una serie de aprendizajes que, en su conjunto y una vez logrados, permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje descritos en el Perfil de Egreso. Por tanto, es clave que las metas que se espera que los estudiantes alcancen en cada asignatura tributen claramente al logro del Perfil de Egreso de la carrera que estudian.

### 2.2. ¿Qué lineamientos debe respetar todo Programa de Asignatura UDLA?

El Programa de Asignatura debe reflejar en primer lugar, los lineamientos del Modelo Educativo UDLA, así como los fundamentos de su dimensión pedagógica. En segundo lugar, debe reflejar el cambio de perspectiva que implica el diseño curricular por resultados de aprendizaje. En este contexto, en la base del programa subyace la idea que aprender significa otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos (Wiggins y McTighe, 2005). En consecuencia, el diseño del Programa debe responder a la siguiente pregunta *¿Cuál es la mejor manera de usar las horas presenciales y no presenciales de la asignatura, dado sus resultados de aprendizaje?* Por ende, el desafío para los equipos curriculares de la Universidad es pensar, concienzudamente, los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren.

El Programa de Asignatura respeta los siguientes lineamientos (Wiggins y McTighe, 2005):

- *Asegurar que los estudiantes entienden hacia dónde apunta la asignatura y por qué apunta a determinados resultados de aprendizaje*, es decir, explicitar una lógica que dé sentido a los resultados propuestos para la asignatura (qué es importante y qué no en la disciplina que se aborda); cómo se relacionan con los conocimientos y experiencias previas que los estudiantes traen consigo y por qué vale la pena aprender lo que se propone.
- *Organizarse en pro de la comprensión profunda de diversos saberes en contraste a su cobertura superficial*. La secuencia didáctica presentada en el programa de asignatura debe potenciar el trabajo académico efectivo y el compromiso de los estudiantes para con la asignatura. Esto significa que el programa debe reflejar constante oscilación entre la presentación de conceptos, una aplicación simplificada de los mismos, luego tareas de desempeño más complejas donde emplee los conceptos en contextos simulados parecidos a la realidad que enfrentará con posterioridad y, finalmente, volver a revisar una vez más los conceptos abordados. En otras palabras, se trata de moverse desde la parte al todo y viceversa, es decir, desde la habilidad aislada a la estrategia compleja, para luego regresar a la aplicación de la habilidad aislada. Para lograr este ritmo, el programa debe evitar la presentación saturada de saberes conceptuales y procedimentales básicos al inicio de las unidades del programa, pues esto inhibe el aprendizaje efectivo y duradero. Cada unidad debe iniciarse mediante problemas, situaciones, enigmas o cuestiones cautivantes y dejar la enseñanza de definiciones, reglas y teorías para más tarde, cuando los saberes conceptuales sean necesarios para darle sentido a la experiencia de aprendizaje.

Para que el aprendizaje de una asignatura sea coherente, tenga sentido y no se reduzca a una lista de aprendizajes poco duraderos, aislados y parcelados, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura debe diseñarse a partir de un conjunto de interrogantes que responden a las seis facetas de la comprensión profunda que Wiggins y McTighe (2005) proponen:

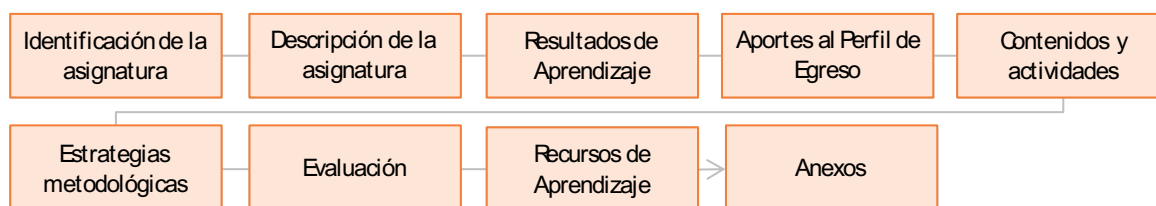
- **Explicación:** ¿con qué clase de datos, comportamientos y eventos deberían trabajar los estudiantes para ejercitar la habilidad de aplicación, análisis, síntesis y evaluación?
- **Interpretación:** ¿qué tipos de textos, eventos u otros recursos trabajarán los estudiantes de modo de asegurar que realicen un trabajo interpretativo significativo y revelador?

- **Aplicación:** ¿de qué manera el trabajo de la asignatura requerirá de los estudiantes y les permitirá probar lo que saben en contextos diferentes que involucren situaciones, audiencias y propósitos auténticos donde deban poner en práctica la habilidad para transferir aprendizajes previamente logrados?
- **Perspectiva:** ¿de qué forma se abordarán los materiales, tareas, experiencias y discusiones en la asignatura, de modo que los estudiantes capten y generen puntos de vista y también los evalúen críticamente?
- **Empatía:** ¿de qué manera el trabajo académico de la asignatura ayudará a los estudiantes a otorgar valor a los textos, ideas o experiencias que inicialmente podrían considerar poco atractivas? ¿Qué experiencias deberían tener para desarrollar nuevas ideas?
- **Autoconocimiento:** ¿qué tipo de experiencias ayudarán a los estudiantes a autoevaluarse y reflexionar sobre lo que hacen y sobre lo que no saben ni entienden?

### 2.3. Secciones de un Programa de Asignatura UDLA

La Figura 1 muestra las secciones de un Programa de Asignatura.

Figura 1. Secciones de un Programa de Asignatura UDLA



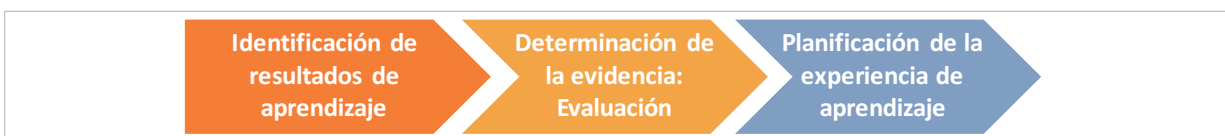
Fuente: Dirección de Gestión Curricular

Si bien las secciones del Programa de Asignatura presentan la secuencia *resultados de aprendizaje* → *contenidos y actividades* → *estrategias metodológicas* → *evaluación*, el orden en que se diseñan estos componentes es distinto, como se indica a continuación:

- Paso 1: Identificar los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben lograr una vez aprobada la asignatura. La identificación de estos resultados va a permitir completar las secciones del Programa sobre resultados de aprendizaje y contenidos.
- Paso 2: Definir la evidencia que permita al docente determinar si los resultados de aprendizaje de la asignatura (paso 1) han sido alcanzados por los estudiantes. La determinación de esta evidencia permitirá completar la sección del Programa sobre evaluación.
- Paso 3: Planificar la experiencia de aprendizaje a través de un conjunto de actividades y de la aplicación de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para lograr la evidencia (paso 2). La planificación de la experiencia de aprendizaje permitirá completar las secciones del Programa sobre actividades y estrategias metodológicas.

La Figura 2 muestra los pasos que se deben seguir para diseñar una secuencia didáctica:

Figura 2. Diseño de una secuencia didáctica



Adaptado de Wiggins y McTighe, 2005

Al diseñar un Programa de Asignatura, se debe tener en cuenta la cantidad de horas presenciales y no presenciales con que cuenta la asignatura para cada semana y para todo el semestre. Estas horas se ven reflejadas en el número de créditos que la asignatura tiene.

### 2.3.1. Identificación de la asignatura

La identificación de la asignatura corresponde a la primera sección del Programa de Asignatura. Una asignatura se identifica por su sigla en el catálogo de asignaturas y posee un nombre, créditos, vigencia, última actualización, método educativo, régimen, requisito y distribución semanal de horas por modalidad. Esta sección no requiere ser completada por los equipos curriculares, pues ADPRO lo realiza automáticamente.

#### a) Sistema de Créditos Académicos SCUDLA

Sistema de Créditos Académicos UDLA (SCUDLA) tiene como propósito estimar, racionalizar y distribuir el trabajo académico de las asignaturas del plan de estudios de cada carrera, en el contexto de un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes. El número de créditos que tiene una asignatura representa la estimación de la cantidad de tiempo que requieren los estudiantes para alcanzar los resultados de aprendizaje de dicha asignatura. En el programa, el tiempo se distribuye en horas presenciales y no presenciales.

#### b) Vigencia de un Programa de Asignatura

La vigencia corresponde al periodo académico en que la asignatura se dicta. Por ejemplo, el programa que declare 201710 está expresando que durante el primer semestre del año 2017 se encuentra vigente.

#### c) Última actualización de un Programa de Asignatura

La última actualización corresponde al periodo académico en que la asignatura es modificada por última vez en el Administrador de Programas (ADPRO).

#### d) Modalidad educativa

La modalidad educativa educativo es la forma en que se dicta la asignatura. Por ejemplo, en UDLA existen las siguientes modalidades educativas: presencial, *e-Support*, *b-Learning*, *e-Learning*.

Tabla 1. Modalidades educativas en UDLA

Presencial	Modalidad educativa que demanda que el estudiante curse la asignatura de forma presencial, resolviendo actividades dentro y fuera de la sala de clases. No contempla el uso de aula virtual.
<i>e-Support</i>	Modalidad educativa que demanda que el estudiante curse la asignatura en forma presencial, empleando permanentemente el apoyo de un aula virtual.
<i>b-Learning</i>	Modalidad educativa que demanda que el estudiante realice actividades en forma semipresencial, alternando la modalidad presencial y en línea. Las actividades en línea involucran saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como también interacción entre los estudiantes en foros. La entrega de trabajos se realiza mediante entornos virtuales de aprendizaje.
<i>e-Learning</i>	Modalidad educativa que demanda que el estudiante curse la asignatura a través de una modalidad online. Este método involucra la utilización de entornos virtuales de aprendizaje y el seguimiento de los estudiantes por parte del docente. La entrega de trabajos y rendición de evaluaciones puede requerir la modalidad presencial.

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

**e) Régimen de un Programa de Asignatura**

El régimen de un programa es el tipo de jornada en el que se dicta la asignatura. En UDLA existen tres: Diurna, Vespertina y Executive.

**f) Requisito de una asignatura**


Un requisito se define como una o más asignaturas que el estudiante debe tener aprobadas como garantía de que ha alcanzado los resultados de aprendizaje necesarios para poder enfrentar una determinada asignatura de la malla curricular. Por tanto, existen cursos que, para ser inscritos, deben cumplir con determinados requisitos o asignaturas aprobadas.

**g) Distribución de horas por modalidad (M)**

Es la forma en que se distribuyen las horas de dedicación determinadas por los créditos académicos asignados a la asignatura. El creditaje de la asignatura determina el tiempo de dedicación semestral (1 crédito es igual a 27 horas semestrales). Luego este se presenta distribuido semanalmente en horas presenciales (P) y no presenciales (NP). Por ejemplo, en UDLA existen: cátedra, ayudantía, laboratorio, taller, trabajo personal, online y práctica.

El formato de distribución es el siguiente:

Figura 3. Ejemplo distribución semanal de horas por modalidad

		<b>FAC. DE EDUCACIÓN, PED. EN MATEMÁTICA Y ESTADÍST.</b>		Programa: MAT319												
				METOD. E-A DE LAS MATEMÁTICAS												
				Versión: 201810												
<b>PROGRAMA DE ASIGNATURA: METOD. E-A DE LAS MATEMÁTICAS - MAT319.</b>																
<b>1. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA</b>																
Sigla		MAT319														
Nombre		METOD. E-A DE LAS MATEMÁTICAS														
Créditos Totales (SCUDLA)		6														
Vigencia de la Asignatura Desde		201610														
Última Actualización		02/04/2018														
Modalidad Educativa		E-SUPPORT														
Régimen Asignatura		Diurno														
Requisito		( MAT141 y AES100 )														
Distribución Semanal de Horas por Modalidad (M): Presenciales (P) y No Presenciales (NP)																
Cátedra		Ayudantía		Laboratorio		Taller		Trabajo Personal		Práctica		Online		Total		
Horas	M	Horas	M	Horas	M	Horas	M	Horas	M	Horas	M	Horas	M	P	NP	Total
2	P	1	P	0	P	0	P	6	NP	0	P	0	NP	3	6	9

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

### 2.3.2. Descripción de asignatura

La descripción de asignatura es un apartado que debe entregar cuatro aspectos fundamentales del curso. Estos son:

- Propósito formativo.** Se señala la meta de manera general y breve. Es pertinente precisar que propósito y sentido formativo son conceptos distintos. El propósito hace referencia a la importancia de educar a los estudiantes desde el prisma del saber tripartito de la asignatura; en cambio, el sentido formativo hace alusión a la concatenación y vinculación de la asignatura con otras del plan de estudios, enfatizando la continuidad formativa en la que se inscribe la misma.
- Saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales** que los estudiantes deben dominar al finalizar el curso. Se señala explícitamente cómo la asignatura se hace cargo de la movilización de los tres tipos de saberes que cubre el Modelo Educativo UDLA. Se recomienda partir cada párrafo con: *Conceptualmente los estudiantes... Procedimentalmente los estudiantes... y Actitudinalmente los estudiantes...* Además, es oportuno recordar dos aspectos: sintetizar cada tipo de saber, pues se entregan mayores detalles en apartados posteriores y no señalar el tipo de saber que prevalece, pues esto se indica en la sección estrategias metodológicas del Programa.

- Justificación de los prerrequisitos o sentido formativo.** Cuando la asignatura tiene prerrequisito o ella misma es prerrequisito de otra, se debe establecer claramente el vínculo formativo que existe entre ambas, señalando fundamentamente por qué estas asignaturas tienen esta relación de "dependencia formativa".

Si la asignatura no tiene prerrequisito o ella misma no es prerrequisito de otra, se debe señalar el sentido formativo que esta tiene dentro de la malla curricular (o si se quiere plan formativo), es decir, cómo se vincula con otros contenidos y habilidades cognitivas y/o prácticas desarrolladas por otras asignaturas.

- Características de funcionamiento.** Esta parte requiere la presencia de cuatro elementos fundamentales:
  - señalar si emplea o no algún soporte virtual de enseñanza y describirlo brevemente;
  - comentar sintéticamente las metodologías que se utilizan en la asignatura, indicando el método que prevalece en el desarrollo de la misma;
  - mencionar los componentes asociados a ella (trabajo personal, taller, laboratorio, práctica, etc.) y señalar sintéticamente la orientación u objetivo, de dichos componentes; y
  - describir brevemente los procedimientos e instrumentos evaluativos que se utilizan en la asignatura.

La Tabla 2 muestra un ejemplo ideal de descripción para una asignatura ficticia. Cabe señalar que los elementos de este ejemplo se encuentran divididos para hacer evidente la manera de describir cada uno de ellos, sin embargo, en la declaración que se realice en el Programa esta información debe aparecer toda junta.

Tabla 2. Ejemplo de descripción de una asignatura

**(Propósito formativo)** Esta asignatura pertenece al ámbito general y tiene el propósito formativo de que los estudiantes analicen el fenómeno educativo desde una dimensión sociocultural, identificando las relaciones entre la sociedad, cultura y educación en la actualidad y en su evolución histórica. De esta manera, los estudiantes podrán reflexionar con fundamentos en torno a la realidad educativa nacional, revisando tanto elementos teóricos –fundamentalmente a nivel de postulados– como realidades prácticas a modo de poder centrar los análisis en casos concretos.

**(Saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales)** Conceptualmente, los estudiantes identificarán los nexos que tiene el fenómeno de la educación con la cultura y la sociedad, incorporando para ello algunas definiciones fundamentales de estos conceptos. Asimismo, reconocerán las características de la sociedad actual, pudiendo señalar las imbricaciones e influencias que dichas características representan para el fenómeno educativo, tanto en sus aspectos institucionales como prácticos. Por último, identificarán los aspectos fundamentales del ordenamiento educativo de Chile, pudiendo analizarlos desde marcos teóricos educativos generales. Procedimentalmente, los estudiantes analizarán la realidad educativa a través de ejercicios prácticos propuestos en la asignatura, exponiendo sus ideas en presentaciones orales frente a la clase. También los alumnos analizarán y comentarán textos en clases, compartiendo y confrontando sus ideas. Actitudinalmente, los estudiantes desarrollarán una mirada crítica del fenómeno educativo en general, y de la realidad educativa mundial y nacional en particular. Esto hará posible que valoren la discusión y el estudio riguroso del fenómeno educativo como elemento clave de su formación profesional.

**(Justificación de los prerrequisitos)** Si bien la asignatura no posee prerrequisitos y ella misma no es prerrequisito de ninguna otra, se encuentra dentro de la línea curricular de saberes fundamentales de educación y el sistema educativo, el cual se compone de tres cursos: Sociedad, Cultura y Educación; Historia de la Educación y Políticas Educativas. Los dos primeros procuran que el estudiante de ciclo inicial comprenda los elementos fundamentales de la pedagogía y el quehacer educativo, fundamentalmente desde una perspectiva teórica, lo cual le permitirá desarrollar un pensamiento abstracto en torno a la educación. A esta línea se suma el curso Políticas Educativas, el cual pretende que los estudiantes analicen las principales directrices de la política nacional en el área educativa así como la estructura del sistema educativo en Chile, con lo cual el estudiante complementa la teoría con la realidad del sistema escolar a nivel marco y desde su lógica orgánica.

**(Características de funcionamiento)** La asignatura posee tres horas presenciales y cuenta con aula virtual de eCampus (*e-support*), en donde los estudiantes podrán acceder a los materiales, lecturas complementarias y material de apoyo a las unidades, los cuales podrán revisar en horas de trabajo personal dedicadas a la asignatura. Por su parte, el taller está orientado a la aplicación concreta de los conceptos en casos de la realidad educativa, tanto nacional como internacional. La metodología de la asignatura es activa, ya que en todas las sesiones se debe realizar una actividad planteada en el programa que busca hacer una bajada práctica o reflexiva según corresponda a los contenidos trabajados en el curso, lo que responde al método facilitador de la comprensión.

La evaluación del curso se realiza por medio de 2 cátedras que contienen elementos teóricos, de aplicación y bibliografía. Estas se ejecutarán a través de preguntas abiertas que se revisarán con pautas de apreciación y rúbricas. El examen es de similares características. Por otro lado, se cuenta con la realización de 3 ejercicios de construcción colaborativa en que se desarrolla un análisis FODA, una investigación y una entrevista cuyos desempeños serán medidos por rúbricas.

Fuente: Dirección de Gestión Curricular

### 2.3.3. Resultados de aprendizaje de la asignatura

Los resultados de aprendizaje son los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe saber y dominar al finalizar una determinada asignatura. Estos resultados orientan el diseño y aplicación de métodos, instrumentos y criterios de evaluación, así como actividades de aprendizaje, métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la aplicación del Programa demanda una congruencia entre resultados de aprendizaje y los demás componentes indicados.

#### *¿Por qué son diferentes los resultados de aprendizaje y los objetivos?*

En relación a esta pregunta, los resultados de aprendizaje están centrados claramente en el estudiante, porque son eficaces, orientadores, evaluables y medibles. Son eficaces y orientadores, porque el estudiante sabe precisamente qué debe aplicar, analizar, diseñar o resolver en un determinado contexto tras cursar la asignatura. En cambio, los objetivos son ambiguos y no dejan claro quién ejecuta las acciones: si el docente o el estudiante. Los resultados de aprendizaje son evaluables, porque miden aspectos específicos del aprendizaje del estudiante. Junto con ello, son medibles porque el docente encuentra la evidencia de lo que el estudiante aprendió mediante la aplicación de los instrumentos evaluativos.

Tabla 3. Comparación entre resultado de aprendizaje y objetivo

Categoría	Resultado de Aprendizaje	Objetivo
Sujeto de acción	Centrado en el estudiante.	Centrado en el docente.
Formato	Concreto, pues está relacionado con lo que el estudiante será capaz de demostrar al terminar una actividad de aprendizaje.	Ambiguo, pues se pueden redactar en términos de finalidad en la enseñanza o aprendizaje esperado.
Preferencia de conocimiento	Fusiona el saber tripartito: saber, saber hacer y saber ser.	Preferencia por el conocimiento conceptual (saber).
Propensión de ser medido/observable	Es evaluable y observable.	Presenta dificultades para ser medido. No siempre se puede medir.
Preferencias taxonómicas	Verbos de acción (verbos activos) y contempla todos los niveles de la taxonomía de Bloom u otras (aplicar, diseñar, evaluar, resolver problemas, crear conocimiento, etc.).	Verbos ambiguos y difíciles de observar, preferencia por el primer nivel de la taxonomía de Bloom (identificar).

Fuente: Dirección Gestión Curricular

Además, los resultados de aprendizaje son amigables y transparentes porque indican el contexto en donde se ejecuta una acción determinada, permitiendo desprender la evaluación y las experiencias de aprendizaje.

Tabla 4. Procedimientos evaluativos y experiencias de aprendizaje desprendidas de un RA

Resultado de aprendizaje	Procedimientos de evaluación	Experiencia de aprendizaje
Procesar diversos testimonios o fuentes históricas aplicando el método de análisis histórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informes de investigación.</li> <li>- Presentaciones orales (referidas al análisis crítico de bibliografía especializada) que serán evaluadas a través de rúbricas.</li> </ul>	<p>Método formativo en donde tanto el docente como el estudiante se desempeñan activamente. Los estudiantes desarrollan una serie de estrategias y actividades de trabajo referidas a búsqueda, análisis, síntesis y presentación de resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aplicación de procedimiento de análisis histórico a fuentes o testimonios;</li> <li>- elaboración de un informe escrito de análisis de fuentes específicas; e</li> <li>- ingreso de evidencias de informe en portafolio digital.</li> </ul>

Fuente: Dirección Gestión Curricular

Para elaborar los resultados de aprendizaje se deben considerar cinco normas:

- Redactar según el formato: verbo de acción / complemento / contexto.
  - El verbo designa la "acción" que el estudiante debe ejecutar en el proceso formativo, es decir, la habilidad que el estudiante desarrollará.
  - El complemento es el contenido sobre el cual la acción (señalada en el verbo) se ejecuta.
  - El contexto es la situación que da sentido a la acción, pues informa la condición en la cual se llevará a cabo.  
Ejemplo: Procesar / diversos testimonios o fuentes históricas / aplicando el método de análisis histórico.
1. El verbo debe ser operativo. Esto significa que la habilidad propuesta debe ser observable para el docente como agente evaluador. Por ejemplo, el verbo *reflexionar* no se puede observar, porque es un proceso que permanece solo en la cognición interna del estudiante; mientras *argumentar* sí se puede verificar, debido a que el estudiante demuestra la acción solicitada en una evidencia de aprendizaje, por ejemplo, el ensayo.
  2. Expresarse en términos precisos y claros evitando la fraseología innecesaria o la adverbialización de los verbos.
  3. Utilizar un solo verbo por cada resultado de aprendizaje. En el caso de aprendizajes más complejos, puede usarse más de una oración.
  4. Considerar las horas presenciales y no presenciales asignadas a la asignatura.

*¿Qué son los verbos de acción?*

Los resultados de aprendizaje deben verificarse concretamente al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que ocurra esto es fundamental utilizar los verbos apropiados. En este sentido, la literatura plantea que los verbos deben ser de "acción", en el tenor de que deben remitirse a una conducta observable y que por lo tanto pueda ser evaluable (ver Tabla 5). Para garantizar esto, existe un conjunto de verbos cuyo uso no está permitido para redactar los resultados de aprendizaje, pues son habilidades cognitivas de carácter formal que no son observadas directamente y que, por tanto, tampoco pueden ser evaluadas (ver Tabla 6).

**Tabla 5. Listado de verbos válidos para la redacción de resultados de aprendizaje**

Nivel taxonómico	¿Qué hace el estudiante?	Verbos válidos para redactar resultados de aprendizaje
Conocimiento	Identifica o señala información, teorías, principios, leyes, etc.	Identificar, señalar.
Comprensión	Entender o captar el significado de los saberes conceptuales.	Interpretar, discutir, predecir, resumir, clasificar, seleccionar.
Aplicación	Transfiere o utiliza saberes conceptuales en ejercicios y problemas.	Adaptar, aplicar, calcular, desarrollar, describir, dramatizar, efectuar, emplear, experimentar, exponer, investigar, manipular, operar, programar, proponer, representar, simular, solucionar, usar, utilizar.
Análisis	Descompone, organiza y relaciona las partes de una estructura.	Administrar, analizar, comparar, contrastar, distribuir, gestionar, organizar.
Síntesis	Elabora, integra y mezcla ideas en un producto, plan o propuesta.	Confeccionar, construir, diseñar, elaborar, fabricar, formar, formular, implementar, modelar, planear, planificar, producir, proyectar, realizar, sintetizar.
Evaluación	Evalúa sobre la base de normas o criterios determinados.	Argumentar, capacitar, controlar, debatir, determinar, evaluar, fundamentar, resolver, verificar.

Adaptado de Kennedy, 2007.

**Tabla 6. Verbos de uso inválido**

Verbos difíciles de evaluar	Apreciar, aprender, buscar, comprender, conocer, deducir, estar consciente de..., explorar, familiarizarse con..., interiorizar, meditar, memorizar, observar, pensar, razonar, recordar, reflexionar, saber, sentir, valorar.
-----------------------------	--

Fuente: Kennedy, 2007

Se debe considerar que tras cada uno de estos verbos de acción existe una habilidad que está siendo desarrollada en el estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, se entiende por habilidad aquella destreza que a partir de la práctica es incorporada en el sujeto para convertirse en una capacidad o talento personal. A partir de estas habilidades, los resultados de aprendizaje pueden combinar el desarrollo de tres planos de dominio señalados por Bloom y sus colaboradores (Anderson y Krathwohl, 2001):

- cognitivo
- psicomotor
- subjetivo

A continuación, la descripción de cada plano de dominio (ANECA, 2013, p. 26):

- **Plano cognitivo.** Relacionado con el proceso de pensamiento y fue el más desarrollado por Bloom. Sus investigaciones se centraron en elaborar una clasificación de los distintos niveles cognitivos durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Guarda relación con todos los procesos que ocurren a nivel de pensamiento, siendo siempre el nivel mayor el que abarca los niveles inferiores.
- **Plano psicomotor.** Engloba las destrezas físicas y las relacionadas con la coordinación, también importantes cuando se habla de determinados tipos de actividades formativas.
- **Plano subjetivo.** Refiere al componente emocional del aprendizaje, es decir, aquello relativo a las actitudes, los valores y la ética.



*Resultados de aprendizaje y su coherencia con la evaluación y la metodología*

Los resultados de aprendizaje –cuando están redactados con la estructura tripartita que considera el contexto de ejecución de una o más habilidades– posibilitan desprender la evaluación y la metodología. En tanto, a medida que el Director de Escuela y su equipo curricular identifican el o los planos de dominio que cubren un determinado resultado de aprendizaje y proponen procedimientos evaluativos, pueden determinar las estrategias metodológicas más aptas para que el estudiante logre el aprendizaje que se persigue. De esta manera, se construye un alineamiento entre los componentes mencionados y la experiencia de aprender adquiere sentido para el estudiante como lo demuestra la Tabla 7.

Tabla 7. Relación entre resultados de aprendizaje, evaluación y metodología

Resultados de Aprendizaje	Procedimientos de evaluación	Estrategias metodológicas
<b>Plano cognitivo</b>  Conocimiento Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exámenes escritos u orales</li> <li>- Test</li> <li>- Evaluación de trabajos o ensayos</li> <li>- Evaluación de presentaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clases expositivas</li> <li>- Lectura guiada (especialmente con comentarios, preguntas o discusión)</li> <li>- Tutorías</li> <li>- Discusiones</li> <li>- Trabajo en grupo</li> <li>- Presentaciones en grupo</li> <li>- Seminarios</li> </ul>
<b>Plano cognitivo</b>  Aplicación Análisis Síntesis	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- de la práctica realizada</li> <li>- de las conclusiones o proyectos presentados de la interacción durante el trabajo en grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo de laboratorio</li> <li>- Aprendizaje basado en problemas o proyectos</li> <li>- Estudio de casos</li> <li>- Tutorías</li> </ul>
<b>Plano cognitivo</b>  Análisis Síntesis Evaluación	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- de los proyectos</li> <li>- de los informes</li> <li>- del análisis de casos</li> <li>- Preguntas sobre justificación de decisiones tomadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de proyectos e informes</li> <li>- técnicos</li> <li>- Análisis de casos</li> <li>- Análisis y crítica de textos, sentencias o informes ajenos</li> <li>- Clases magistrales tras trabajos prácticos</li> <li>- Tutorías sobre trabajos</li> </ul>
<b>Plano subjetivo</b>  Integración de convicciones, ideas y actitudes	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Role play</li> <li>- Informes</li> <li>- Proyectos</li> <li>- Casos</li> <li>- Preguntas en tutorías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Role play</i></li> <li>- Elaboración de informes y proyectos</li> <li>- Estudio de casos</li> <li>- Tutorías</li> </ul>
<b>Plano Psicomotor</b>  Adquisición de destrezas físicas	Evaluación de la ejecución con criterios explícitos y públicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicios</li> <li>- Repetición de la destreza en cuestión con variantes</li> </ul>

Fuente: ANECA, 2013, p. 36.

**Claridad y precisión en la redacción de resultados de aprendizaje**

Los resultados de aprendizaje se redactan en términos precisos y claros. Esto se traduce en evitar la fraseología innecesaria y la adverbialización de los verbos. La Tabla 8 muestra un resultado de aprendizaje propuesto y otro mejorado, junto con comentarios que explican y detallan su mejora.

Tabla 8. Revisión de un resultado de aprendizaje

RA propuesto	Comentario	RA mejorado
Analizar apropiadamente el proceso didáctico como una situación integral que recorre desde el diseño de un proceso de aprendizaje hasta su reflexión, pasando por la planificación, implementación y evaluación, con el fin de que esta última se conciba como un proceso de monitoreo constante para la toma de decisiones pedagógicas.	El resultado de aprendizaje propuesto resulta muy extenso y se pierde el propósito central. Además, decir "apropiadamente" es innecesario, pues se espera que este análisis se haga de manera correcta, y esto se comprobará finalmente cuando el docente tenga que evaluar el análisis realizado mediante el uso de una rúbrica, por ejemplo.	Se puede desglosar el resultado de aprendizaje propuesto en otros que sean más claros y precisos. Por ejemplo: "Describir el proceso didáctico como un procedimiento de monitoreo constante para la toma de decisiones estratégicas".

Fuente: Dirección Gestión Curricular

**¿Se debe utilizar siempre un solo verbo de acción por resultado de aprendizaje?**

Por regla general los resultados de aprendizaje se redactan utilizando un verbo. Sin embargo, existen dos excepciones:

1. Incorporar un segundo verbo en gerundio. Ejemplo: "Explicar los conceptos de estimulación oportuna y neurociencia, argumentando sobre su importancia para el desarrollo y aprendizaje infantil".
2. Incluir acciones interdependientes entre sí y remitir a una sola gran acción. Ejemplo: "Identificar, formular, analizar y solucionar problemas de ingeniería aplicados a la industria metalúrgica".

**¿Cuándo se está dando un contexto a un resultado de aprendizaje?**

Se entrega un contexto cuando la oración comienza con lo que se espera que los estudiantes aprendan y seguidamente se señala las condiciones bajo las cuales se obtiene esa adquisición o ejecución. Por ejemplo:

Tabla 9. Ejemplo de RA propuesto

Verbo de acción	Complemento	Contexto
Describir	las condiciones biológicas fundamentales que condicionan a los seres acuáticos.	

Fuente: Dirección Gestión Curricular

En este ejemplo puede entenderse la parte "que condicionan a los seres acuáticos" como contexto, pero no lo es, porque este fragmento corresponde todavía al contenido/conocimiento que se espera los estudiantes adquieran. No hay una especificación sobre de qué manera o en qué condiciones el estudiante demuestra que describe dichos contenidos.

El contexto, como puede observarse en la Tabla 10, da señales acerca de las condiciones o circunstancias bajo las cuales se demuestra la adquisición. Por tanto, el contexto, cuando está bien formulado, puede entregar indicios acerca de la metodología y, por extensión, la evaluación. Ahora bien, el contexto no solo es de carácter pedagógico, aunque idealmente se espera que sea así.

Tabla 10. Ejemplo de RA mejorado

Verbo de acción	Complemento	Contexto
Describir	las condiciones biológicas fundamentales que condicionan a los seres acuáticos	de acuerdo a las investigaciones revisadas en clases.

Fuente: Dirección Gestión Curricular

**Tabla de trabajo para construir y verificar resultados de aprendizaje**

A partir de los lineamientos señalados, los Directores de Escuela, comités curriculares y docentes que dictan clases en UDLA pueden operacionalizar la construcción de resultados de aprendizaje a partir del uso la siguiente tabla de trabajo:

Tabla 11. Ejemplo tabla de trabajo para construir RA

Sigla	Nº	Verbo de acción	Complemento	Contexto
	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	7			

Fuente: Dirección Gestión Curricular

La tabla anterior puede utilizarse para observar los resultados de aprendizaje de un programa determinado y dividir sus partes en cada celda. Si está ausente el contexto en algún resultado de aprendizaje, es recomendable formular una condición que permita facilitar la ejecución de la habilidad implicada en este resultado de aprendizaje.

Tabla 12. Ejemplo de resultados de aprendizaje

Sigla	Nº	Verbo de acción	Complemento	Contexto
	1	Explicar	las características del modelo de Dirección Estratégica	a partir del uso de diagramas.
	2	Caracterizar	los tipos de estrategias de gestión de negocios	considerando lo expuesto en clases y las lecturas realizadas.
	3	Aplicar	técnicas para el diseño de modelos de negocios	identificando el contexto de las empresas.
	4	Implementar	estrategias directivas	según análisis y evaluación de sectores y tendencias.
	5	Formular	soluciones de desarrollo de ventajas comparativas	a partir del diagnóstico a una empresa.
	6	Aplicar	técnicas y herramientas de análisis estratégico	según evaluación de oportunidades empresariales.
	7	Describir	características y conceptos de la estrategia empresarial	a partir de la revisión bibliográfica.
	8	Elaborar	balances de gestión estratégica	según análisis de casos reales o simulados.
	9	Elaborar	estrategias de negocios	a partir del análisis a la empresa y su entorno.
	10	Demostrar	actitudes de colaboración	en contextos de trabajo en equipo.

Fuente: Dirección Gestión Curricular

Los Directores de Escuela y los comités curriculares pueden evaluar la dimensión *Resultados de aprendizaje* del Programa de Asignatura tal como aparece en la *Sección III Lista de cotejo para la evaluación diagnóstica de programas de asignatura UDLA*.

### 2.3.4. Aportes al Perfil de Egreso

Los aportes al Perfil de Egreso son la explicitación de la tributación que ofrece cada asignatura al logro de los resultados de aprendizaje y valores declarados en el Perfil de Egreso. La tributación de la asignatura es declara en la matriz de tributación curricular de la carrera, en el Administrador de Perfiles de Egreso. Este sistema se vincula al Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO) de manera automatizada, asegurando la coherencia de la información curricular.

Tabla 13. Ejemplo de aportes al perfil de egreso de una asignatura

4. APORTES AL PERFIL DE EGRESO
<p>La asignatura Estructuras Algebraicas I aporta al logro de los siguientes resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar el conocimiento y manejo disciplinar necesario para enseñar los contenidos propuestos en las distintas áreas temáticas del currículo escolar del sector Matemática en los niveles que le son pertinentes.</li> <li>• Realizar demostraciones formales y desarrollar actividades de razonamiento matemático a nivel escolar, para modelar situaciones de la vida cotidiana y aplicar las Matemáticas que enseñará.</li> <li>• Demostrar conocimiento de tópicos de matemáticas de nivel superior, que van más allá de lo contenido en el currículum escolar, estableciendo conexiones y diálogo entre estas matemáticas avanzadas y las que enseñará.</li> </ul>

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

### 2.3.5. Contenidos y actividades

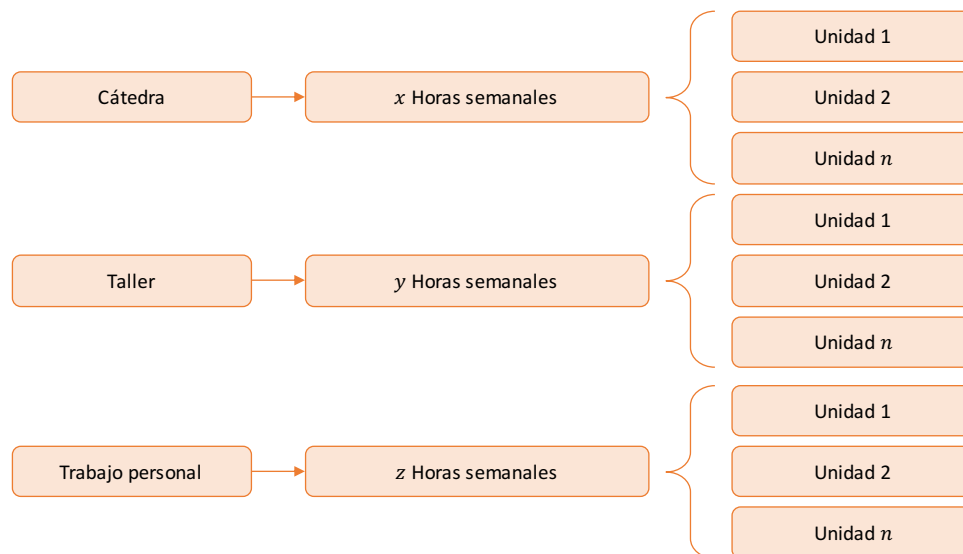
Los contenidos del Programa de Asignatura corresponden al cuerpo de información declarativa que los estudiantes deben comprender al aprobar una asignatura. El saber conceptual es, en sí mismo, información declarativa. El saber procedimental se refiere a habilidades y destrezas que deben ponerse en práctica, pero también involucra definiciones y conceptos —por ejemplo, la habilidad para hacer saques en vóleybol puede describirse declarativamente—. El saber actitudinal alude a valores y actitudes y deben manifestarse en el comportamiento de los estudiantes, pero también involucra nociones conceptuales —por ejemplo, el valor de la responsabilidad ciudadana tiene una definición teórica, que se evidencia en determinados comportamientos y acciones—.

#### Recomendaciones para construir la sección

Para completar la sección contenidos y actividades se recomienda:

- **Incorporar unidades para las modalidades declaradas en la distribución semanal de horas** (revisar la sección *Identificación de la asignatura* en el Programa): Por ejemplo, si una asignatura contiene  $x$  horas de cátedra,  $y$  horas de taller y  $z$  horas de trabajo personal, la organización de los contenidos debe contener unidades para cada una de estas modalidades (ver Figura 4), considerando las actividades asignadas en la planilla de asignación de créditos UDLA para la asignatura.

Figura 4. Asignación de unidades para cada componente semanal de la asignatura



Fuente: Dirección Gestión Curricular

- **No redactar los saberes como se realiza para los resultados de aprendizaje:** Esto significa iniciar la redacción del contenido mediante un sustantivo en vez de un verbo en infinitivo. Por ejemplo, si el saber procedimental de una unidad aparece como "debatir diferentes perspectivas...", es conveniente cambiar por "debate de diferentes perspectivas".
- **Incorporar los tres tipos de saberes para cada unidad del Programa:** Conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser y convivir). La tabla 16 muestra cómo se separan los tipos de contenidos en una unidad determinada.
- **Para el caso de asignaturas que se centran en el saber conceptual:** Incitar el aprendizaje de nociones y definiciones a través de su uso, o sea, emplear lo que se sabe en una diversidad de contextos. Por tanto, cuando se aprenden conceptos es necesario que los estudiantes usen tales conceptos, de modo de entender su importancia en el contexto de una aplicación significativa.
- **Para el caso de asignaturas que se centran en el saber procedimental:** Ofrecer sustento conceptual para dar sentido a la práctica de habilidades y destrezas aisladas y rutinarias, así como la de desempeños más sofisticados.
- **Proponer actividades** luego de haber levantado los resultados de aprendizaje y haber establecido qué evidencia evaluativa permite determinar al docente si los resultados de aprendizaje de la asignatura han sido alcanzados por los estudiantes. Las actividades están vinculadas con los contenidos y se diseñan para que los estudiantes proporcionen, en el plano evaluativo, evidencias de logro de los resultados declarados en el Programa.
- **No "copiar y pegar" textos desde un procesador externo a ADPRO** (por ejemplo, Microsoft Word o Excel). Es conveniente utilizar los botones del editor ADPRO para presentar el texto publicado exento de problemas de formato, viñetas o tipografías no reconocidas por este sistema.

Tabla 14. Fragmento de la sección *Contenidos y actividades*

5. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES	
5.1. Contenido cátedra	
Nº Unidad	Tema
1	<p><b>Tema: La educación y su contexto sociocultural</b></p> <p><b>Saber conceptual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La interdependencia entre la sociedad, cultura y educación</li> <li>• La educación vista desde la sociología</li> <li>• Evolución histórica de la educación</li> <li>• Funciones sociales de la educación</li> </ul> <p><b>Saber procedimental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y análisis de textos</li> <li>• Realización de FODA sobre realidad educativa chilena</li> <li>• Discusión sobre temáticas de clases</li> </ul> <p><b>Saber actitudinal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del vínculo y la importancia de la cultura para el fenómeno educativo</li> <li>• Respeto por puntos de vistas contrarios al propio</li> <li>• Valoración del diálogo y la discusión como herramienta generadora de conocimiento</li> </ul>

#### *Tipos de actividades a realizar*

Al revisar los resultados de aprendizaje presentados en el Programa de una Asignatura y sus contenidos, es posible determinar si esta se centra en el saber conceptual, procedimental, o bien, en la formación práctica. Sin embargo, es necesario enfatizar que cada asignatura debe abordar los tres tipos de saberes. UDLA reconoce tres tipos de asignatura:

- **Asignatura centrada en el saber conceptual**, donde se privilegia que los estudiantes logren aprendizajes conceptuales.
- **Asignatura centrada en el saber procedimental**, donde se privilegia que los estudiantes ejerciten habilidades y destrezas, integrando conceptos y nociones de la disciplina a la que pertenece la asignatura.
- **Asignaturas centradas en la práctica o la simulación**, donde se privilegia que los estudiantes ejerciten tareas de desempeño complejas, que integran simultáneamente los tres tipos de saber.

Tabla 15. Malentendidos en la gestión de los saberes conceptuales y procedimentales

Malentendidos en la gestión de saberes	¿En qué consiste?	Solución	¿En qué consiste?
La rigidez de la secuencia: saber conceptual y luego saber procedimental	Existen docentes que piensan que los estudiantes requieren aprender, primero, los saberes conceptuales de la asignatura para solo después abordar tareas de aprendizaje en las que los pongan en práctica. Esta creencia es errónea, pues la literatura señala que aprender significa emplear lo que se sabe en una diversidad de contextos. Por tanto, cuando se aprenden conceptos, es necesario que los estudiantes usen tales conceptos, de modo de entender su importancia en el contexto de una aplicación significativa.	Otorgar uso a lo conceptual	En la asignatura que se centra en lo conceptual, las nociones y definiciones que se aborden deben aprenderse a través de su uso.
La asignatura concebida como puramente procedimental	Existen docentes que afirman que su asignatura es puramente procedimental, que solo se trata de aprender habilidades, destrezas o tareas de desempeño complejas y, por tanto, no existen saberes conceptuales que abordar en la asignatura. Este es otro malentendido. En estas asignaturas es muy importante que los estudiantes conozcan las nociones que descansan bajo las habilidades, destrezas y desempeños que están poniendo en práctica.	Ofrecer sustento conceptual a lo procedimental	La asignatura que se centra en lo procedimental debe ofrecer sustento conceptual para dar sentido a la práctica de habilidades y destrezas aisladas y rutinarias, así como la de desempeños más sofisticados.

Adaptado de Wiggins y McTighe, 2005.

Las actividades de aprendizaje de una asignatura corresponden al conjunto de tareas ofrecidas a los estudiantes para alcanzar los resultados de aprendizaje declarados en el Programa. Los tres tipos de saberes involucrados en los aprendizajes de la asignatura —conceptual, procedimental y actitudinal— requieren de diferentes tipos de actividades, pues lo que se aprende es de diversa índole.

En la secuencia de elaboración del Programa de Asignatura, las actividades se diseñan en la tercera etapa, luego de haber levantado los resultados de aprendizaje y haber establecido qué evidencia evaluativa permite determinar al docente si los resultados de aprendizaje de la asignatura han sido alcanzados por los estudiantes.

Las actividades se diseñan con el fin de que los estudiantes proporcionen, en el plano evaluativo, evidencias de logro de los resultados declarados en el Programa.

En términos generales, las actividades de aprendizaje deben considerar los siguientes lineamientos:

- a. Atraer la atención de los estudiantes y mantenerla.
- b. Proporcionar a los estudiantes las experiencias, herramientas, conocimientos y prácticas necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje planteados en el Programa.
- c. Ofrecer a los estudiantes numerosas oportunidades para repensar las ideas claves presentadas, reflexionar a lo largo de la asignatura y revisar su trabajo.
- d. Crear oportunidades para que los estudiantes evalúen su progreso.
- e. Diseñar para que los estudiantes puedan desarrollar distintos talentos, necesidades, estilos e intereses.

A continuación, la explicación de cada lineamiento:

**a. Atraer la atención de los estudiantes y mantenerla.**

Consiste en estimular de manera más efectiva a su motivación intrínseca. Las actividades de aprendizaje deben involucrar trabajo académico atractivo y efectivo, que incite el pensamiento; incluya tareas interesantes, valiosas y relevantes; y ayude a los estudiantes a progresar en el dominio de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes considerados fundamentales para la disciplina.

**El trabajo académico es atractivo cuando:**

- Es práctico.
- Involucra enigmas o problemas.
- Es variado.
- Ofrece oportunidades para adaptar o modificar los desafíos involucrados en este.
- Ofrece igual proporción de actividades cooperativas y competitivas, individuales y grupales.
- Se realiza en torno a desafíos significativos o del mundo real.
- Emplea estrategias interactivas (caso de estudios, simulaciones, etc.).
- Involucra destinatarios auténticos (compradores, estudiantes, pacientes reales).

**El trabajo académico es efectivo cuando:**

- Se centra en el logro de resultados de aprendizaje, claros y fundamentales.
- Los estudiantes comprenden por qué se hace y qué sentido tiene dentro de su proceso formativo.
- Se ofrecen modelos y ejemplos.
- Existen criterios claros y conocidos que permiten a los estudiantes monitorear su progreso.
- Incentiva el trabajo arduo, la necesidad de emprender riesgos y de aprender de los errores.
- Aborda ideas concretas mediante actividades que vinculan las experiencias de los estudiantes con el mundo real, que trascienden la sala de clases.
- Se generan muchas oportunidades para autoevaluarse y autoajustarse basadas en la entrega de retroalimentación.

**b. Proporcionar a los estudiantes las experiencias, herramientas, conocimientos y prácticas necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje planteados en el Programa.**

El fin de una asignatura es preparar a los estudiantes para que su desempeño profesional o técnico se ejerza de manera autónoma y comprensiva. Para ello, las actividades de aprendizaje no deben limitarse a preparar a los estudiantes para, por ejemplo, una prueba de selección múltiple, sino que deben permitirles desarrollar y profundizar la comprensión de las ideas claves de la asignatura. El aprendizaje de estas ideas se produce cuando se ofrecen suficientes experiencias reales o simuladas. De lo contrario, estas ideas claves no se aprenden, sino que se mantienen en el estudiante como meras abstracciones. Por tanto, las actividades de aprendizaje deben enseñar explícitamente a los educandos a transferir saberes a variadas situaciones, asumiendo que esta es, generalmente, una deficiencia de la enseñanza más que un problema de los propios estudiantes cuando intentan aprender (ver Tabla 16).

**c. Ofrecer a los estudiantes numerosas oportunidades para repensar las ideas claves presentadas, reflexionar a lo largo de la asignatura y revisar su trabajo.**

El desarrollo de las unidades del Programa de Asignatura debe ser iterativo, de modo que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de repensar y revisar las ideas estudiadas con anterioridad en la asignatura a la luz de las ideas nuevas que se van abordando. Por tanto, deben darse oportunidades para revisar las grandes ideas desde diversas perspectivas, en diferentes contextos y a partir de diferentes roles.

**d. Crear oportunidades para que los estudiantes evalúen su progreso.**

Las actividades de aprendizaje deben ofrecer oportunidades para que los estudiantes, individual y colectivamente, monitoreen y ajusten su trabajo. Las habilidades metacognitivas permiten a los estudiantes chequear lo que funciona, lo que no y cómo hacer las cosas de mejor manera la próxima vez.

**e. Diseñar para que los estudiantes puedan desarrollar distintos talentos, necesidades, estilos e intereses**

Si bien el Programa de Asignatura tiene los mismos resultados de aprendizaje para estudiantes jóvenes y estudiantes adultos, se espera que estos resultados puedan traducirse en diferentes actividades y recursos de aprendizaje, como también en la integración de diferentes estrategias y para que los estudiantes muestren su progreso.



Tabla 16. Estrategias y técnicas para enseñar a los estudiantes a transferir saberes

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS	
Para concordar la experiencia de aprendizaje en aula con la evaluación final	Para establecer conexiones conceptuales entre lo aprendido y otros contextos
<p><b>1. Aplicación directa:</b> alertar a los estudiantes sobre ocasiones en las que pueden aplicar lo que están aprendiendo directamente, sin transformación o ajuste. Ejemplo: "Recuerde que se les pedirá que usen estos pronombres correctamente en el ensayo que deben entregar al final de la semana".</p>	<p><b>6. Aplicaciones tempranas:</b> solicitar a los estudiantes que predigan posibles aplicaciones que estén alejadas del contexto en que están aprendiendo. Ejemplo: después de que los estudiantes han puesto en práctica una habilidad cognitiva u otro tipo de habilidad, preguntar dónde pueden utilizarlas. Discutir contextos que surjan de los estudiantes.</p>
<p><b>2. Concordancia entre aprendizaje y aplicación final:</b> adaptar la experiencia de aprendizaje para que sea casi la misma experiencia que la aplicación final. Ejemplo: en deportes, jugar vóleybol; en teatro, realizar ensayos con vestuario.</p>	<p><b>7. Generalización de conceptos:</b> solicitar a los estudiantes generalizar a partir de su experiencia para producir principios o reglas ampliamente aplicables. Ejemplo: Después de estudiar el descubrimiento del rayo, preguntar <i>¿Qué generalizaciones sugiere el descubrimiento científico del rayo? ¿Qué otras evidencias conocidas fundamentan dichas generalizaciones?</i></p>
<p><b>3. Simulación:</b> utilizar simulaciones, juegos de rol, dramatizaciones para aproximarse a la aplicación final. Ejemplo: juicios simulados, discusiones simuladas del senado o la cámara de diputados como forma de preparación para comprender y participar como ciudadano en el gobierno.</p>	<p><b>8. Uso de analogías:</b> involucrar a los estudiantes en la búsqueda y elaboración de una analogía entre un tema en estudio y algo diferente de él. Ejemplo: solicitar a los estudiantes que comparen y contrasten la estructura del sistema circulatorio humano con la estructura del servicio de agua potable de una ciudad.</p>
<p><b>4. Modelaje:</b> mostrar o demostrar en lugar de tan solo describir y discutir. Ejemplo: un profesor que enseña matemáticas expone cómo un problema podría ser resuelto mediante pensamiento en voz alta, con el fin de explicitar estrategias cognitivas veladas.</p>	<p><b>9. Resolución paralela de problemas:</b> involucrar a los estudiantes en la solución de problemas que tienen la misma estructura, pero que pertenecen a áreas diferentes, para reconocer similitudes y diferencias. Ejemplo: solicitar a los estudiantes que investiguen sobre un problema doméstico en casa y sobre uno en la escuela, utilizando la misma estrategia de solución de problemas. Ayudarlos a establecer semejanzas y diferencias.</p>
<p><b>5. Aprendizaje basado en problemas:</b> solicitar a los estudiantes que aprendan un determinado conocimiento que se supone deben usar para solucionar un problema a través de la resolución de problemas análogos, incorporando el conocimiento en la medida que lo necesiten. Ejemplo: los estudiantes aprenden sobre necesidades nutricionales en diferentes condiciones mediante la planificación de un menú para una caminata a través del desierto, o bien para un viaje largo por mar. Consiguen información sobre nutrición a partir de textos y otras fuentes, a medida que trabajan.</p>	<p><b>10. Reflexión metacognitiva:</b> promover y apoyar a los estudiantes en la planificación, seguimiento y evaluación de su propio pensamiento. Ejemplo: Después de una prueba o cualquier actividad intelectualmente demandante, pedir a los estudiantes que se pregunten <i>¿Qué estuvo bien? ¿Qué fue difícil y cómo podría, la próxima vez, manejar mejor lo que fue difícil?</i></p>

Adaptado de Fogarty, Perkins y Barell, 1992.

### 2.3.6. Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas corresponden a los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje empleadas en la asignatura. El método de enseñanza es la forma particular que tiene el docente de organizar la enseñanza (Latorre y Seco, 2013). Ejemplos de métodos de enseñanza son el método activo, pasivo, deductivo, inductivo, de resolución de problemas, entre otros.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje corresponden al conjunto articulado de acciones que el docente determina para él y sus estudiantes, con el fin de conseguir que estos últimos alcancen un determinado resultado de aprendizaje. En un orden lógico, cada estrategia se compone de pasos que permiten realizar una actividad, que a su vez conlleva la solución de un problema. En su aplicación, la estrategia de enseñanza y aprendizaje puede emplear una serie de técnicas para conseguir el logro de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La técnica de enseñanza y aprendizaje es un procedimiento que el docente determina para él y para sus estudiantes, que se emplea para lograr una parte del aprendizaje que se persigue mediante la estrategia. Por ejemplo, predecir los contenidos de un artículo del diario es una estrategia de comprensión lectora que podría ocupar múltiples técnicas para aplicarse: observar las fotografías que aparecen en el artículo, leer su introducción y conclusión, inferir ideas a partir de su título, etc.

UDLA reconoce tres métodos de enseñanza en sus procesos formativos:

**1. Método tradicional**

A través de este método, el docente informa a los estudiantes sobre diversos saberes —conceptuales, procedimentales y actitudinales— mediante clases expositivas y demostraciones, complementadas por libros de texto.

**2. Método facilitador de la comprensión**

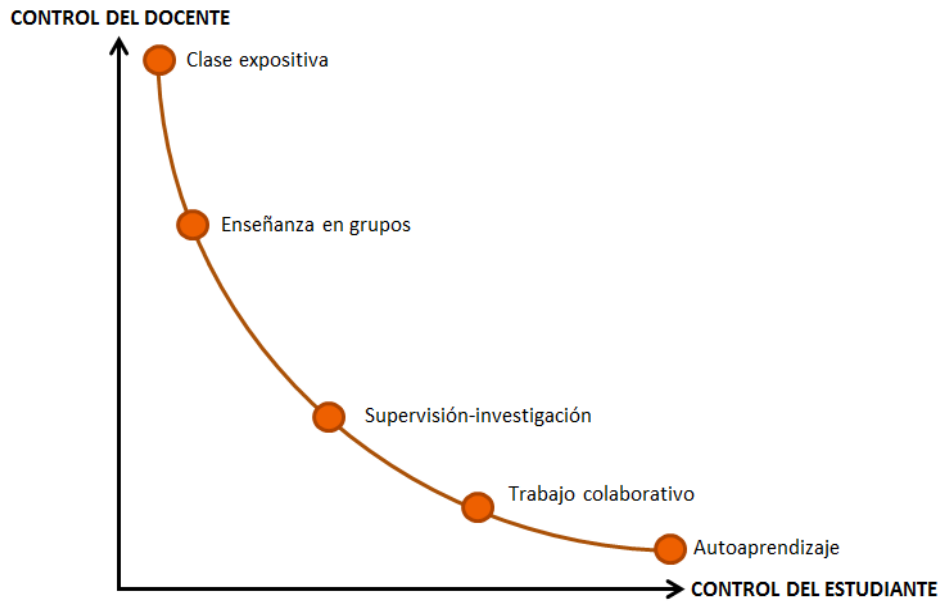
Mediante este método, el docente ayuda a los estudiantes a construir significado para comprender ideas y procesos claves; los guía en discusiones en torno a problemas complejos, textos, casos, proyectos o situaciones mediante el cuestionamiento, el establecimiento de pruebas y la reflexión sobre procesos.

**3. Método de revisión del desempeño**

A través de este método, el docente apoya la habilidad de los estudiantes para transferir sus aprendizajes con el objeto de desempeñarse autónomamente y con la complejidad necesaria. El docente establece resultados de aprendizaje claros en torno al desempeño y supervisa, a través del modelamiento y la retroalimentación, el desarrollo de las habilidades en el contexto de oportunidades de aprendizaje para desempeñarse.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, UDLA las entiende como un continuo. En un polo, se encuentran las clases expositivas donde predomina el control del docente. En el otro polo, se encuentra el trabajo autónomo del estudiante, donde predomina su propio control. La siguiente gráfica permite visualizar la idea expuesta.

Figura 5. Estrategias de enseñanza y aprendizaje



Adaptado de Brown y Atkins, 1988.

Tabla 17. Ejemplos de estrategias, según sujeto que controla el proceso de enseñanza-aprendizaje

MÉTODO DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	EVA
Control del docente	Clase expositiva del docente	Aula virtual de recursos
	Lectura guiada por el docente	
	Tutoría	
Control del docente y estudiante	Observación	Aula virtual de actividades
	Taller	
	Aprendizaje Basado en Proyectos	
	Portafolio	
	Elaboración y monitoreo de investigación	
	Aprendizaje Basado en Problemas	
	Salida a terreno	
	Trabajo de laboratorio	
	Foro de internet	
Control del estudiante	Exposición/presentación oral por parte del estudiante	Aula virtual colaborativa
	Presentación de resultados de investigación	
	Simulación	
	Debate	
	Mesa redonda	
	Dramatización (o <i>role play</i> )	
	Estudio de caso	
	Trabajo colaborativo	

En la sección *Estrategias metodológicas* del programa de asignatura, se deben describir a grandes rasgos los métodos de enseñanza a emplear y las estrategias de enseñanza y aprendizaje asociadas a dichos métodos. Se recomienda, para cada asignatura, usar los tres métodos presentados. Sin embargo, dependiendo de las características de la asignatura se debe indicar cuál predomina. Una vez seleccionado el método de enseñanza predominante, se señalan algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplearán en la asignatura.

**Recomendaciones para construir la sección**

Para completar la sección *Estrategias metodológicas*, se recomienda

- **describir los métodos formativos utilizados en UDLA.** Se sugiere, para cada asignatura, usar los tres métodos:
  - ✓ tradicional
  - ✓ facilitador de la comprensión
  - ✓ revisión del desempeño
- **justificar el método formativo que predomina.** Esta justificación debe ser coherente con el tipo de saber que prevalece y los resultados de aprendizaje de la asignatura. **listar las estrategias de enseñanza y aprendizaje** que se utilizarán en la asignatura.
- **describir –si la asignatura es e-support, b-Learning o e-Learning– la utilización de la plataforma virtual por parte del estudiante y el docente**, por ejemplo: participar en foros, revisar recursos, subir trabajos a la plataforma, responder encuesta, etc. Las plataformas virtuales que puede utilizar un curso son:
  - ✓ aula virtual de eCampus UDLA
  - ✓ plataforma de idioma extranjero
  - ✓ portafolio electrónico o e-portafolio

Tabla 18. Ejemplo de la sección *Estrategias metodológicas*

6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
<p><b>Los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados en la asignatura son los siguientes:</b></p> <p><b>1. Método tradicional:</b> a través de este método, el docente informa a los estudiantes sobre diversos saberes —conceptuales, procedimentales y actitudinales— mediante clases expositivas y demostraciones, complementadas por libros de texto.</p> <p><b>2. Método facilitador de la comprensión:</b> a través de este método, el docente ayuda a los estudiantes a construir significado para comprender ideas y procesos claves. Además, los guía en discusiones en torno a problemas complejos, textos, casos, proyectos o situaciones mediante el cuestionamiento, el establecimiento de pruebas y la reflexión sobre procesos.</p> <p><b>3. Método de revisión del desempeño:</b> a través de este método, el docente apoya la habilidad de los estudiantes para transferir sus aprendizajes con el objeto de lograr desempeñarse autónomamente y con la complejidad necesaria. El docente establece resultados de aprendizaje claros en torno al desempeño y supervisa, a través del modelamiento y la retroalimentación, el desarrollo de las habilidades en el contexto de oportunidades de aprendizaje para desempeñarse.</p> <p>Dado que en esta asignatura el propósito es que el alumno adquiera un bagaje conceptual básico para entender de manera más rigurosa el fenómeno educativo, <b>prevalece el método tradicional</b>. No obstante, este énfasis teórico se complementa con actividades de análisis y discusión frente a realidades educativas concretas, reflejado en un diálogo permanente que permita la reflexión y valoración sobre distintos puntos de vista. Asimismo, la asignatura también les permite a los alumnos investigar y exponer sus puntos de vistas, ya sea en exposiciones o debates.</p> <p><b>En la práctica esto se traduce en:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases expositivas breves con momentos de mediación y reflexión de las temáticas tratadas.</li> <li>• Talleres individuales y grupales de discusión, análisis y sistematización de elementos que contribuyan al logro los aprendizajes de la asignatura.</li> <li>• Exposición de temas por parte de los estudiantes.</li> <li>• Desarrollo de foros o debates sobre temáticas del curso.</li> </ul> <p><b>Aula virtual:</b> Para el desarrollo del curso, se contará con un aula virtual de eCampus, cuyo objetivo es compartir y retroalimentar el trabajo de la asignatura mediante el envío de los diferentes ejercicios por este medio. Además, a través de ella, se dará aviso de los procesos administrativos (calificaciones, noticias, temarios, instrucciones, etc.) y se tendrá acceso a los materiales de la asignatura.</p>

**6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

Nota:

Modalidad Executive: posee el mismo programa, pero presenta semestre extendido de 22 semanas, lo que se refleja en una distribución horaria distinta.

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

**2.3.7. Estrategia evaluativa**

UDLA entiende la evaluación como un proceso fundamental que sirve para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes y para orientar la toma de decisiones del docente respecto de cómo planificar la enseñanza para conseguir aprendizajes de mejor calidad. En este sentido, UDLA asume la perspectiva de la **evaluación para el aprendizaje**. Esto significa que las prácticas evaluativas tienen como fin principal ofrecer información valiosa para estudiantes y docentes: en el caso de los primeros, con el objeto de mejorar su aprendizaje y de saber cómo hacerlo; en el caso de los segundos, con el propósito de ajustar la enseñanza para que esta impacte el aprendizaje de los estudiantes de manera cada vez más efectiva.

En el ámbito evaluativo, el término más amplio es **procedimiento o estrategia de evaluación**. Este se define como una serie de acciones organizadas que permiten obtener información acerca del aprendizaje de los estudiantes. Así, se distinguen dos tipos de procedimientos evaluativos:

- a. procedimientos de evaluación tradicional.
- b. procedimientos de evaluación auténtica.

***Procedimientos de evaluación tradicional***

Son aquellas evaluaciones que se mantienen en el paradigma del examen silencioso e individual en clases, utilizando en muchos casos ítems de selección múltiple (por ejemplo, identificación de partes de un esquema o ilustración, elección de palabras desde un cuadro, emparejamiento o completación de enunciados) y que implican un proceso de construcción (elaboración de tabla de especificaciones, selección de ítems ya utilizados y creación de nuevos ítems, validación del instrumento por un experto); de aplicación, de revisión y de análisis de resultados.

***Procedimientos de evaluación auténtica***

La evaluación auténtica se define como aquella situación de evaluación que pone en contexto real los desempeños que se esperan de los estudiantes. Es así como son actividades complejas que se presentan a los estudiantes para que estos las resuelvan y presenten un resultado final (como una feria científica o un debate organizado). Implican un proceso de planificación cuidadoso, etapas de preparación y presentación por parte de los estudiantes y, finalmente, una retroalimentación del docente mediante rúbricas. Aquí cabe destacar que en el enfoque de la evaluación auténtica se entrecruzan las actividades de enseñanza y aprendizaje con los procedimientos evaluativos, dado que los estudiantes tienen un protagonismo mucho mayor que en el método de enseñanza tradicional. Entonces, una actividad como un debate involucra actividades de clase como organización de los grupos, elección del tema, búsqueda de información, preparación de los argumentos y desarrollo del mismo. Todas estas etapas constituyen formas de evaluación formativa, pues proveen de información al docente acerca de lo que los estudiantes saben del tema, de cómo seleccionan y trabajan la información y de qué capacidad tienen para construir argumentos válidos. Además, está la calificación numérica que puede asignarse o no a la actividad y que tiene el carácter de evaluación sumativa del proceso. Así, el debate es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que se extiende durante varias clases, pero además es una técnica de evaluación que incluye dos instrumentos (instrucciones para los estudiantes y rúbrica).

Como parte de la evaluación auténtica, se encuentran también las evaluaciones cualitativas, que son aquellas que consisten en observar y, posteriormente, registrar conductas y actitudes de los estudiantes, para lo cual se cuenta con herramientas como anecdótico, diario o lista de cotejo; las cuales deben ser procesadas para sistematizar la información obtenida.

En la Tabla 19 se presenta la lista de procedimientos de evaluación utilizados en las distintas Facultades e Institutos de Universidad de Las Américas. Estos se aplican en evaluaciones formativas y en evaluaciones sumativas. Además, la Tabla 20 muestra un ejemplo de *Descripción de la estrategia evaluativa*.

**Tabla 19. Listado de procedimientos evaluativos utilizados en UDLA**

Caso clínico	Informe de salida a terreno
Control de lectura	Lista de cotejo
Debate	Mapa conceptual
Diario o bitácora	Mesa redonda
Dramatización (o role play)	Notas de campo
Ejercicio	Objeto digital de aprendizaje
Elaboración de cómic, revista o página web	Obra teatral
Elaboración de guion	Portafolios
Elaboración de maqueta	Propuesta didáctica
Encuesta	Proyecto
Ensayo	Prueba con preguntas cerradas (escrita u online)
Entrevista	Prueba escrita con preguntas de desarrollo
Exposición/presentación oral	Prueba escrita mixta (cerradas y de desarrollo)
Feria científica	Prueba oral
Foro de internet	Recurso didáctico concreto
Informe de actividad observada (película, obra de teatro)	Simulaciones
Informe de investigación	Taller
Informe de laboratorio	Webquest
Informe de lectura	

Fuente: *Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA.*

*Recomendaciones para construir la sección*

Para completar la sección *Descripción de la estrategia evaluativa*, se recomienda

- **incorporar una normativa de evaluación.** Señalar la reglamentación asociada a la evaluación de la asignatura, por ejemplo: condiciones de eximición, consecuencias ante plagio, porcentaje de asistencia requerido, etc.
- **describir los procedimientos evaluativos que se emplearán en la asignatura** (cátedras, ejercicios, examen u otras), indicando en qué consisten, las unidades que considera cada evaluación, los resultados de aprendizaje y la ponderación de cada una, observando que esta ponderación coincida con lo señalado en la descripción de la estrategia evaluativa. No obstante, si se ha construido una tabla de componentes evaluativos o tabla de especificación, se recomienda incorporarla en el anexo del Programa.
- **si la asignatura es e-Support, b-Learning o e-Learning, describir la utilización de la plataforma virtual vinculada a la evaluación, por ejemplo:** revisar instrucciones y retroalimentaciones redactadas por el docente, participar en foros con calificación, entregar trabajos digitales, responder *quizzes*, etc. Aquí es conveniente mencionar la existencia de procedimientos de los trabajos que elaborarán los estudiantes, así como las pautas de evaluación y el espacio en plataforma para hacer entrega del mismo.

Tabla 20. Ejemplo de estrategia evaluativa

Descripción
<p><b>Descripción de la estrategia evaluativa</b></p> <p><b>Normativa de evaluación:</b> Esta asignatura no contempla eximición. Asimismo, si el docente evidencia la presencia de plagio tendrá la potestad de calificar con la nota mínima al estudiante e informar al coordinador de la carrera.</p> <p><b>Las evaluaciones de la asignatura son:</b></p> <p><b>I- Test de inicio.</b> Para la primera sesión se orienta, que, junto con presentar el programa del curso, se lleve a cabo un breve test diagnóstico de los contenidos del curso en modalidad de desarrollo o de selección múltiple. Si se realiza desarrollo, asociar pauta o rúbrica para medir su logro.</p> <p><b>II- Tres actividades de ejercicios (20%):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio 1: Desarrollo de un análisis FODA del sistema educativo actual. Esto será calificado mediante una rúbrica.</li> <li>- Ejercicio 2: Investigación sobre alguna temática clave en educación en Chile a partir de temas emergentes, asociado a una rúbrica de desempeño.</li> <li>- Ejercicio 3: Informe sobre entrevista a la dirección de un colegio subvencionado en torno a los efectos que tendrá en la institución la nueva reforma educativa en torno a los temas de fin al lucro, copago y selección de estudiantes.</li> </ul> <p>En el <b>aula virtual de eCampus</b> (<a href="http://ecampus.udla.cl/">http://ecampus.udla.cl/</a>) se encuentran las instrucciones de cada trabajo, así como su pauta de evaluación y el espacio para hacer entrega del mismo. Cada docente entregará las fechas a su curso y también posee la facultad para ampliar o mejorar la propuesta de ejercicios vigente. Estos ejercicios han sido diseñados para que el estudiante aplique algunos elementos claves del curso, estando diseñados para ser ejecutados en modalidad grupal de un máximo estimado de 4 personas.</p> <p><b>3.- Las cátedras y el examen son evaluaciones escritas</b>, las cuales deben integrar ítems distintos de medición como preguntas abiertas, de selección múltiple, desarrollo de casos, etc. Estas serán calificadas mediante rúbricas.</p> <p>Las dos cátedras (50%) combinan el desarrollo de evaluaciones de conocimiento con análisis y aplicación del mismo, apoyado por lecturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cátedra 1: Contenidos, objetivos y bibliografía de unidad I y II en primer período evaluativo según calendario académico.</li> <li>- Cátedra 2: Contenidos, objetivos y bibliografía de unidad III y IV en segundo período evaluativo según calendario académico.</li> </ul> <p>Finalmente, el examen (30%) es una evaluación escrita que contempla los temas más relevantes analizados en el curso. Esto será calificado mediante una rúbrica de desempeño.</p> <p>Se debe recordar que cada cátedra y el examen poseen una tabla de especificaciones, la cual es entregada a los estudiantes luego de ser validada por los mecanismos que se señalan al inicio del semestre, vía los docentes coordinadores de sede. También el instrumento evaluativo de cátedras y examen debe ser validado por los mecanismos que se señalan al inicio del semestre, vía los docentes coordinadores de sede.</p>

Fuente: Dirección Gestión Curricular

### 2.3.8. Ponderación de la asignatura

La ponderación hace referencia a la distribución del peso porcentual de cada uno de los componentes y subcomponentes de la evaluación de la asignatura respecto de su calificación final. La ponderación seleccionada para una asignatura es aplicada en todas las secciones creadas a nivel nacional para dicha asignatura. En UDLA, existen alrededor de 90 tipos de ponderación y cada una de ellas se identifica con un número específico. Por ejemplo, la ponderación 24, como se observa en la figura 6, otorga al componente Ejercicio un peso del 15%, al componente Cátedra un 50% y al Examen un 35%. Los equipos curriculares deberán seleccionar aquella ponderación que se adecúe de mejor manera a la evaluación de los resultados de aprendizaje de la asignatura.

**Figura 6. Ponderación de evaluaciones de la asignatura Phonetics and Phonology 2 - EDI205**

7.2 PONDERACIÓN					
Régimen	Ponderación	Componente	% Componente	Subcomponente	% Subcomponente
DIURNO Y VESPERTINO	24	EJERCICIO	15	EJERCICIO 1	25
				EJERCICIO 2	25
				EJERCICIO 3	25
				EJERCICIO 4	25
		CÁTEDRA	50	CÁTEDRA 1	50
				CÁTEDRA 2	50
		EXAMEN	35	EXAMEN	100

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

### 2.3.9. Recursos de aprendizaje

La sección de *Recursos de Aprendizaje* abarca la bibliografía básica, complementaria, los recursos informáticos y el material complementario, entre otros. La bibliografía básica incorpora únicamente textos disponibles en el Sistema de Bibliotecas UDLA, en cambio, en la de carácter complementario se incluyen textos que no necesariamente están disponibles en biblioteca.

### 2.3.10. Perfil docente

La sección de *Perfil Docente* corresponde al conjunto de características obligatorias y deseables —formación profesional, experiencia profesional, experiencia docente y otros— que debe tener el profesional que enseña una determinada asignatura en UDLA. Este perfil se emplea para determinar si el docente propuesto es validado para dictar un curso específico. La validación docente la realizan los Directores de Escuela en la plataforma de registro docente. Esta sección se completa a través de la plataforma ADPRO. Sin embargo, es opcional la visualización del Perfil Docente en el formato impreso del Programa de Asignatura.

### 2.3.11. Anexos

En la sección *Anexos* se mencionan recursos adicionales que ayudan a la operacionalización del Programa de Asignatura, por ejemplo: normativa adicional, condiciones de operación, tabla de evaluaciones, estrategias, entre otros. Además, en esta sección pueden adjuntarse archivos en formato PDF.

## 2.4. Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO)

El Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO) es un sistema de información que permite almacenar y consultar todos los programas de asignatura en una sola plataforma. ADPRO garantiza la existencia del programa, de acuerdo con el formato institucional y los saberes definidos para la asignatura correspondiente. Permite, además, la actualización en línea de cada Programa a inicio de cada semestre. ADPRO se integra al Sistema de Gestión Académica (Banner), al Sistema de Bibliotecas y al Administrador de Perfiles de Egreso (ADPE), por tanto, incorpora información del catálogo de asignaturas y referencias bibliográficas actualizadas, de acuerdo a la existencia real de publicaciones en las bibliotecas de la Universidad, asegurando la coherencia y alineamiento curricular.



### III. LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE PROGRAMAS DE ASIGNATURA UDLA

**Propósito:** Diagnosticar el estado de los Programas de Asignatura publicados en ADPRO de acuerdo con los indicadores establecidos en la lista de cotejo elaborada para ello.

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
Descripción de la asignatura	<i>En el Programa de Asignatura...</i>		
	1. Se señala el ámbito de formación al que pertenece la asignatura —general, disciplinar, profesional y práctico—.		
	2. Se describe el propósito o meta formativa de la asignatura respecto de los aprendizajes que el estudiante debe lograr durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.		
	3. Se describen los tres tipos de saberes que el estudiante debe desarrollar en la asignatura. Para ello, se sigue el siguiente orden: <i>Conceptualmente, los estudiantes...</i> ; <i>Procedimentalmente, los estudiantes...</i> y <i>Actitudinalmente, los estudiantes...</i>		
	4. Se presentan argumentos respecto de los requisitos que tiene la asignatura. O bien, si la asignatura no está asociada a requisitos, se señala el sentido formativo que tiene la asignatura dentro del plan de estudios.		
	5. Se describen, en términos generales, los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizados en el curso.		
	6. Se describen, en términos generales, los procedimientos, técnicas y/o instrumentos evaluativos según la ponderación del curso.		
Resultados de aprendizaje	7. Se declaran entre 5 a 10 resultados de aprendizaje (RA).		
	8. Se presentan RA que tienen la estructura <i>verbo infinitivo + complemento + contexto</i> .		
Aportes al perfil de egreso	9. Se presentan RA (genéricos y específicos) y valores UDLA en un único listado, sin dividir o subclasificar los componentes mencionados.		
Contenidos y actividades**	10. Se señalan las unidades temáticas o contenidos para cada uno de los componentes declarados en la sección <i>Identificación de la asignatura</i> (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	11. Se enuncian las actividades mediante el uso de sustantivos (no se utilizan verbos).		
Estrategias metodológicas	12. Se describen los tres métodos de enseñanza y aprendizaje: tradicional, facilitador de la comprensión y revisión del desempeño.		
	13. Se señala el método de enseñanza y aprendizaje que predomina en la asignatura (tradicional, facilitador de la comprensión y/o revisión del desempeño), justificándolo en torno a los RA declarados y los fundamentos teóricos vinculados al método escogido.		
	14. Se presenta un listado con las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura.		
Descripción de la estrategia evaluativa	15. Se señala la normativa de evaluación (por ejemplo: condiciones de eximición, consecuencias ante plagio, porcentaje de asistencia requerido, etc.).		

	16. Se describen las evaluaciones de la asignatura (cátedras, ejercicios, examen, evaluaciones virtuales u otras), indicando en qué consisten y la ponderación de cada una.		
	17. Se establece la misma ponderación en la sección <i>Descripción de la estrategia evaluativa</i> y en la sección <i>Ponderación</i> .		
<b>Coherencia interna del programa</b>	18. Se establece una relación consistente entre la sección <i>Descripción de la asignatura</i> (2) y las secciones <i>Resultados de aprendizaje</i> (3), <i>Contenidos y actividades</i> (5), <i>Métodos de enseñanza y aprendizaje</i> (6) y <i>Evaluación</i> (7).		

#### Anexo - Entornos Virtuales de Aprendizaje

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
	<i>En el Programa de Asignatura...</i>		
<b>Descripción de la asignatura</b>	19. Se describe el tipo de plataforma virtual utilizada (aula virtual de eCampus, plataforma de idioma extranjero o portafolio electrónico Mahara).		
<b>Contenidos y actividades</b>	20. Se vinculan los tres tipos de saberes de la asignatura con el uso de la plataforma virtual (aula virtual de eCampus, plataforma de idioma extranjero Cambridge o portafolio electrónico Mahara).		
<b>Estrategias metodológicas</b>	21. Se describe la plataforma virtual y su utilización por parte del estudiante.		

(\*) En el caso que la asignatura sea de servicio no será necesario indicar el ámbito, solo se indicará que la asignatura es de servicio.

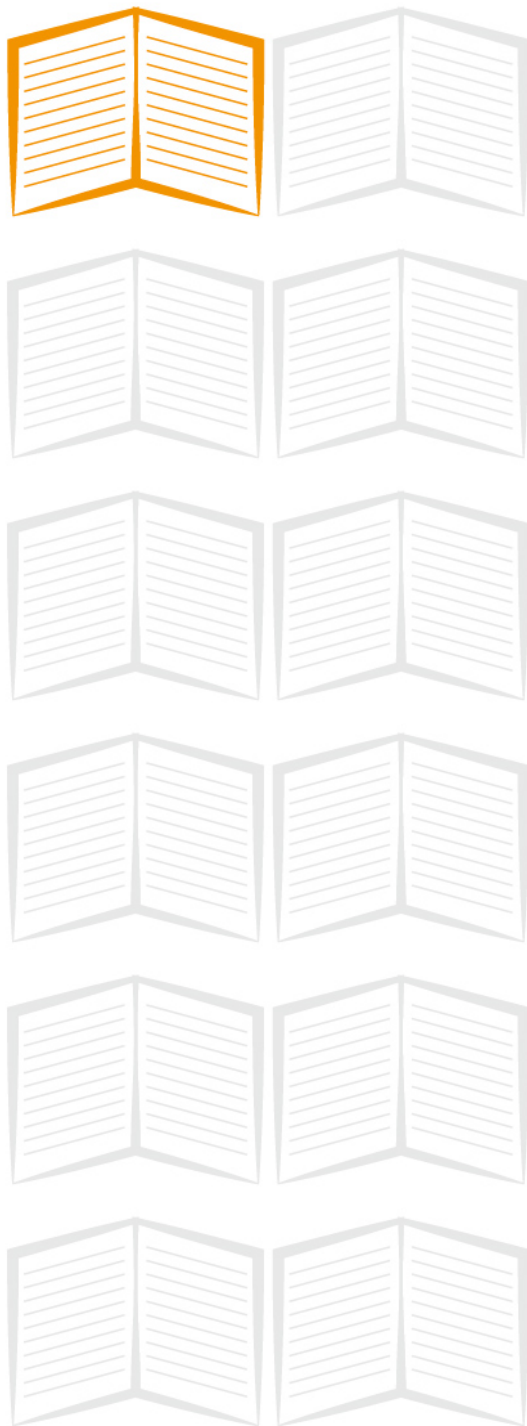
(\*\*) Esta sección está todavía sujeta a revisión. Se sugiere separar cada componente en los tipos de saberes —conceptual, procedimental y actitudinal— cuidando no repetir la información de cada componente (cátedra, ayudantía, taller, laboratorio, etc.). Por ejemplo, si los saberes conceptuales son los mismos tanto para la cátedra como para taller o laboratorio, se propone señalar en cátedra los saberes e indicar entre paréntesis en qué otros componentes estos se repiten.

## REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Recuperado el 28 de mayo de 2015, de [http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes\\_v02.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf)
- Assesment Reform Group. (2002). *Assesment for Learning: 10 principles research-based pinciples to guide classroom practice*. London, United Kingdom: Assesment Reform Group.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London and New York: Routledge.
- Fogarty, R., Perkins, D., & Barell, J. (1992). *How to teach for transfer*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. Barcelona, España: UOC.
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). *How to write learning outcomes*. Recuperado de <http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html>
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.
- Kri, F. M. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile*. Santiago, Chile: Universidades Chilenas, CRUCH.
- Latorre, M. & Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Universidad de Las Américas. (2016). *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA*. Santiago, Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016b). *Sistema de Créditos Académicos SCUDLA*. Documento interno de trabajo. Santiago, Chile: autor.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2016c). *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar planes de estudios UDLA*. Santiago, Chile: autor.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia, USA.

# SERIE

Guías para la Apropriación Curricular  
del Modelo Educativo



## Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

**ISBN**

978-956-8695-06-4

**SERIE**Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas**Dirección de Gestión Curricular**Alexis Maureira Miranda  
Andrea Alfaro Lay  
Christopher Sepúlveda Sandoval  
Francia Lara Inostroza**Revisión**

Camila Muñoz Parietti

Primera edición 2015  
Segunda edición 2016  
Tercera edición 2018**Ángela Pérez Astete**

Directora de Gestión Curricular

**Ana Henríquez Orrego**

Directora General de Asuntos Académicos

**Gonzalo Vallejo Berenguer**

Vicerrector Académico

**Pilar Romaguera Gracia**

Rectora

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948 - Edificio A – Providencia, Santiago de Chile  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

**Contenido**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>I. MÉTODOS DE ENSEÑANZA UDLA</b>	<b>6</b>
<b>II. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN UDLA</b>	<b>7</b>
2.1 Estrategias y entorno virtual del método controlado por el docente	9
2.1.1 Clase expositiva del docente	9
Adaptado de	10
2.1.2 Lectura guiada por el docente	12
2.1.3 Tutoría del docente	15
2.1.4 Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de recursos	15
2.2 Estrategias y entorno virtual del método controlado por el docente y estudiante	16
2.2.1 Observación	16
2.2.2 Taller	16
2.2.3 Aprendizaje Basado en Proyectos	16
2.2.4 Portafolio	18
2.2.5 Elaboración y monitoreo de investigación	20
2.2.6. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	20
Fuente: Prieto et. al, 2008, p. 60.	25
Fuente: 29	
2.2.7 Salida a terreno	29
2.2.8 Trabajo de laboratorio	30
2.2.9 Foro de internet	30
2.2.10 Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de actividades	30
2.3 Estrategias y entorno virtual del método controlado por el estudiante	30
2.3.1 Exposición/presentación oral por parte del estudiante	31
2.3.2 Presentación de resultados de investigación	31
2.3.3 Simulación	31
2.3.4 Debate	33
2.3.5 Mesa redonda	34
2.3.6 Dramatización (o role play)	34
2.3.7 Estudio de caso	35
2.3.8 Trabajo colaborativo	40
3.3.9 Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual colaborativa	47
<b>REFERENCIAS</b>	<b>48</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente documento *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje* está dirigido a docentes de asignatura, ayudantes y comités curriculares de las carreras de pregrado de Universidad de Las Américas (UDLA). Su organización está en consonancia con los fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA y su objetivo principal se centra en mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la bibliografía consultada muestra que existen varias y disímiles definiciones sobre los conceptos de *método de enseñanza*, *estrategias de enseñanza* y *estrategias de aprendizaje*, en UDLA se utilizan las que son coherentes con el diseño curricular implementado. Cabe destacar que este último se caracteriza por tener como base los resultados de aprendizaje, el constructivismo social y tres ejes principales —educación basada en resultados, proceso formativo centrado en el estudiante<sup>1</sup> y saber concebido de modo tripartito—.

En lo que concierne al concepto de **método de enseñanza**, Salvador y Gallego (2009, p. 172) señalan que este concepto está relacionado con el camino lógico que se traza para el logro de una meta. En el ámbito educativo, esta meta recae en un proceso formativo de calidad tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. En consecuencia, este método implica una serie de pasos o fases que se disponen, sistemáticamente, en una secuencia temporal. En este sentido, el método equivale a un orden y, por ello, se asocia con el concepto de procedimiento. En el caso de Medina (2009, p. 19), se destaca que el método "(...) es el conjunto de decisiones y realizaciones fundamentadas que facilitan la acción docente". Esto se realiza "en un ecosistema y con un clima empático, mediante el que se ordenan las acciones y fases más adecuadas en la interacción educativa" (p. 19). En definitiva, el método, y en especial el método de enseñanza que se profundizará en esta ocasión, es la forma particular que tiene el docente de organizar la enseñanza (Latorre y Seco, 2013).

A partir de aquello, en UDLA se establecen tres grandes categorías de métodos de enseñanza, a saber:

- Método tradicional o de control docente.
- Método facilitador de la comprensión o de control del docente y el estudiante.
- Método de revisión del desempeño o de control del estudiante.

En relación con las **estrategias de enseñanza**, UDLA sostiene que estas corresponden al conjunto articulado de acciones que el docente determina para él y para sus estudiantes, con el fin de conseguir que estos últimos alcancen un determinado resultado de aprendizaje. En esta línea, Salvador y Gallego señalan que una estrategia de enseñanza es una secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en la clase. En este mismo sentido, Anijovich y Mora (2010, p. 19) afirman que:

Las estrategias de enseñanza [son] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Finalmente, las **estrategias de aprendizaje** se conceptualizan en UDLA como un conjunto de procedimientos que utiliza un estudiante de forma consciente, controlada e intencional. Estos procedimientos, flexibles en su gran mayoría, permiten al estudiante aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De acuerdo con ello, Salvador y Gallego señalan que las estrategias de aprendizaje se describen mediante dos características principales (2009, p. 173):

---

<sup>1</sup> Con el propósito de fortalecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, UDLA ha implementado para las asignaturas críticas (tasas de aprobación inferior al 60%) una cátedra 1 y el examen, sumado al uso de tablas de especificaciones. Estas tablas tienen la cualidad de funcionar como instrumentos orientadores que permiten al estudiante conocer con antelación las características de la instancia evaluativa (resultados de aprendizaje, saberes –conceptuales, procedimentales y actitudinales–, instrumento de evaluación, unidades a evaluar, etc.).

1. **Desde la visión del sujeto**, una estrategia de aprendizaje alude a cómo piensa y actúa una persona cuando planea y evalúa su actuar en una actividad y sus resultados. Aquí, el significado de estrategia de aprendizaje designa operaciones cognitivas, donde el sujeto actúa en función de procedimientos internos de tipo cognitivo, que activan los procesos mentales propios del aprendizaje para adquirir el conocimiento. En términos laxos, una estrategia de aprendizaje está constituida por pasos mentales que ayudan a conseguir los saberes en una tarea. Desde esta visión, la secuencia que se produce es la siguiente:

Estrategias → procesos → conocimiento

2. **Desde una visión objetiva**, una estrategia de aprendizaje es una técnica, principio o regla que capacita a la persona para actuar autónomamente y resolver problemas. La estrategia se identifica con una secuencia de actividades, orientadas a un resultado.

Por último, es importante señalar que los métodos y estrategias que se exponen en esta guía responden a una clasificación general. En ningún caso se ha pretendido realizar un compendio exhaustivo de los métodos y estrategias que se utilizan en todas las Escuelas e Institutos de UDLA, pues se tiene en consideración que existen estrategias que cumplen un rol muy específico en determinadas carreras, para los que se han desarrollado protocolos y procedimientos particulares.



## I. MÉTODOS DE ENSEÑANZA UDLA

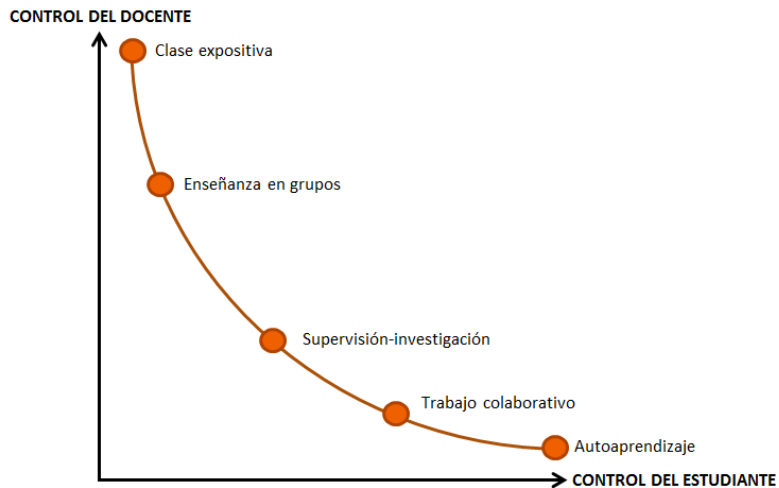
Universidad de Las Américas reconoce tres métodos de enseñanza que se aplican para el desarrollo de sus procesos formativos:

- **Método tradicional o de control docente.** A través de este método el docente entrega a los estudiantes diversos saberes — conceptuales, procedimentales y actitudinales—. Para ello, utiliza clases expositivas y demostraciones, complementadas por libros de texto.
- **Método facilitador de la comprensión o de control del docente y el estudiante.** A través de este método el docente ayuda a los estudiantes a construir un significado que les permita comprender las ideas y procesos claves; los guía en discusiones en torno a problemas complejos, textos, casos, proyectos o situaciones, generando instancias para el cuestionamiento, el establecimiento de pruebas y la reflexión sobre procesos.
- **Método de revisión del desempeño o de control del estudiante.** A través de este método el docente evalúa el trabajo autónomo de los estudiantes mediante la demostración o simulación de saberes profesionales vinculados al mundo laboral. Para ello, el docente comunica a los estudiantes los resultados de aprendizaje relacionados con el desempeño que evaluará y supervisa, a través de instancias de retroalimentación, el desarrollo de las habilidades en el contexto de oportunidades de aprendizaje. Un claro ejemplo de este método se observa en las asignaturas prácticas, pues en ellas se aplican estrategias vinculadas con el aprendizaje en servicio o de intervención comunitaria.

## II. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN UDLA

UDLA entiende las estrategias como un continuo. En un polo, se encuentran las clases expositivas donde predomina el control del docente —como *estrategia de enseñanza*—. En el otro polo, se encuentra el trabajo autónomo del estudiante, donde predomina su propio control —como *estrategia de aprendizaje*—. La figura 1 permite representar esta idea.

Figura 1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje



Adaptado de Brown y Atkins, 1988.

Existen estrategias asociadas a cada método las cuales cuentan, además, con las llamadas aulas virtuales, que son la materialización de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Estas se conciben como recursos tecnológicos para estudiantes y docentes, en los que se usan navegadores como herramientas para la interacción entre estos actores. Existen tres tipos de EVA: Aula Virtual de Recursos, Aula Virtual de Actividades y Aula Virtual Colaborativa. Todas ellas contribuyen al desarrollo de asignaturas de la malla curricular de distintas carreras (UDLA, 2016).

Cabe precisar que los EVA no responden a un criterio de clasificación secuencial, por lo que los estudiantes pueden contar, desde el ciclo formación inicial, con estos tres modelos. Los equipos curriculares seleccionan el aula virtual más efectiva para que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje declarados en el programa de asignatura de cada carrera (UDLA, 2016).

En la siguiente tabla se observa una propuesta organizativa de los métodos de enseñanza y sus respectivas estrategias. Luego, se continúa con una descripción sugerida para cada una de estas. Sin perjuicio de lo anterior, es importante señalar que cada carrera tiene, debido a sus requisitos intrínsecos, sus propias directrices, procedimientos y detalles para aplicar estas estrategias en sus procesos formativos.

**Tabla 1. Métodos, estrategias y entornos virtuales de aprendizaje en UDLA**

MÉTODO	Estrategia	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR EL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clase expositiva del docente</li> <li>• Lectura guiada por el docente</li> <li>• Tutoría</li> </ul>	Aula virtual de recursos
CONTROLADO POR EL DOCENTE Y ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Taller</li> <li>• Aprendizaje Basado en Proyectos</li> <li>• Portafolio</li> <li>• Elaboración y monitoreo de investigación</li> <li>• Aprendizaje Basado en Problemas</li> <li>• Salida a terreno</li> <li>• Trabajo de laboratorio</li> <li>• Foro de internet</li> </ul>	Aula virtual de actividades
CONTROLADO POR EL ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición/presentación oral por parte del estudiante</li> <li>• Presentación de resultados de investigación</li> <li>• Simulación</li> <li>• Debate</li> <li>• Mesa redonda</li> <li>• Dramatización (o <i>role play</i>)</li> <li>• Estudio de caso</li> <li>• Trabajo colaborativo</li> </ul>	Aula virtual colaborativa

 Fuente: UDLA, 2016, *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo*.

## 2.1 Estrategias y entorno virtual del método controlado por el docente

A continuación, se describen las estrategias y el entorno virtual de aprendizaje asociados al método controlado por el docente o método tradicional.

MÉTODO	Estrategias de enseñanza	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR EL DOCENTE	2.1.1 Clase expositiva del docente 2.1.2 Lectura guiada por el docente 2.1.3 Tutoría del docente	2.1.4 Aula virtual de recursos

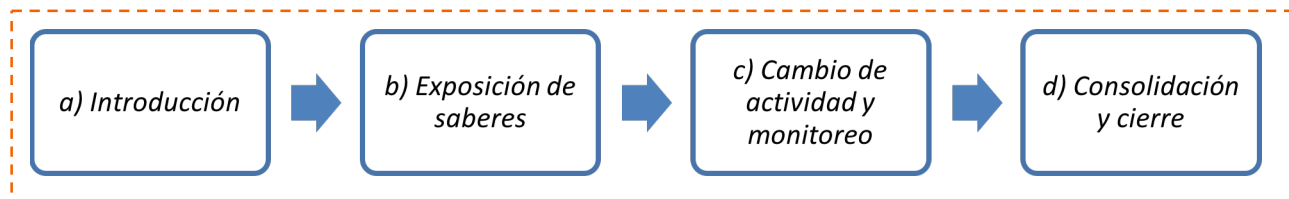
### 2.1.1 Clase expositiva del docente

Esta estrategia, que predomina en cursos numerosos, consiste en la exposición lógica que realiza el docente en torno a saberes o contenidos (conceptuales y procedimentales). Usualmente, la participación de los estudiantes es reducida y se evidencia en preguntas o comentarios que ellos realizan al docente o viceversa.

La selección y aplicación de esta estrategia implica que el docente reflexione sobre cuándo debe utilizarla y cuándo no. Por tanto, el docente debe saber, con claridad, cuándo realizar clases expositivas y cuándo no, saber cuándo liderar la clase y cuándo dejar que los estudiantes la lideren (por ejemplo, después de una demostración), saber cuándo contestar o resolver una pregunta y cuándo cuestionarla, saber cuándo debe defender una determinada posición y cuándo proveer alternativas igualmente posibles (Wiggins y McTighe, 2005).

Esta estrategia sigue las siguientes etapas:

Figura 2. Etapas de una clase expositiva



Fuente: Biggs, 2006.

#### a) Introducción de la clase expositiva

Cuando se inicia una clase expositiva, se supone que los estudiantes focalizan su atención en el nuevo tema. Sin embargo, si el docente no hace un esfuerzo explícito por atraer la atención de los estudiantes, la información será poco significativa. En este sentido, es relevante que el docente no entre en materia de inmediato, en especial cuando el tamaño del curso y los murmullos de la clase dificultan un inicio adecuado (Biggs, 2006). Se recomienda en estos casos, que el docente espere a sus estudiantes y empiece por activar el conocimiento previo de estos, recordando, por ejemplo, los temas centrales de la clase anterior y señalando de qué se tratará la clase actual (Biggs, 2006). Esto se denomina foco introductorio y sirve tanto para alertar a los estudiantes acerca de la transición que se está produciendo, como para proporcionar algo tangible e interesante sobre el tema a pensar y revisar (Eggen y Kauchak, 1999).

**Tabla 2. Componentes de la introducción a las clases de exposición y discusión**

Componente	Función
Foco introductorio	Atrae la atención de los estudiantes a la clase.
Planteo de las metas de la clase	Identifica metas importantes que deben ser alcanzadas.
Visión general	Proporciona una visión general del tema y muestra cómo están interrelacionados los conceptos más importantes.

Fuente: Eggen y Kauchak, 1999, p. 239.

A continuación, se sugieren los siguientes focos introductorios, con el fin de orientar esta estrategia en las carreras UDLA.

**Tabla 3. Focos introductorios sugeridos en una clase expositiva**

Foco introductorio de clase expositiva	Definición	Ejemplo
Discrepancia	El docente presenta hechos contraintuitivos ante sus estudiantes.	Una clase de laboratorio comienza cuando el docente coloca un cubo de hielo en un vaso de agua y flota. Luego se coloca un segundo cubo en un vaso con alcohol puro (haciendo creer a los estudiantes que es agua) y se hunde.
Personalización	El docente utiliza como ejemplo un rasgo de la persona que aprende.	Una clase sobre genética comienza cuando el docente identifica a un estudiante con ojos azules y "adivina" el color de ojos de los padres.
Presentación de ejemplos y contraejemplos	El docente presenta un ejemplo que alcanza un resultado de aprendizaje y otro que no lo logra, contrastándolo.	Una clase sobre transposición didáctica comienza con la presentación de dos objetos de enseñanza: el primero el cual evidencia una transformación de un saber sabio a un saber enseñado, y un segundo objeto que no cumple tal característica.
Demostración	El docente realiza una tarea de desempeño compleja delante de sus estudiantes, con el fin de mostrar el empleo integrado de los tres tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal. Este foco se basa en la modelación, en donde el docente demuestra una situación que luego será replicada de manera autónoma por los estudiantes.	En una clase sobre investigación, el docente menciona detenidamente cada uno de los pasos para la congruencia entre problema e hipótesis, y a la vez ejemplifica y esquematiza lo enseñado en la pizarra delante de los estudiantes. Luego, les propone construir un problema e hipótesis siguiendo el procedimiento demostrado.

Adaptado de Eggen y Kauchak, 1999.

### b) Exposición de saberes

Después de la introducción, la clase continúa y el docente gradúa la información que va exponiendo. Esto se realiza a través de ayudas visuales o audiovisuales, apuntes y/o notas para repartir (Biggs, 2006) y, también, mediante el uso de recursos paralingüísticos o señales vocales —volumen, velocidad, entonación, inflexiones, etc.— que le imprimen al saber o contenido abordado en la clase, la orientación que el docente requiere.

¿Cuánto tiempo debe durar la exposición de la información antes de que el docente compruebe, mediante preguntas, el nivel de comprensión de sus estudiantes? En general dura un tiempo breve, pues los estudiantes ponen atención entre 10 y 15 minutos, pasado ese lapso el aprendizaje decae abruptamente (Eggen y Kauchak, 1999; Biggs, 2006). Por esto, se sugiere que el docente hable sin parar no más de 15 o 20 minutos, a menos que esté plenamente seguro de que sus estudiantes siguen prestando atención (Biggs, 2006). Si estos ya no están atentos, se recomienda realizar un breve descanso o un cambio de actividad, que permitirá monitorear el nivel de profundidad del aprendizaje adquirido.

### c) Cambio de actividad y monitoreo

Luego de la exposición de saberes, un cambio de actividad durante unos 15 minutos ayuda a recuperar la atención de los estudiantes. En efecto, este cambio permite que el rendimiento de los estudiantes mejore, pudiendo llegar a un estado similar al del inicio de la clase (Biggs, 2006). Es importante subrayar que este cambio de actividad se realiza con el propósito de promover una mayor participación y retroalimentación sobre los saberes expuestos (Eggen y Kauchak, 1999).

Además del cambio de actividad señalado, se debe realizar un monitoreo constante de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Esto es fundamentalmente por cuatro razones: a) la facilidad de que la clase expositiva se agote en la mera participación del docente; b) la dificultad de que los estudiantes participen demasiado en una clase; c) la necesidad de retroalimentar, de modo constante, a los estudiantes (Eggen y Kauchak, 1999, p. 242); y d) la necesidad de los docentes de recolectar evidencias de los aprendizajes que se están logrando durante la clase.

### d) Consolidación y cierre de la clase expositiva

Por último, después de ejecutar todas las actividades señaladas, es oportuno que el docente formule un breve consolidado, puesto que este refuerza, en gran medida, la retención de lo tratado en clases (Biggs, 2006). En efecto, si los estudiantes comunican lo aprendido al final de la clase, la retención será mejor y más duradera. Por ejemplo, el docente podría comentar una breve síntesis, con la participación de los estudiantes, de los elementos más importantes tratados en la clase. Además, se sugiere conectar el cierre con la próxima clase a través de materiales del aula virtual, lecturas o actividades a realizar. Finalmente, el cierre puede utilizarse como una instancia de plenario cuando se ha desarrollado una actividad mayor dentro de la clase.

En resumen, la clase expositiva cumple con los siguientes propósitos para cada uno de sus momentos.

**Tabla 4. Finalidades de una clase expositiva**

Finalidad	Definición	Momento de la clase expositiva
Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes.	Se procura que los mensajes sean sencillos —que las unidades de información sean breves—, que se relacionen con ideas familiares y con temas generales, y que se impregnen de connotaciones personales.	Foco introductorio
Promover el conocimiento significativo.	Se debe potenciar en el estudiante el procesamiento de la información y la organización personal de los saberes. A este efecto, se ofrecen al estudiante “organizadores” o pistas de codificación, incluidos en el propio mensaje que se transmite: estructurales, semántico-conceptuales, referenciales y personales.	Cambio de actividad
Reforzar la comprensibilidad de los mensajes.	A este efecto se procura que el mensaje se presente de forma ordenada, breve y que se usen diversos códigos: verbal (palabras), kinésico (gestos, movimientos...) e icónico (imágenes, objetos reales...).	Consolidación y cierre

Fuente: Biggs, 2006; Eggen y Kauchak, 1999; Salvador y Gallego, 2009.

### 2.1.2 Lectura guiada por el docente

Para la aplicación de esta estrategia, el docente comparte un texto —habitualmente breve o ajustado al tiempo de la clase— que los estudiantes deben leer. Esta lectura se realiza en voz alta o en silencio y de modo individual o grupal según las necesidades o características del curso. En la lectura guiada, como su nombre lo indica, el docente guía la lectura de los estudiantes a través de orientaciones o preguntas con respecto al contenido del texto, la(s) postura(s) del o los autores; las estructuras de los textos (narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.); los elementos de estilo y el uso del lenguaje, entre otras.

Comúnmente, esta estrategia se desarrolla sobre la base de breves cuestionarios que permiten explorar, analizar y discutir los textos antes, durante y después de leerlos. Para ello se recomienda que la lectura guiada contemple, en general, las siguientes fases:

- El docente elabora una introducción del material a leer.
- Los estudiantes leen el texto, lo revisan y formulan preguntas.
- El docente realiza un cierre a través de comentarios y una síntesis del texto.

### Ejemplo sugerido para la asignatura de Lingüística General

**Paso 1.** Los estudiantes leen algunos fragmentos, determinados por el docente, de los siguientes textos:

Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires: Siglo XXI.

Halliday, M. A. K. (1975 [1970]). Estructura y función del lenguaje. En Lyons, J. (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Madrid: Alianza.

**Paso 2.** Los estudiantes enumeran los párrafos de los fragmentos textuales y los leen siguiendo las preguntas-guía del docente.

**Texto 1.** HALLIDAY, 1975 [1970] "Estructura y función del lenguaje": 146-147.

1. ¿Por qué el lenguaje es cómo es? La naturaleza del lenguaje está íntimamente relacionada con las exigencias que le hacemos, con las funciones que debe cumplir. En términos más concretos, estas funciones son específicas de una cultura: el uso del lenguaje para organizar expediciones de pesca en las islas Trobriand, descrito hace medio siglo por Malinowski, no tiene paralelo en nuestra propia sociedad. Pero subyaciendo a tales instancias específicas de uso del lenguaje, hay funciones más generales comunes a todas las culturas: no todos salimos en expediciones de pesca; sin embargo, todos usamos el lenguaje como medio para organizar a otras personas y de dirigir su comportamiento.

2. (...) Aquí, por lo tanto, consideraremos el lenguaje en función de su *uso*. Las preocupaciones estructurales han dominado en lingüística por algún tiempo; pero la utilidad de una síntesis de los enfoques estructural y funcional se ha hecho manifiesta desde hace tiempo, a partir de los trabajos de los lingüistas de [la Escuela de] Praga (Vachek, 1966) que desarrollaron las ideas de Bühler, especialmente en el estudio de la gramática. La forma particular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer; pero para poner esto en evidencia, es necesario considerar simultáneamente el sistema del lenguaje y sus funciones; de lo contrario, careceremos de toda base teórica para hacer generalizaciones acerca de cómo se usa el lenguaje.

3. Quizás lo más útil sea empezar por la noción de acto de habla, considerándolo como una selección simultánea de entre un gran número de opciones interrelacionadas, las cuales representan el "potencial de significado" del lenguaje. Al hablar, elegimos: ya sea que formulemos un enunciado o una pregunta, ya sea que generalicemos o que particularicemos, ya sea que repitamos algo o que agreguemos algo nuevo, ya sea que impongamos o no el juicio propio, etcétera. En realidad, sería mejor decir que "optamos", ya que no nos conciernen actos deliberados de elección sino de conducta simbólica, en la que las opciones pueden expresar nuestros significados solo muy indirectamente: en el mismo sentido se podría decir que "optamos" entre una vocal larga o una corta, o entre extender el brazo o doblarlo (caso este en que el significado está mediatizado por la importancia simbólica de la diferenciación entre un apretón de manos y un saludo).

4. El sistema de opciones disponibles es la "gramática" de la lengua, y el hablante o el escritor hace sus elecciones dentro de este sistema: no *in vacuo*, sino en el contexto de las situaciones de habla. De este modo, los actos de habla comportan el ejercicio creativo y repetitivo de opciones en situaciones y medios sociales y personales (Firth, 1968; Pike, 1967; Ellis, 1966).

**Pregunta orientadora:**

*¿Cuál es la diferencia entre funciones culturalmente específicas y funciones generales en el uso del lenguaje, según Halliday?*

**Pregunta orientadora:**

*¿Qué implica asumir una perspectiva funcionalista sobre la naturaleza del lenguaje?*

**Pregunta orientadora:**

*¿Cuál es la relación entre acto de habla y potencial de significado?*

**Pregunta orientadora:**

*¿Cuál es la amplitud de opciones y de potenciales de significado que tiene un hablante? ¿Qué elementos limitan esa amplitud?*

**In vacuo:** locución latina, significa "en el vacío".



**Texto 2.** BAJTÍN, 2005 [1982, 1979] "El problema de los géneros discursivos": 248-250

1. Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados — el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos.

2. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etcétera) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos).

**Pregunta-guía:**

*¿Qué aspectos textuales caracterizan un género discursivo?*

**Pregunta-guía:**

*¿Qué rasgos contextuales son fundamentales, según Bajtín, para dar cuenta del género discursivo?*

**Pregunta-guía:**

*¿Qué distinciones establece Bajtín para clasificar la heterogeneidad de los géneros discursivos?*

**Paso 3.** Luego de la lectura y la resolución de las preguntas, el docente genera una discusión en torno a los textos y la tarea de lectura.

El docente genera un espacio de discusión que permite a los estudiantes señalar y valorar la importancia de la información expuesta en los textos. Junto con ello, el docente discute con los estudiantes en torno a los alcances de la tarea de lectura y sobre la aplicación de estrategias y técnicas que facilitan la construcción de un significado comprensivo y profundo del texto leído.

**Tabla 5. Guía de discusión a partir de los fragmentos de Halliday (1975) y Bajtín (2005)**

Preguntas a partir de la lectura 1	Preguntas a partir de la lectura 2
Los estudiantes discuten: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es la relación entre creatividad (creación de opciones nuevas) y repetición (de opciones comunes y reconocibles) en el uso del lenguaje?</li> <li>2. ¿Qué libertades y limitaciones tiene un estudiante de grado para ajustar la relación entre creatividad y repetición al escribir textos en su carrera?</li> </ol>	Los estudiantes discuten: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué esferas del uso del lenguaje son relevantes en el proceso de formación de un graduado de sus carreras —clases de cátedra, ayudantía, proyectos de investigación, congresos de la disciplina, experiencias de docencia, tutorías, etcétera—?</li> <li>2. ¿Qué rasgos textuales son más o menos comunes a los géneros discursivos de sus carreras? ¿Cómo se relacionan esos rasgos con aquellas esferas?</li> </ol>

**Paso 4.** Cierre de la sesión.

En este paso se incorporan observaciones y comentarios de los actores implicados en la clase en torno a los textos trabajados, como asimismo la traslación de los temas a otros contextos. Estos saberes pueden mostrarse en un cuadro sinóptico, como síntesis de los contenidos utilizados en la sesión.

**2.1.3 Tutoría del docente**

Es una estrategia a través de la cual un tutor (docente, en este caso) guía a un estudiante, con el fin de apoyar su proceso de aprendizaje y de realizar un seguimiento personalizado y detallado de las debilidades y fortalezas que presenta en una asignatura, por ejemplo. En esta línea, la tutoría aspira incorporar al funcionamiento cotidiano del estudiante un conjunto de habilidades y estrategias que se aplique eficazmente a las distintas situaciones de aprendizaje.

**2.1.4 Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de recursos**

Corresponde a un repositorio digital que está a cargo de un docente de asignatura. Todos los estudiantes tienen acceso a este repositorio. En él se encuentran materiales descargables, tales como el programa de asignatura, su syllabus, material de estudio en formato PPT, videos, audios, lecturas de clases, etc. (UDLA, 2016).

## 2.2 Estrategias y entorno virtual del método controlado por el docente y estudiante

A continuación, se describen las estrategias y entorno virtual de aprendizaje asociados al método controlado por el docente y estudiante o método facilitador de la comprensión.

MÉTODO	Estrategia de enseñanza y de aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR EL DOCENTE Y ESTUDIANTE	2.2.1 Observación 2.2.2 Taller 2.2.3 Aprendizaje Basado en Proyectos 2.2.4 Portafolio 2.2.5 Elaboración y monitoreo de investigación 2.2.6 Aprendizaje Basado en Problemas 2.2.7 Salida a terreno 2.2.8 Trabajo de laboratorio 2.2.9 Foro de internet	2.2.10 Aula virtual de actividades

Fuente: UDLA, 2016, *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo*.

### 2.2.1 Observación

Esta estrategia requiere que los estudiantes indaguen, desde una perspectiva descriptiva, objetos, procesos, fenómenos o comportamientos naturales o sociales. Dicha indagación, se realiza en concordancia con el planteamiento de interrogantes realizadas por el docente.

Uno de los propósitos fundamentales de la observación es que los estudiantes construyan supuestos preliminares, busquen información, establezcan semejanzas y diferencias, identifiquen cambios o elaboren descripciones y explicaciones sobre lo observado. Para el registro y evaluación de estas acciones existen algunos instrumentos, como la lista de cotejo y el registro anecdótico, entre otros, que ayudan al docente o al estudiante —según sean los requerimientos de la actividad— a sistematizar la observación.

Por último, es importante señalar que esta estrategia favorece las habilidades de análisis e inferencia y el desarrollo del lenguaje como organizador del pensamiento y herramienta para comunicar en forma precisa lo que se está observando y lo que se piensa en torno a lo observado. La intervención docente es fundamental para que los estudiantes tomen conciencia sobre las habilidades que se desarrollan y los saberes que se logran a partir de la observación (Wiggins y McTighe, 2005; UDLA, 2016).

### 2.2.2 Taller

El taller es una estrategia en la cual los estudiantes aplican su marco de conocimiento, sus habilidades, destrezas y actitudes en experiencias prácticas de aprendizaje. El docente formula actividades que propician la resolución de problemas y cuyas evidencias muestran el desempeño de los estudiantes. En el taller cada participante tiene tareas asignadas que le permiten aprender haciendo e interactuando con sus pares (SENA, 2003; Wiggins y McTighe, 2005).

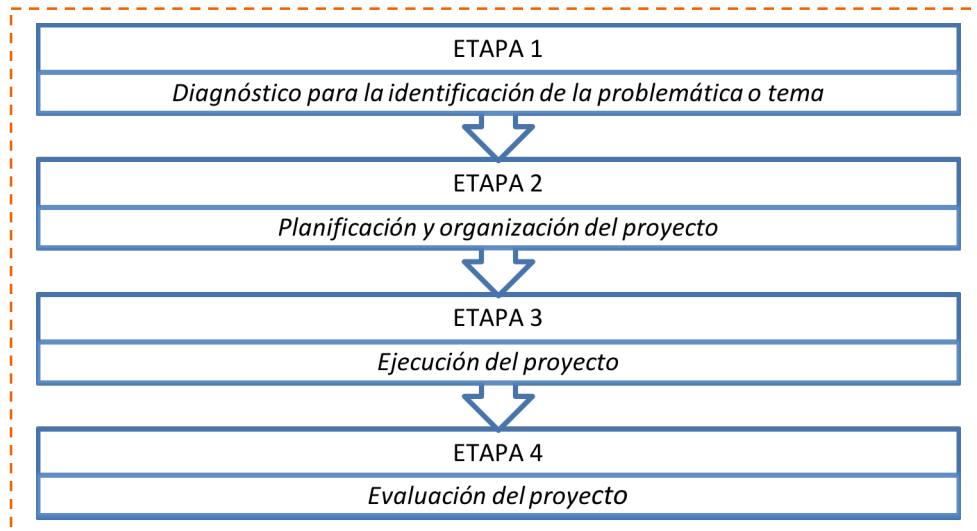
### 2.2.3 Aprendizaje Basado en Proyectos

Esta estrategia permite a los estudiantes construir su aprendizaje a través de la realización de un proyecto. Para ello, los estudiantes deben diseñar, planificar, ejecutar y evaluar un conjunto de actividades que están orientadas hacia la resolución de un problema. Esta estrategia, debido a que evalúa el desempeño del estudiante, tiene la cualidad de integrar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores asociados con la disciplina de la asignatura. Además, contribuye al desarrollo de habilidades de

trabajo en equipo, puesto que la interdependencia y colaboración son cruciales para lograr que el proyecto funcione. La duración del proyecto depende del resultado de aprendizaje al que se apunte y puede ser de uno o varios días, semanas e incluso toda la asignatura podría estructurarse en torno a un proyecto (SENA, 2003; Wiggins y McTighe, 2005).

Se sugiere llevar a cabo esta estrategia siguiendo las siguientes etapas:

**Figura 3. Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos**



Fuente: Fundación Fautapo, 2009.

#### **Etapa 1. Diagnóstico para la identificación de la problemática o tema**

El primer paso para la elaboración de un proyecto es la identificación del problema que se pretende abordar. Este problema responde a la articulación de situaciones actuales (reales o simuladas) con los resultados de aprendizaje planteados en el módulo o asignatura. El docente propone un tema o este puede ser identificado a partir de la observación, entrevistas, cuestionarios, visitas de campo, videos, entre otras, para posteriormente intervenir o plantear una propuesta de solución a dicho problema (Fundación Fautapo, 2009).

#### **Etapa 2. Planificación y organización**

La planificación y organización del proyecto implica dos procesos básicos: la planificación del proyecto propiamente tal y la planificación didáctica. La planificación del proyecto es realizada por el estudiante bajo la guía del docente. En ella se plantean: el objeto (sujeto) de estudio, la justificación del proyecto, los objetivos, las actividades a realizar, los recursos, el cronograma, la metodología, el lugar y los responsables. En tanto, la planificación didáctica está gestionada por el docente, quien comunica a sus estudiantes los resultados de aprendizaje y los andamiajes, apoyos o ayudas (lecturas, preguntas, fuentes de información, formas de organización, etc.) que se abordarán durante el proyecto. Todo ello, con el propósito de desarrollar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje (Fundación Fautapo, 2009).

#### **Etapa 3. Ejecución**

Es la realización de las actividades planificadas por los estudiantes con apoyo y mediación del docente. Es la etapa en la que los estudiantes ponen en juego todos los recursos en la solución de un problema, ejecutando diversas acciones tales como: planear, indagar, consultar, construir, verificar, presentar.

**Tabla 6. Actividades sugeridas para el Aprendizaje Basado en Proyectos**

Actividad sugerida para el Aprendizaje Basado en Proyectos	Ejemplos
Planeación	Planear prospectos, propuestas, plan de trabajo, etc.
Investigación	Investigar documentos, observar, realizar experimentos, etc.
Consulta	Consulta a expertos, trabajo con asesores, buscar soporte técnico, etc.
Construcción	Construir, diseñar, fabricar, componer, etc.
Pruebas	Presentar prototipo, exhibir, mostrar, etc.
Presentación	Presentar, exhibir, mostrar, etc.

Fuente: Fundación Fautapo, 2009.

#### Etapa 4. Evaluación

La evaluación deberá valorar los logros y dificultades en cada fase o etapa de la realización del proyecto y en relación con la consecución del resultado de aprendizaje propuesto en el mismo.

#### 2.2.4 Portafolio

El portafolio es una estrategia que, a través de la recopilación de actividades y trabajos clave realizados por el estudiante, permite al docente y al estudiante reflexionar sobre los logros y dificultades que se han producido durante un semestre, por ejemplo. Esta reflexión se basa en un análisis crítico en el que se debe comparar la consistencia que existe entre el trabajo realizado con los resultados de aprendizaje propuestos para el curso.

El docente, mediante esta estrategia, evalúa el proceso y el producto de aprendizaje. Ello incide en la validez de la evaluación y en las oportunidades que tiene el estudiante para demostrar sus habilidades en una variedad de contextos. Usualmente, esta estrategia se aplica con el apoyo de herramientas web, aula virtual de actividades o aula virtual colaborativa.

La estructura del portafolio contempla (UDLA, 2018b, sección 3.3):

- Portada: nombre del estudiante, del profesor y de la asignatura.
- Índice de materiales que contiene.
- Selección de trabajos.
- Rúbrica con correcciones del docente para cada trabajo.
- Reflexión del estudiante acerca del proceso de aprendizaje y de las evidencias que recolectó.

Ventajas:

- Involucra al profesor y al estudiante en su desarrollo y confección.
- Permite al docente y al estudiante detectar las áreas de buen desempeño, las que son problemáticas y las que no han alcanzado un buen nivel.
- Es un producto personalizado, una evidencia del esfuerzo individual.
- Favorece la autonomía del estudiante.

Desventajas:

- Implica que los estudiantes tengan una alta disciplina para realizar constantemente todas las actividades, luego recopilarlas y finalmente reflexionar en torno al trabajo realizado.
- Requiere de tiempo para su revisión, principalmente cuando se trata de cursos numerosos.

### Recomendaciones para su elaboración

Para la construcción de un portafolio es oportuno (UDLA, 2018b, sección 3.3):

- Establecer un alineamiento claro entre los resultados de aprendizaje del curso y las actividades, materiales y recursos que integran el portafolio. Esto se comunica a los estudiantes anticipadamente.
- Acordar con los estudiantes tres aspectos: a) qué elementos van a ser incluidos, b) qué tipo de soporte se utilizará (papel o digital) y c) dónde va a permanecer el portafolio y quién se hará cargo de su custodia.
- Recopilar evidencias variadas. Un portafolio no se constituye, por ejemplo, por cinco críticas literarias. Al contrario, está integrado por diversas actividades que den cuenta del desarrollo de distintas habilidades y saberes del estudiante. El valor del portafolio radica justamente en que es una muestra amplia de sus desempeños. En el ejemplo anterior, las cinco críticas podrían reducirse a dos e incorporar un control de lectura, un pastiche<sup>2</sup> y el video de una presentación oral donde se trata la obra de un autor en particular.
- Direccionar al estudiante para que desarrolle las siguientes cuatro fases<sup>3</sup> en la preparación de su material: *recolección*, *selección*, *reflexión* y *proyección*. En la fase de *recolección*, se indican los criterios que se seguirán para ordenar u organizar las evidencias (a partir de un índice con secciones y subsecciones, por ejemplo).
- En la fase de *selección*, el docente orienta las decisiones del estudiante. Para ello, se definen cuáles evidencias son las más representativas de los propósitos educativos señalados. Es deseable que los estudiantes adjunten el trabajo corregido, mejorado, y el trabajo original, esto permite visualizar los progresos efectivos.<sup>4</sup> En esta fase, es común que el portafolio esté sujeto a evaluaciones formativas.<sup>5</sup>
- Definir, para la fase de la *reflexión*, si se espera del estudiante una reflexión por escrito u oral, general o por material adjunto. En ella el estudiante realizará un análisis de las dificultades y logros relacionados con sus trabajos, ejercicios, pruebas, etc., y el logro de los resultados de aprendizaje definidos para la asignatura/unidad/tema.
- Direccionar, para la fase de la *proyección*, la reflexión final, donde el estudiante emite un juicio crítico sobre su trabajo y los niveles de aprendizaje alcanzados en función del propósito establecido.
- Formalizar la evaluación sumativa,<sup>6</sup> a través de matrices o pautas de valoración y/o rúbricas previamente comunicadas a los estudiantes.
- Establecer instancias de revisiones sistemáticas y periódicas, usando rúbricas o listas de cotejo y comentarios cualitativos.<sup>7</sup> El estudiante cuenta con la posibilidad de mejorar los aspectos deficitarios de su portafolio,

<sup>2</sup> Pastiche es un ejercicio que consiste en escribir la continuación de un relato escrito por un autor conocido, manteniendo el estilo del autor, además de los personajes y los temas del texto original.

<sup>3</sup> La presente estructura se ha tomado del modelo propuesto por Ch. Danielson & L. Abrutyn, 1999, *Una introducción al uso del portafolio en la sala de clases*, Buenos Aires: FCE, citado en capítulo VII del texto de Pedro Ahumada (ed.), 2009, *La Evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 121-128.

<sup>4</sup> Arter y Paulson (1991), citados en B. López y E. Hinojosa, 2001, *Evaluación del Aprendizaje*, México: Editorial Trillas, p. 93.

<sup>5</sup> Evaluación formativa: momento de la evaluación que consiste en actividades de aprendizaje no calificadas, pero sí desarrolladas por los estudiantes y apreciadas por el docente (UDLA, 2018b).

<sup>6</sup> Evaluación sumativa: momento de la evaluación que determina el grado en que se han alcanzado los resultados de aprendizaje mediante un proceso finalizado. Se aplica al interior de un curso cuando se evalúa una unidad o tema a su término, antes de pasar a una nueva unidad (UDLA, 2018b).

<sup>7</sup> Para profundizar estos conceptos véase UDLA, 2018b, capítulo I, sección Tipos de evaluación.

resguardando uno de los aspectos más fundamentales del uso del portafolio, esto es, analizar el avance del proceso de aprendizaje.

### 2.2.5 Elaboración y monitoreo de investigación

Para la aplicación de esta estrategia, el estudiante ejecuta una serie de acciones, tales como investigar, crear conocimiento y producir un documento escrito. Para el logro de cada una de ellas, es preciso delimitar el problema a investigar, establecer la o las hipótesis (optativo), diseñar los procedimientos pertinentes, interpretar los resultados obtenidos y formular conclusiones y proyecciones. La elaboración del informe escrito de investigación es procesual, o sea el estudiante construye cada parte del mismo según las indicaciones metodológicas de su docente-guía, quien irá evaluando sistemática y formativamente cada avance del manuscrito, enunciando debilidades y recomendaciones para una mejora.

### 2.2.6. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Esta estrategia se origina en Canadá, precisamente en la Universidad de McMaster en los años sesenta. Un grupo de médicos, que ejercían la docencia en esta casa de estudios, modificaron tanto los contenidos como la forma de enseñar. Su propósito era que los estudiantes contasen con las posibilidades para desempeñarse en un campo laboral desafiante, caracterizado por el crecimiento acelerado de la información médica y las nuevas tecnologías, además de las demandas cambiantes propias de dicho campo. Ya en la década del setenta, estos docentes sostuvieron que los egresados requerían de habilidades para resolver problemas, tales como obtener información, sintetizarla en posibles hipótesis y probarlas a través de nueva información. A esto se le denominó *razonamiento hipotético deductivo* y sobre la base de este razonamiento, los planes curriculares de dicha casa de estudios contemplaron el Aprendizaje Basado en Problemas (Barrows, 1996).

Si bien esta estrategia se inicia con la formulación de un problema –que puede ser trazado por los estudiantes o por el docente–, su propósito no solo se centra en la resolución del problema, sino que en el proceso de fundamentar la posible solución. Esto se aprecia cuando se da el mismo problema a varios grupos y, al presentar las soluciones, se ve qué estrategia o argumentación se adoptó en cada uno de los grupos.

Aun cuando las características del ABP provienen del campo de la salud (Barrows, 1996), estas se han ampliado hacia otras áreas del saber y del mundo. En efecto, han aparecido distintos tipos de ABP tales como el de Maastricht, Hong Kong y Alcalá (Vizcarro y Juárez, 2008), los cuales están determinados por dos variables: 1) el grado de estructuración del problema y 2) el grado de dirección del docente.

Por último, cabe destacar que la estrategia de ABP permite a los estudiantes adquirir e integrar nuevos saberes —conceptuales, procedimentales y actitudinales— (Barrows, 1986). Por tanto, facilita la adquisición de *conocimientos profesionales* (Biggs, 2006).

Tabla 7. Variables que determinan los tipos de Aprendizaje Basado en Problemas

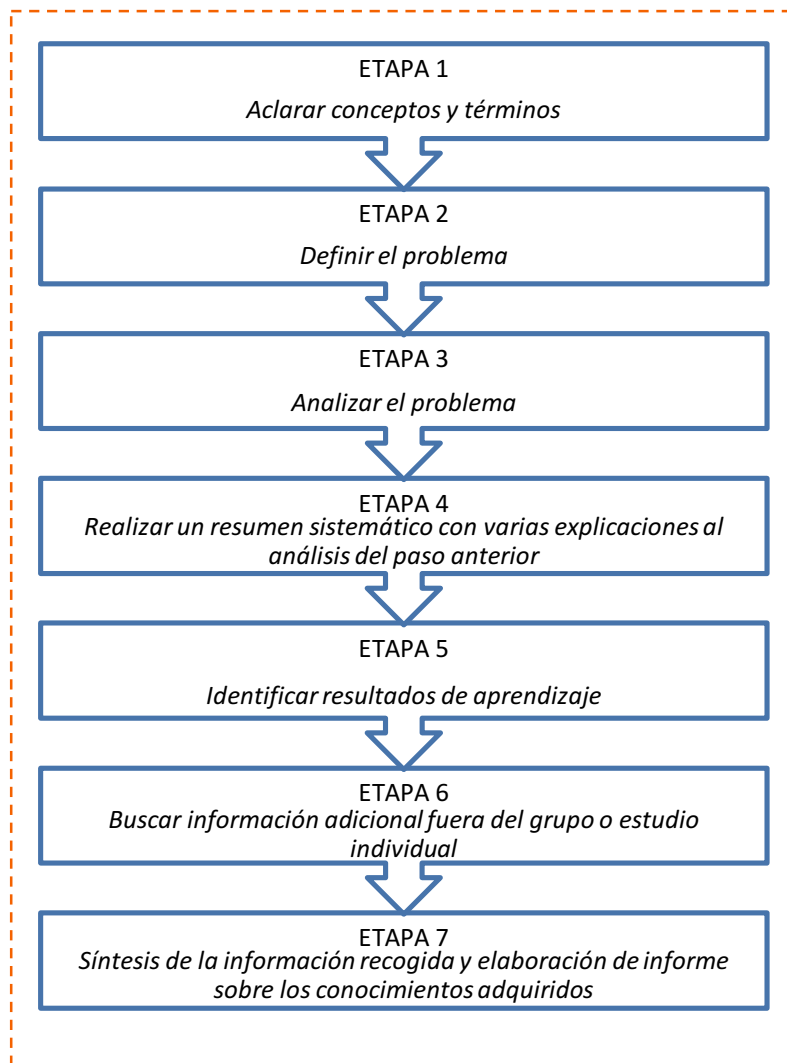
Grado de estructuración del problema	Desde problemas muy estructurados y con alto grado de detalles hasta problemas abiertos o poco definidos que no presentan datos. En este último caso, queda en manos del estudiante la investigación del problema y, en cierta medida, su definición.
Grado de dirección del docente	Desde el docente que controla todo el flujo de información y él mismo se encarga de comentar los problemas en la clase, hasta el que se ocupa de orientar los procesos de reflexión y selección de la información que han de ir explorando y descubriendo los propios estudiantes.

Fuente: Vizcarro y Juárez, 2008.

Las etapas del Aprendizaje Basado en Problemas son las siguientes (Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007; Schmidt, 1983, citado en Vizcarro y Juárez, 2008, pp. 14-15):



Figura 4. Etapas del Aprendizaje Basado en Problemas



#### **Etapa 1. Aclarar conceptos**

Se trata de aclarar conceptos asociados al problema que resulten difíciles o vagos, de manera que todo el grupo comparta su significado.

#### **Etapa 2. Definir el problema**

Es un primer intento de identificar el problema. Posteriormente, tras los pasos 3 y 4, se puede volver sobre esta primera definición si se considera necesario.

#### **Etapa 3. Analizar el problema**

En esta fase, los estudiantes aportan todos los conocimientos que poseen sobre el problema tal como ha sido formulado, así como posibles conexiones que podrían ser útiles. Esta fase tiene más énfasis en la cantidad de ideas que en su veracidad (lluvia de ideas).

#### **Etapa 4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior**

Una vez que se ha generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que hay entre ellas.

### Etapa 5. Identificar resultados de aprendizaje

En este momento, es oportuno identificar el o los resultados de aprendizaje que cubren el problema. Es decir, cuál es la orientación pedagógica que este tendrá.

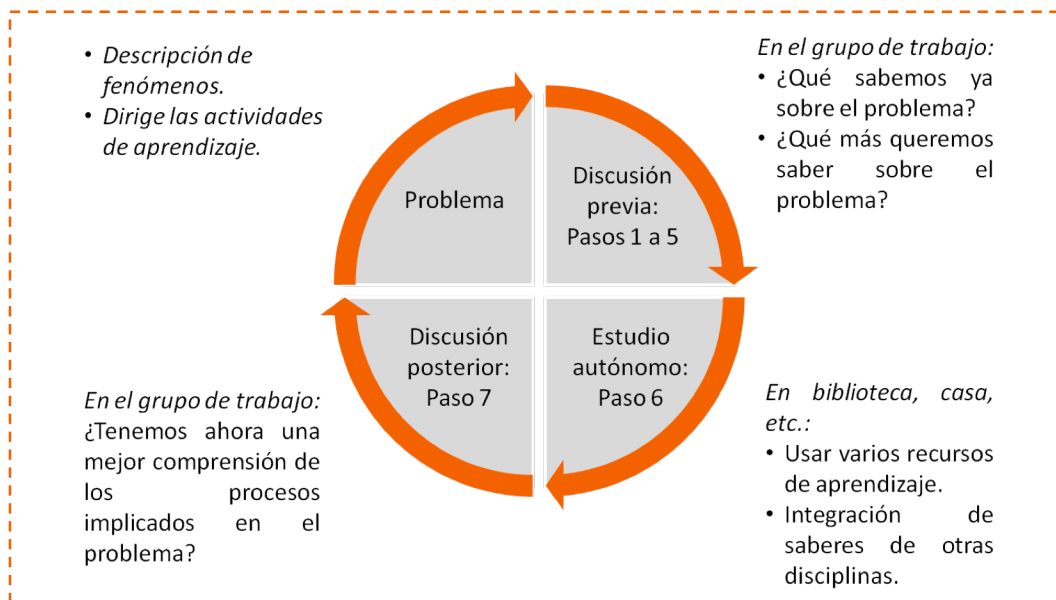
### Etapa 6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual

En esta fase, los estudiantes investigan y estudian la información que les falta.

### Etapa 7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe

La información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

Figura 5. Síntesis del Aprendizaje Basado en Problemas



Fuente: Vizcarro y Juárez, 2008, p. 15.

### Tipos de Aprendizaje Basado en Problemas

Esta estrategia se clasifica en tres tipos. Cada uno de ellos se ejecuta según la cantidad de estudiantes en sala. Estos son: **modelo de Maastricht**, **modelo de Hong Kong** y **modelo de Alcalá**.

El modelo de Maastricht se usaría hasta en 40 estudiantes, no obstante, lo ideal es que se ocupe para 20 estudiantes. El modelo de Hong Kong es para cursos más masivos, es decir, alrededor de 60 estudiantes en sala. Y el de Alcalá sobre los 130.

### Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Maastricht

Este modelo, que se aplica en clases con pocos estudiantes (máximo 40), consta de siete pasos agrupados en tres fases principales:

- discusión previa (que contiene los cinco primeros pasos),
- estudio,
- informe.

Durante la primera y la tercera fase los grupos trabajan en el aula. En la discusión previa los estudiantes desarrollan actividades en pequeños grupos de 5 a 10 miembros; luego hay una fase de trabajo y estudio individual; por último, en la fase del informe, los

estudiantes exponen sus hallazgos, primero a los compañeros de trabajo y después a todo el curso (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008, p. 60).

Para empezar la discusión previa, el docente lee el problema o reparte versiones escritas del mismo, para que sean leídas en cada grupo. Para la resolución del problema los grupos siguen estos pasos (2008, p. 60).

**Paso 1. Leen el caso o situación problemática**

Identifican y aclaran conceptos presentes en la situación problemática con el objetivo de comprenderla. El secretario de cada grupo ayuda a los estudiantes que están sin entenderse tras la discusión.

**Paso 2. Se pasa a definir el problema o problemas a ser discutidos**

¿Qué cuestiones plantea? El secretario de cada grupo anota una lista de problemas.

**Paso 3. Se analiza el problema usando frecuentemente la técnica de lluvia de ideas**

¿Qué posibles explicaciones podemos sugerir en base a nuestro saber previo? El saber previo se recuerda, se explora, se definen sus límites, se categoriza y reestructura. Se buscan las causas profundas a los problemas. El secretario registra la discusión.

**Paso 4. Se revisan los pasos 2 y 3, y se intentan formular soluciones al problema**

¿Qué hipótesis o soluciones se nos ocurren? Se discuten las posibles explicaciones y soluciones. Se realiza un inventario de las soluciones propuestas y se identifica qué información necesitamos para la resolución del problema.

**Paso 5. Se identifican resultados de aprendizaje que cubre el problema**

Se acuerdan planes de acción que incluyan el reparto de responsabilidades, agenda de puesta en común y tipos de recursos que se utilizarán para obtener información. En este paso, el docente se asegura que el plan de búsqueda esté completo y que los resultados de aprendizaje identificados sean pertinentes para resolver el problema.

**Paso 6. Búsqueda de información y estudio personal**

Los estudiantes buscan información relativa a los resultados de aprendizaje. La estudian y la resumen para comunicársela a sus compañeros. Desarrollan habilidades y aprenden autónomamente.

**Paso 7. Discusión y reunión de la información**

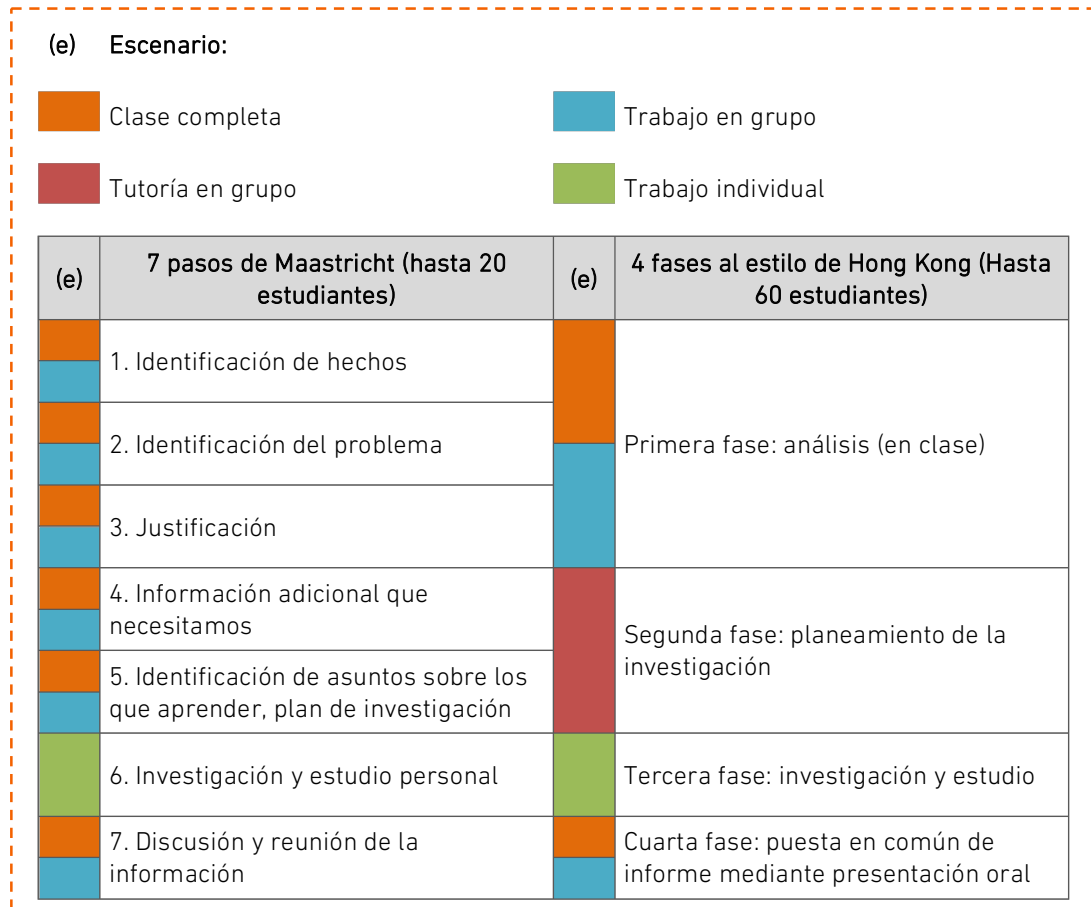
Cada estudiante presenta un resumen de los recursos que consultó y una valoración de su fiabilidad y relevancia. Si es preciso, se puede iniciar otro ciclo de investigación adicional hasta que se reúna toda la información necesaria para resolver el problema. Finalmente, se comparten los resultados de la investigación haciendo una discusión en común con los distintos grupos. El docente valora —evalúa— el aprendizaje y el trabajo de los grupos.

### **Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Hong Kong**

Se recomienda que este modelo se aplique en cursos de hasta 60 estudiantes. Para Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa este modelo contempla las siguientes fases (2008, p. 62):

- 1. Fase de análisis.** Se realiza con la clase entera como en el modelo de Maastricht (tres primeros pasos de Maastricht).
- 2. Fase de planteamiento de la investigación.** Se hace fuera del aula en tutoría con grupos pequeños (pasos 4 y 5 de Maastricht).
- 3. Fase de investigación y estudio.** Se realiza a través del trabajo individual (paso 6 de Maastricht).
- 4. Fase de presentación oral de informe.** Se ejecuta a través de trabajo en grupo en una clase completa (paso 7 de Maastricht).

Figura 6. Comparación entre los procedimientos del ABP usados en Maastricht y Hong Kong



Fuente: Prieto et. al, 2008, p. 60.

En la **primera fase**, y dentro de la clase, se constituyen grupos de cinco estudiantes. Luego, el docente reparte hojas con la versión escrita del problema para que los estudiantes realicen los siguientes pasos:

**Paso 1.** Identificar hechos y palabras claves del problema, subrayando los que son más importantes.

**Paso 2.** Definir el tipo de problema.

**Paso 3.** Justificar su decisión. Los estudiantes desarrollan los tres primeros pasos y presentan sus respuestas al profesor. Este último realiza comentarios didácticos sobre el tema y el problema, confirmándoles, si corresponde, la validez del planteamiento del problema y la solidez de la justificación.

A continuación se realiza la **segunda fase**, que consiste en una tutoría que contempla estos pasos:

**Paso 4.** Identificar los resultados de aprendizaje.

**Paso 5.** Establecer los temas de los mini-proyectos de investigación a asignar a cada miembro.

En la tutoría, debido al número reducido de estudiantes que atiende el docente, se realiza una supervisión más ajustada del trabajo en grupo. En ella, el tutor plantea cuestiones a los estudiantes para que las resuelvan: *¿Qué información necesitas para comprender el problema?* o *¿Qué conocimiento nos permite resolver el problema?* Los estudiantes identifican, en común acuerdo, los resultados de aprendizaje que se vinculan al problema. Al final de la tutoría, el grupo asigna a cada estudiante temas sobre los que investigar y trabajar. El docente les puede facilitar o dirigir a ciertos recursos recomendados. Deben tomarse registros breves de las reuniones (cada grupo designa un secretario).

Durante la **tercera fase** los estudiantes buscan información, la estudian y se la comunican a sus compañeros. Cada aprendiz debe estudiar lo que se le ha asignado y registrar la procedencia de la información: la referencia de libro o revista, o la dirección de una página web e informar a sus compañeros sobre lo que encuentre. El grupo reúne los hallazgos de sus miembros para preparar un informe escrito y una presentación oral breve (cinco minutos aproximadamente). Esta última se expone al resto de la clase.

Finalmente, en la **cuarta fase**, se desarrolla una puesta en común de los hallazgos de los grupos con la totalidad de la clase mediante una presentación oral. Los tutores proporcionan comentarios didácticos y de evaluación de puntos fuertes y mejorables tras las presentaciones y los miembros de otros grupos aportan sus comentarios y preguntas.

Figura 7. Comparación entre los procedimientos de ABP usados en Maastricht, Hong Kong y Alcalá

(e) Escenario:

- Clase completa
- Trabajo en grupo
- Tutoría en grupo
- Trabajo individual

(e)	7 pasos de Maastricht (hasta 20 estudiantes)	(e)	4 fases al estilo de Hong Kong (hasta 60 estudiantes)	(e)	Modelo de Alcalá (para más estudiantes 60-130)
	1. Identificación de hechos		Primera fase: análisis (en clase)		Motivación y ejercicio previos
	2. Identificación del problema				Activación del conocimiento previo e identificación de resultados de aprendizaje (trabajo autónomo, en pequeño grupo sin tutor, dentro o fuera de la clase)
	3. Justificación				
	4. Información adicional que necesitamos		Segunda fase: planeamiento de la investigación		Investigación y estudio, compartir información
	5. Identificación de asuntos a aprender, plan de investigación				
	6. Investigación y estudio personal		Tercera fase: investigación y estudio		Resolución del problema
	7. Discusión y reunión de la información		Cuarta fase: informe y puesta en común mediante presentación oral		Comunicación a la clase completa y evaluación

Fuente: Prieto et al., 2008, p. 60.

### Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Alcalá

Para Prieto et al., el modelo de Alcalá suele llamarse 4x4, ya que contiene cuatro escenarios y cuatro fases.

Tabla 8. Fases y escenarios del modelo de Alcalá

Fases	Escenarios
Análisis	Clase completa
Investigación	Trabajo en pequeño grupo sin tutor
Resolución	Trabajo individual de búsqueda y estudio de la información
Evaluación	Tutoría en grupo

Fuente: Prieto et al., 2008, p. 68.

Para otorgar más autonomía a los grupos de trabajo, el docente prepara a los estudiantes para que trabajen fuera de la clase y sin necesidad de tutor. Este tipo de ABP es útil para muchos grupos de estudiantes, hasta 20 o 30 grupos (con 80-130 alumnos) por docente, pero requiere de una inducción previa en los métodos de trabajo que van a usar los estudiantes. También requiere que estos trabajen en cuatro escenarios:

- la clase completa, para recibir una práctica sistematizada, comunicar y discutir posibles soluciones.
- el trabajo en pequeños grupos sin tutor, que se hace fuera de la clase y supone una mayor carga de trabajo para el aprendiz.
- el trabajo individual de búsqueda y estudio de la información.
- la tutoría en grupo: conlleva una mayor carga para el docente. Con el fin de aumentar la eficacia de estas hay que establecer reglas muy claras para su realización.

### Procedimiento del modelo de Alcalá

Para Prieto et al. (2008, p. 68), el modelo se resume en la sigla AIRE que contiene cuatro fases:

- Análisis
- Investigación
- Resolución
- Evaluación

La actividad se inicia presentando por escrito un problema real o verosímil a un grupo, que se resolverá en varias sesiones con el apoyo de un tutor.

**Tabla 9. Fases del modelo de Alcalá**

<b>Análisis</b>	Los estudiantes analizan el problema, activan su saber previo y lo comparten dentro del grupo. Deben definir qué conocimiento necesitan para resolver el problema, preparar un plan de acción y repartirse el trabajo. Son los cinco primeros pasos de Maastricht (aunque realizados por un grupo sin tutor fuera del aula).
<b>Investigación</b>	Los estudiantes investigan por su cuenta y obtienen información de fuentes diversas, estudian, comparten, discuten y construyen conocimiento. Por ejemplo: la información más detallada sobre el proceso de resolución de problemas en inmunología puede encontrarse en sitios web especificados por el docente y en biblioteca de la Universidad.
<b>Resolución</b>	Con la nueva información analizan nuevamente el problema, lo resuelven y preparan un documento o presentación oral, que servirá para transmitir su solución.
<b>Evaluación</b>	Los miembros de cada grupo comunican la solución al tutor y al resto de la clase. En esta fase también se evalúa a los estudiantes, al profesor y al problema.

Fuente: Prieto et al., 2008, p. 68.

### Procedimiento de actividad que incorpora el uso de artículos como problemas

#### 1. Fase de análisis

Los estudiantes estudian el artículo para identificar los resultados de aprendizaje y los conceptos que necesitan adquirir para entender el texto. En una reunión de grupo, al final de esta fase, los aprendices elaboran una lista de temas por investigar y cuestiones a responder, y distribuyen el trabajo entre sus miembros.

#### 2. Fase de investigación

Los estudiantes completan su búsqueda, estudian, se transmiten información y se reúnen para compartir sus resultados. Sobre la base de esto, elaboran un informe escrito del artículo. Tras completar este trabajo el grupo tiene su primera tutoría. Los estudiantes presentan al tutor lo que han indagado y qué problemas han resuelto. El tutor ofrece ayuda para resolver dudas pertinentes y los asuntos que el grupo ha sido incapaz de abordar por sí mismo.

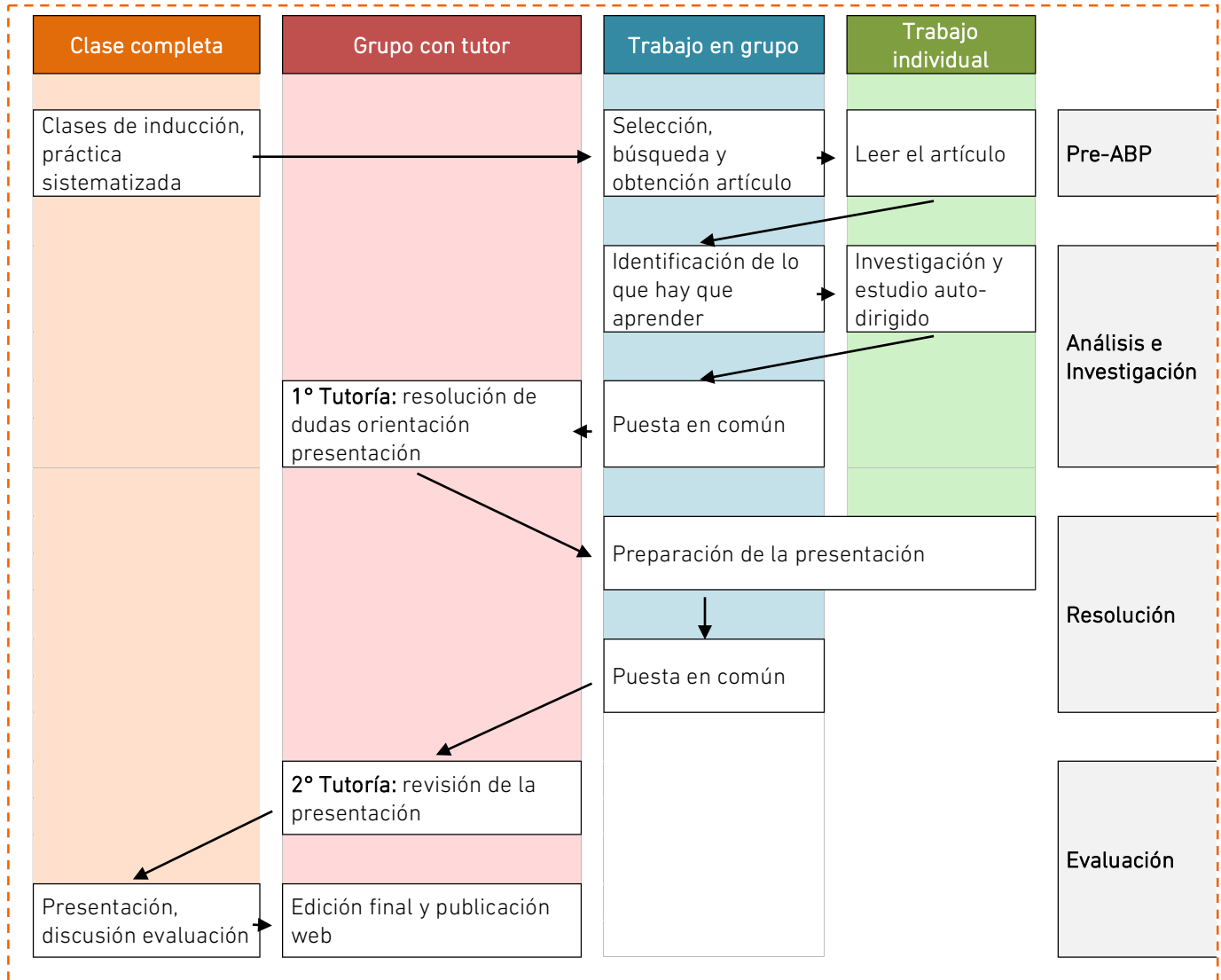
#### 3. Fase de resolución

Cada grupo de estudiantes prepara un borrador de la presentación del artículo y realiza un análisis crítico en un documento escrito. Cuando están preparados se produce la segunda tutoría en la que cada grupo presenta su análisis y su plan para la presentación. En esta sesión los tutores proporcionan orientación y corrección sobre aspectos fundamentales para que la presentación oral alcance estándares de calidad profesional.

#### 4. Fase de evaluación

En las sesiones finales, con la clase completa, los grupos presentan los artículos que han estudiado al resto de sus compañeros. El docente anima a los estudiantes a participar y discutir abiertamente los trabajos presentados. Las presentaciones se pueden publicar en Internet. La evaluación del trabajo y el aprendizaje se basan en los informes entregados en las tutorías, los registros de observaciones realizados por el tutor, la valoración de la presentación oral y el análisis crítico, realizados por cada grupo y en el papel de cada miembro del grupo en la presentación oral y la discusión subsiguiente.

Figura 8. Secuencia didáctica con uso de artículos como problemas en modelo de Alcalá. Estructurada en cuatro fases y trabajada en cuatro escenarios



Fuente: Prieto et al., 2008, p. 71.

### 2.2.7 Salida a terreno

Estrategia que contribuye al análisis y reflexión socio-espacial de la realidad e incentiva la habilidad de investigación. En ella, el estudiante confronta lo que observa, piensa, siente y escribe. Usualmente para la aplicación de esta estrategia, un grupo de estudiantes visita un lugar que resulta de interés para el desarrollo de un tema enmarcado en la asignatura. Por ejemplo, un grupo de estudiantes de sociología visita una junta de vecinos con el propósito de conocer el tipo de organizaciones que se establecen dentro de una comuna. Esta estrategia es especialmente útil para:

- despertar inquietudes hacia la disciplina y el desarrollo de investigación;
- ejemplificar conocimientos teóricos;
- presentar nuevas situaciones problemáticas en torno a un tópico;
- aprender a manejar instrumentos y técnicas de recolección de datos;
- analizar muestras de datos; analizar críticamente la realidad espacial; y



- aplicar conocimientos adquiridos en el aula y discutir sobre lo observado.

### 2.2.8 Trabajo de laboratorio

En esta estrategia el docente expone brevemente los contenidos e instrucciones que se requieren para el desarrollo de la actividad, y los estudiantes realizan demostraciones a través de ejercicios experimentales. En estos ejercicios se manipulan diversos instrumentos:

- probetas,
- microscopios,
- osciloscopios,
- ordenadores,
- robots, entre otros.

El uso de esta estrategia tiene por finalidad que los estudiantes alcancen determinados resultados de aprendizaje. Por ejemplo, que planifiquen una experiencia, verificar hipótesis, tomar medidas, analizar resultados y consignar todo ello en un documento escrito —el informe de laboratorio— (Fernández, 2005).

### 2.2.9 Foro de internet

Esta estrategia, que se aplica mediante el uso de internet, tiene como propósito principal intercambiar información o debatir un tema específico. A través del foro, docente y estudiantes registran por escrito sus apreciaciones, las que son visibles para los participantes. Generalmente, el docente actúa como moderador y tiene la función de facilitar bibliografía pertinente, exponer situaciones explicativas, estimular el desarrollo de la escritura y la capacidad argumentativa de los estudiantes, entre otras. Cabe señalar que la función de moderador también podría ser ejercida por un estudiante, siendo crucial que quien modere el foro encauce adecuadamente la discusión y realice contribuciones al desarrollo del tema. Esta estrategia puede ser utilizada para propiciar la formación de comunidades académicas, posibilitando debates entre subgrupos de estudiantes y/o generando espacios para discusiones posteriores al término de la asignatura (UDLA, 2016).

#### Recomendaciones para su elaboración

- Supervisar la correcta inscripción de los participantes, de acuerdo con algún criterio de selección (estudiantes de un curso, integrantes de un grupo, etc.);
- fijar un tema vinculado con los temas de la asignatura, así como con algún resultado de aprendizaje;
- fijar el tiempo de apertura del foro. Comunicar este tiempo a los participantes; y
- establecer reglas claras desde un inicio del foro, por ejemplo, no insultar ni descalificar a otros participantes y opinar constructivamente (UDLA, 2018b, sección 3.5).

### 2.2.10 Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de actividades

Está conformado a partir de recursos cuyo fin es motivar un comportamiento más activo por parte de los estudiantes de forma más bien individual. Entre las actividades disponibles se encuentran los foros, evaluaciones breves, multimedia interactiva, *scorms* y actividades de ejercitación (UDLA, 2016).

## 2.3 Estrategias y entorno virtual del método controlado por el estudiante

A continuación, se describen las estrategias y el entorno virtual de aprendizaje asociados al método controlado por el estudiante o método de revisión del desempeño.

MÉTODO	Estrategia de aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR EL ESTUDIANTE	2.3.1 Exposición/presentación oral por parte del estudiante 2.3.2 Presentación de resultados de investigación por parte del estudiante 2.3.3 Simulación 2.3.4 Debate 2.3.5 Mesa redonda 2.3.6 Dramatización (o <i>role play</i> ) 2.3.7 Estudio de caso 2.3.8 Trabajo colaborativo	2.3.9 Aula virtual colaborativa

Fuente: UDLA, 2016, *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo*.

### 2.3.1 Exposición/presentación oral por parte del estudiante

Esta estrategia consiste en presentar oralmente información sobre un tema relevante que se ha preparado con anterioridad y que suele contar con apoyo gráfico (figuras, tablas, fotografías, etc.). Es individual o grupal.

### 2.3.2 Presentación de resultados de investigación

Estrategia a partir de la cual el estudiante expone oralmente los aspectos más relevantes de un estudio realizado por escrito con anterioridad. La exposición de resultados responde a la estructura del documento escrito. Además, aborda los siguientes elementos:

- preguntas y/o hipótesis de la investigación;
- objetivos;
- relevancia del estudio;
- aspectos claves del marco teórico, que plantea lo que se sabe actualmente sobre el tema investigado;
- método empleado para realizar el estudio;
- resultados obtenidos;
- análisis e interpretación de los resultados; e
- implicancias y proyecciones de la investigación.

La ejecución de esta estrategia contempla la observación docente de la presentación oral y evalúa, en general, sobre la base de una rúbrica que contiene aspectos de forma y contenido (Wiggins y McTighe, 2005).

### 2.3.3 Simulación

Esta estrategia ofrece al estudiante la oportunidad de realizar de manera segura, eficaz y controlada, una labor técnica o profesional. El alumno interactúa con un entorno que simula la realidad a través de una serie de herramientas que permiten resolver situaciones de complejidad variable. La simulación ayuda a desarrollar la confianza que se necesita para desempeñarse como profesional o técnico, pues en ella se ensayan la toma de decisiones y el abordaje de imprevistos, potenciando así la habilidad de reflexionar en la acción (Wiggins y McTighe, 2005, citado en UDLA, 2016).

Esta estrategia se orienta a los siguientes propósitos (Barrows, 1986, citado en Biggs, 2006):

- Estructurar el conocimiento para usarlo en contextos determinados.** El conocimiento es construido para que pueda ser llevado a la práctica. Algunos contextos donde se aplica la simulación aparecen en la siguiente tabla.

**Tabla 10. Algunos contextos para implementar la simulación**

Contexto	Ejemplo de simulación
Pedagogía	Realizar una clase que presente inicio, desarrollo y cierre. Entrevistar a apoderados/alumnos.
Psicología	Realizar una entrevista clínica. Dirigir una sesión de terapia grupal.
Química, Biología, Física	Hacer disecciones. Realizar un experimento en laboratorio.
Enfermería, Medicina, Tecnología Médica	Tomar la presión arterial. Atender enfermos. Manejar instrumentos quirúrgicos. Extraer sangre.
Derecho	En una sala de litigación, realizar un juicio oral entre las partes demandada y demandante.

Fuente: UDLA, 2018b, sección 3.4.

**b. Desarrollar procesos de razonamiento.** Alude a actividades cognitivas necesarias en el campo profesional. Los procesos de razonamiento son: la resolución de problemas, toma de decisiones, elaboración de hipótesis, entre otras, donde cada carrera tiene sus propios procesos para realizar una labor profesional o técnica de tipo práctica.

**c. Desarrollar destrezas de aprendizaje autodirigido en contextos nuevos.**

**d. Mayor motivación para el aprendizaje.** Los estudiantes se sitúan en un contexto que requiere su inmediata participación y compromiso, aumentando las expectativas de logro de resultados.

**e. Desarrollar destrezas de grupo, trabajando con los compañeros.** La simulación puede requerir que los profesionales trabajen en equipo.

Para Davini (2008, p. 145) los tipos de simulación son:

1. **Simulaciones con instrumental o con simuladores.** Enfatizan la activación de habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, uso de instrumentos, toma de decisiones y plan de acción. Esto incluye el manejo de información y la comprensión de los principios, normas y conocimientos que fundamentan las acciones y la creatividad personal. La National Council of State Boards of Nursing de Estados Unidos concibe la simulación para el área de enfermería de acuerdo con las siguientes características:

- La realización de una actividad o tarea de replicación médica que usa
  - escenarios clínicos,
  - maniqués de alta fidelidad,
  - maniqués de mediana fidelidad,
  - pacientes estandarizados,
  - juegos de rol,
  - estaciones de habilidades y
  - simulaciones basadas en sistemas computarizados que incitan el pensamiento crítico.

- Incluir en la actividad práctica pacientes estandarizados o maniqués cuyo aspecto es casi idéntico a la realidad, otorgando un alto nivel de interacción y realismo para el participante. Esto se conoce como simulación de alta fidelidad.
  - Incluir experiencias con aplicación tecnológica. Por ejemplo, realizar simulaciones mediante sistemas computarizados. Aquí, la experiencia del estudiante se vincula a la ejecución de actividades para resolver un problema: aplicación de habilidades, toma de decisiones y uso apropiado de maniqués realistas que contienen sonidos de la respiración, ruidos y pulsos cardiacos (2014, p. 44).
2. **Simulaciones virtuales.** Activan habilidades de manejo de informaciones y tecnologías, uso de símbolos, gráficos y datos, y comprensión de problemas. Incluyen la búsqueda, organización e integración de conocimientos de materias o disciplinas en situaciones prácticas. Por ejemplo, en enfermería, se usa a gran escala simuladores con pacientes computarizados dentro de una realidad virtual (National Council of State Boards of Nursing, 2014, p. 44).
  3. **Simulaciones escénicas:** activan habilidades de interacción con otros, de toma de decisiones y negociación, incluyendo el manejo de informaciones y la comprensión de las reglas explícitas e implícitas en situaciones determinadas.

### 2.3.4 Debate

Es una estrategia que tiene como propósito principal enfrentar dos posiciones opuestas o antagónicas sobre un tema determinado. En esta línea, el debate es un intercambio de opiniones críticas que se produce gracias a la intervención de dos equipos que presentan sus argumentos. La finalidad de ambos equipos es convencer a un auditorio respecto de la validez de los puntos de vistas sostenidos en torno al tema debatido. Usualmente, al finalizar el debate, se elige al grupo ganador. Se trata de un discurso oral eminentemente argumentativo (UDLA, 2018b, sección 3.6).

Participar en debates y puestas en común de enfoques diversos de la información ayuda al aprendiz a completar, profundizar y, a veces, a reestructurar sus puntos de vista. Tener que comunicar sus ideas obliga a articularlas con orden y claridad y a establecer nuevas conexiones. El constructivismo social está muy influenciado por la teorías de Vygotsky sobre la "zona de desarrollo próximo", definida como aquellos conocimientos que todavía no puede adquirir por sí solo el estudiante y sí con la ayuda del profesor u otros agentes que le estimulan a usar los conocimientos previos para la nueva construcción. Esta es la base teórica en que se apoya el aprendizaje cooperativo. (Fernández, 2005, p. 10).

En cuanto a su estructura y asignación de roles:

- Equipo 1: sostiene una posición frente a un tema polémico.
- Equipo 2: sostiene una posición contraria al equipo 1 frente al mismo tema. Por ejemplo, si el equipo 1 está a favor de la pena de muerte, este equipo estará en contra.
- Moderador: es quien dirige el desarrollo del debate. Algunas de sus funciones son: iniciar el evento, saludar al público y los jueces, explicar el tema, presentar a ambos equipos e indicar el cambio de turno de habla, junto con avisar a cada debatiente el tiempo de término de su intervención discursiva.
- Jueces: número variable e impar de personas que dirime el ganador del debate.

Existe otra modalidad en la cual es el público, a través de votación, quien escoge al equipo ganador. La estructura de participación es la siguiente:

- Moderador inicia el debate.
- Primer integrante del equipo 1 presenta la posición de su equipo y algunos argumentos que sustentan esa posición. Su intervención suele durar tres minutos.
- Primer integrante del equipo 2 hace lo mismo.
- Segundo integrante del equipo 1 presenta otros argumentos que apoyan la tesis de su equipo y puede retomar palabras del primer integrante del equipo 2 para demostrar su falsedad o su inviabilidad.
- Segundo integrante del equipo 2 hace lo mismo, tratando de invalidar los argumentos presentados por los dos primeros integrantes del equipo 1.

- Tercer integrante del equipo 1 presenta la conclusión de la argumentación que presentaron los dos integrantes anteriores. Usualmente cuenta con menos tiempo (dos minutos). Sintetiza los argumentos más relevantes de su equipo y demuestra la insuficiencia de los argumentos del equipo 2.
- Tercer integrante del equipo 2 presenta la conclusión de la argumentación que presentaron los dos integrantes anteriores. Usualmente cuenta con menos tiempo (dos minutos). Sintetiza los argumentos más relevantes de su equipo y demuestra la insuficiencia de los argumentos del equipo 1.

### Recomendaciones para su desarrollo

Para realizar un debate se recomienda:

- formar dos equipos, de igual número de integrantes;
- definir el tema a debatir. Esto lo determina el docente o los estudiantes realizan una propuesta; en ambos casos se trata siempre de un mismo tema, que es abordado desde posiciones contrarias por cada equipo (a favor de/en contra de);
- preparar el debate. En esta etapa inicial, cada equipo busca información sobre el tema y construye sus argumentos, basándose en lo investigado. Se sugiere que el docente pida la entrega del material recopilado, así como un esquema que sintetice sus argumentos. Estos materiales pueden llevar una calificación que se incorpora a la nota final;
- designar un moderador del debate. Él asigna los turnos de habla y avisa cuando se va a acabar el tiempo de cada debatiente. No pertenece a ninguno de los dos equipos; y podría ser otro estudiante o el mismo docente.

En el caso de su uso como herramienta de evaluación, se mide en los estudiantes aspectos como: la expresión oral, la calidad de las ideas, la investigación previa que les facilita fundamentar sus posiciones durante el debate, la actitud respetuosa con quienes piensan distinto, la capacidad de convencer al auditorio y de ceñirse a los tiempos asignados. Todos estos aspectos están integrados en una rúbrica con la cual el docente evaluará a cada estudiante.

#### 2.3.5 Mesa redonda

Esta estrategia es una modalidad comunicativa en la que se reúne un grupo de personas —tres a cinco en torno a una mesa— a discutir sobre un tema que merece la opinión de todos los participantes. Existe un moderador o coordinador que introduce el tema, ordena la conversación y un público que, al final, opina y pregunta a los expositores.

#### 2.3.6 Dramatización (o role play)

En esta estrategia se presenta una situación simulada en la que los estudiantes participan asumiendo distintos roles. Puede o no incluir vestuario y caracterización (Alcoba, 2013). Se sugiere llevar a cabo esta estrategia siguiendo los siguientes pasos (Fundación Fautapo, 2009, p. 45):

**Paso 1.** Se busca y prepara una situación que abarque el tema, la cual puede ser real o imaginada, pero orientada a un caso real.

**Paso 2.** Se elaboran las instrucciones para los distintos roles (papeles o personajes con funciones, comportamientos, reacciones y posiciones).

**Paso 3.** Se pone en común el marco general de la situación que será representada y se reparte la información preparada.

**Paso 4.** Se asignan los roles a los estudiantes que quieran representarlos y se asignan procedimientos específicos a cada uno.

**Paso 5.** Se pide a los actores representar su parte de la manera más realista posible y según los procedimientos particulares que recibió para su papel. Al grupo restante, que hará de público, se le solicita que observe y tome notas sobre los comportamientos, las reacciones y los argumentos durante la presentación.

**Paso 6.** Al finalizar, se evalúa la situación a partir de las anotaciones del público sobre las actitudes, formas de pensar y reaccionar de los personajes representados. Se aclara cuáles fueron los procedimientos específicos que se otorgaron a cada actor y se vincula la situación y lo aprendido a partir de la representación con el tema a desarrollar.

### 2.3.7 Estudio de caso

En esta estrategia se identifica un problema parecido a la realidad, y se insta al estudiante a resolverlo en un proceso de toma de decisiones. El docente orienta a los estudiantes para que busquen soluciones acertadas y logren determinados resultados de aprendizaje. Esta estrategia permite perfeccionar las aptitudes y hábitos de dirección del estudiante, además de sistematizar, profundizar y ampliar sus conocimientos (SENA, 2003).

Para Wassermann (1994, pp. 20-25), esta estrategia se caracteriza por:

- basarse en el caso como herramienta educativa en forma de relato o narrativa,
- incluir una pregunta crítica que estimule habilidades de indagación en los estudiantes,
- considerar el trabajo en pequeños grupos,
- incorporar preguntas para estimular la discusión en los estudiantes en torno al caso, y
- añadir actividades de seguimiento.

#### Concepto de caso

Esta estrategia usa el caso para incitar el desarrollo de la indagación de los estudiantes. Para Wassermann (1994, p. 19), los casos son instrumentos educativos complejos que tienen la forma de relatos. Un caso incluye información y datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico.

Aunque los casos se centran en áreas específicas (historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, salud, etc.) son, por naturaleza, interdisciplinarios. En efecto, los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas: puntos importantes de una asignatura que merecen una revisión a fondo desde distintas perspectivas (Wassermann, 1994, p. 19).

Por lo general, los relatos que recoge un estudio de caso se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los estudiantes y el docente lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula. (Lawrence, 1953, p. 215, citado en Wassermann 1994, p. 20).

## Preguntas críticas

Al finalizar la lectura de cada caso, surge una lista de "preguntas críticas", esto es, interrogantes que estimulan a los estudiantes a examinar las ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. En consonancia con los niveles taxonómicos permitidos en la redacción de resultados de aprendizaje, es importante que el docente verifique que las preguntas planteadas inciten en los estudiantes una reflexión profunda sobre los problemas, con el fin de evitar que solo se recuerde información sobre hechos o producir respuestas automáticas (Wassermann, 1994, p. 21).

Las preguntas críticas se caracterizan por

1. **provocar en los estudiantes**
  - la revisión de los problemas importantes del caso; y
  - la comprensión del caso, con el fin de proponer soluciones.
  
2. **tener un tono particular:**
  - invitan en lugar de exigir;
  - son claras e inequívocas;
  - no son demasiado abstractas, ni demasiado genéricas, ni muy sugerentes;
  - evitan la elección forzada entre "sí" y "no"; y
  - evitan el uso excesivo del acomodaticio "por qué".
  
3. **ordenarse en serie:** el ordenamiento de las preguntas permite que la revisión crítica inicie con los problemas superficiales y, luego, se avance removiendo capa tras capa hasta alcanzar los problemas más profundos.

A continuación, un ejemplo y un contraejemplo de pregunta crítica.

**Tabla 11. Ejemplo y contraejemplo de pregunta que estimula el estudio de caso en los estudiantes**

Ejemplo	Contraejemplo
<p><i>¿Cuál es para usted la explicación de esa conducta?</i>  <i>¿Qué hipótesis sugeriría?</i></p>	<p><i>Diga las tres razones que explican la conducta de la estudiante Cifuentes.</i></p>
<p>Esta interrogante demanda a los estudiantes que generen hipótesis basadas en su lectura de la obra y en el modo como procesaron la información. Por tanto, es una pregunta crítica.</p>	<p>Esta instrucción indica implícitamente que los estudiantes deben mencionar las razones, es decir, nombrar las razones que el profesor ha determinado que son las "correctas". En efecto, esta interrogante no cumple con los requisitos mínimos para que sea una pregunta crítica.</p>

Fuente: Wassermann, 1994, p. 21.

## ¿Cómo crear las preguntas críticas en el estudio de caso?

Anteriormente, Wassermann (1994) señaló que las preguntas se ordenan en serie para avanzar desde los problemas superficiales hasta aquellos más profundos. Para alcanzar esta trayectoria, las preguntas deberán agruparse en tres series:

- interrogantes en torno a los acontecimientos del caso,
- interrogantes en relación con el análisis de los acontecimientos del caso, e
- interrogantes que incitan un análisis más profundo.

**1. Preguntas que describen los acontecimientos del caso.** Las interrogantes comienzan con un examen de los acontecimientos, cuestiones y personajes del caso, es decir, con los detalles:

- ¿Cuáles son las cuestiones de que trata el caso?
- ¿Quiénes son los protagonistas?
- ¿Cómo se condujeron?

- ¿Qué circunstancias contribuyeron a que se condujeran de esa forma?
- ¿Qué ocurrió? ¿Son similares las percepciones de lo que ocurrió? ¿En qué se diferencian? ¿Cuál es la explicación de las diferencias?

**2. Preguntas que inducen un análisis de lo que se encuentra bajo la superficie de los acontecimientos.**

- ¿Cuál es la explicación de este acontecimiento?
- ¿Qué hipótesis pueden formularse?
- ¿Qué datos respaldan la idea?
- ¿Qué suposiciones se están haciendo?

**3. Preguntas que incitan un análisis más profundo.** Estas preguntas son más fecundas y requieren evaluaciones y juicios, aplicaciones y propuestas de soluciones:

- ¿Qué planes se han propuesto?
- ¿Son esos planes compatibles con los datos?
- ¿Qué otros planes son posibles?
- ¿Qué podría hacer fracasar esos planes?
- ¿En qué se asemejan o diferencian los planes?
- ¿Cuál es el mejor? ¿Qué criterios se usan para determinarlo?



A continuación, Wassermann expone un ejemplo de agrupamiento de preguntas críticas en torno al envejecimiento, precisamente el deterioro de las funciones biológicas que con el paso del tiempo afecta a todos los seres vivos (1994, p. 82). El tema central del caso es la ocurrencia de ese deterioro en el perro de la familia:

- |  |   |
|--|---|
| <p><i>Preguntas que refieren a sucesos específicos del caso: examen del envejecimiento y de las condiciones biológicas vinculadas a este.</i></p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es su interpretación del envejecimiento, tal como afecta a los perros? ¿Cómo influyó en Keela, la perra de este caso?</li> <li>2. ¿Cuáles son para usted las condiciones biológicas asociadas con el envejecimiento? ¿Cómo se manifestó ese proceso en Keela?</li> <li>3. Las arrugas, las canas y la pérdida del pelo parecen ser una consecuencia normal del envejecimiento tanto en los animales como en las personas. ¿Por qué cree usted esto ocurre en la vejez? ¿Cómo lo explica?</li> <li>4. Entre otras condiciones asociadas con el envejecimiento se encuentran algunas enfermedades crónicas como la diabetes y la artritis. ¿Qué sabe usted de estas enfermedades? ¿Cómo explica la propensión de los ancianos a padecer enfermedades crónicas?</li> <li>5. La disminución de la capacidad auditiva, la agudeza visual y la memoria también están asociadas con el envejecimiento. ¿Por qué cree usted que esto ocurre con la edad? ¿Cómo lo explica?</li> </ol> |
| <p><i>Las preguntas que demandan una reflexión del caso: análisis, formulación de hipótesis y deducir conceptos y principios.</i></p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Si el deterioro biológico es una consecuencia normal del envejecimiento, ¿cómo explica la variabilidad de ese deterioro en los diferentes individuos? ¿Qué datos puede proporcionar en apoyo de sus ideas?</li> <li>7. ¿Cuál es para usted la causa de que el dolor se asocie al proceso de deterioro biológico? ¿Cómo se produce esto? ¿Qué ejemplos puede proporcionar en apoyo de sus ideas?</li> <li>8. En su opinión, ¿qué podría contribuir a retardar el envejecimiento? ¿Qué piensa al respecto? ¿Qué datos respaldan sus ideas?</li> </ol>   |
| <p><i>Las preguntas 9, 10 y 11 son generativas porque invitan a los estudiantes a aportar nuevas ideas, a conjeturar, a teorizar, a formular juicios que van más allá del caso, a aplicar principios, etc.</i></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>9. En este caso, la doctora Wagner recetó un suplemento vitamínico para Keela. ¿Cuál es, a su entender, el papel que cumplen las vitaminas en la preservación de la salud? ¿Qué datos respaldan sus ideas?</li> <li>10. A Tim, el chico que figura en el caso, le resultó penoso ocuparse de Keela, verla envejecida. ¿Cómo explica usted los sentimientos que el envejecimiento inspira a la gente?</li> <li>11. ¿Cómo explica la preocupación de nuestra sociedad por la apariencia juvenil? ¿Qué opina de las distintas estrategias que emplea la gente para “seguir siendo joven” durante tanto tiempo como le sea posible? En su opinión, ¿qué resultados dan esas estrategias en el terreno de lo físico? ¿Y en lo psicológico?</li> </ol>   |

### Trabajo en grupos

Otra característica del estudio de caso es la discusión en grupo en donde los estudiantes y el docente podrán discutir preguntas críticas. Según la organización que el docente haya adoptado para la clase, los grupos de estudio pueden sesionar dentro o fuera del horario de clase (Wassermann, 1994, p. 82).

El trabajo en grupos deberá realizarse teniendo en cuenta la distribución del tiempo de la clase. Aquí lo central es que los grupos de estudiantes tengan la oportunidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en común con toda la clase. Por ello, siguiendo a Wassermann, en las sesiones de pequeños grupos, los estudiantes revisan las cuestiones por primera vez.

Cuando se lleva a cabo este trabajo, el docente tiene la ventaja de observar cómo actúan los grupos de estudiantes:

- ¿Cómo actúa cada estudiante dentro del grupo?
- ¿En qué medida se discuten inteligentemente las preguntas y las cuestiones?
- ¿Qué estudiantes toman la iniciativa la mayor parte del tiempo?

- ¿A cuáles les cuesta decidirse a hablar, incluso en el contexto del pequeño grupo?
- ¿Quiénes tienden a dominar la discusión?
- ¿Quiénes se sienten demasiado ansiosos por estar de acuerdo con lo que otros han dicho, y poco dispuestos a expresar sus propias opiniones?
- ¿Qué grupos parecen tener prisa en responder las preguntas, deteniéndose momentáneamente en cada una de ellas y reduciendo al mínimo el análisis? ¿Cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas?

Wassermann define las siguientes recomendaciones para implementar la discusión de un caso (pp. 26-27):

**1. Escuchar a los estudiantes y comprender lo que quieren decir**, con el fin de

- resumir sus ideas en una concisa paráfrasis;
- formular preguntas que conduzcan a un examen inteligente de las cuestiones básicas;
- organizar la discusión para que las ideas de todos los estudiantes sean respetadas y ninguno de ellos tema exponerlas; y
- mantener la discusión bien encaminada, evitando que se desvíe por causa de la introducción de anécdotas personales y cuestiones no pertinentes.

**2. Es preciso que los docentes se abstengan de indicar a los estudiantes lo que deben pensar.** Evitar juzgar las ideas de los estudiantes. Hasta un juicio tan inocuo como "Eso es interesante" podría poner fin a una discusión muy animada.

**3. Es necesario que los estudiantes den lo mejor de sí mismos.** Ninguna persona está excluida de reflexionar tan a fondo como le sea posible sobre los temas en debate. Los estudiantes aprenden a valorar lo importante que es esforzarse en esa tarea. Durante la discusión, se busca que la revisión de las ideas se realice de manera pormenorizada y bajo el alero de una reflexión profunda y un análisis crítico.

**4. Incitar la discusión y la confianza en la discusión del caso.** El docente genera un ambiente de respeto en donde los estudiantes pueden expresar sus ideas sin temor. Las respuestas y las preguntas del docente y los estudiantes brindan la posibilidad de alcanzar nuevos niveles de comprensión.

### Actividades de seguimiento

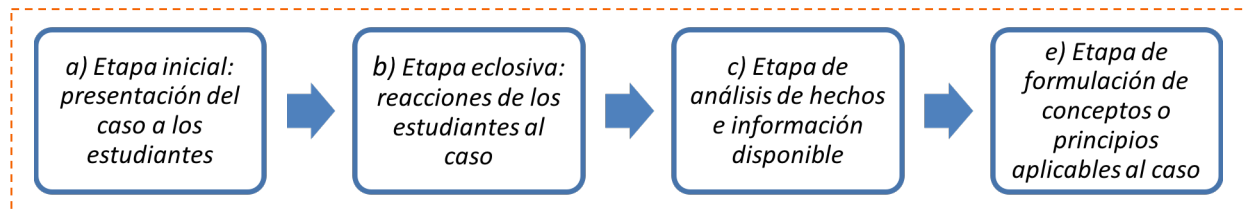
Algunos estudios de caso incluyen una amplia lista de actividades de seguimiento. Aquí los estudiantes se apoyan en diversos recursos de aprendizaje:

- libros de texto,
- artículos de periódicos,
- revistas,
- tablas y gráficos con datos primarios,
- informes de investigaciones,
- otros tipos de información escrita, y
- películas.

Sean cuales fueren las actividades de seguimiento que se elijan, su valor aumentará si se realizan nuevas discusiones y se lleva a cabo en ellas un examen ampliado de los problemas, con introducción de nuevas perspectivas. De esta manera, la revisión sistemática y crítica que realizan los estudiantes de los problemas evoluciona continuamente.

Para Colbert y Desberg (1996) el estudio de caso contempla las siguientes etapas:

Figura 9. Etapas del estudio de caso



#### a) Etapa inicial

En esta etapa el docente presenta el caso a los estudiantes a través de una película, video, audio, lectura, etc.

#### b) Etapa eclosiva

En esta etapa se estimula a los estudiantes a expresar, con toda libertad y confianza, sus impresiones, opiniones y valoraciones. Esto permite la posibilidad de analizar en perspectiva los distintos puntos de vista de los participantes.

#### c) Etapa de análisis

En esta etapa se vuelven a analizar los hechos y la información disponible. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite a los estudiantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. Se redescubre la realidad y se integran aspectos informativos que, por motivos disímiles, pueden haberse evadido. Aquí el consenso al interior del grupo sobre las significaciones cobra mucha importancia. En esta fase, se debe llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.

#### d) Etapa de conceptualización

En esta etapa se formulan conceptos o principios de acción, los cuales son aplicables al caso real o a una situación parecida. En otras palabras, se trata de generar principios de acción que sean válidos para un contexto determinado. Como en la fase anterior, la única garantía de validez es el acuerdo del grupo.

### 2.3.8 Trabajo colaborativo

Esta estrategia se destaca ya que los estudiantes persiguen objetivos comunes más que la mera competición individual. En efecto, el trabajo colaborativo permite que se alcancen resultados de aprendizaje del ámbito actitudinal, como por ejemplo, la cooperación, la tolerancia, la escucha activa, la comunicación y el compromiso con el compañero de grupo.

Usualmente los grupos son heterogéneos y están conformados por 3 o 4 integrantes. Los ambientes de enseñanza-aprendizaje colaborativos no eliminan el trabajo individual y, por ende, la responsabilidad individual es uno de los pilares que enriquece y fortalece la colaboración; la competencia, en tanto, se transforma en una herramienta ocasional para que los estudiantes valoren sus avances y aprecien sus logros individuales y grupales, adquiriendo conciencia que la mejora individual se fortalece al colaborar con otros. A su vez, cada nuevo logro individual genera nuevas posibilidades y aportaciones para enriquecer los resultados de sus equipos (Goikoetxea y Pascual, 2012; Portal de Desarrollo Docente Laureate, 2014; UCSC, 2014).

**Tabla 12. Caracterización general del trabajo colaborativo**

Características	Trabajo colaborativo
Docente	Es un mediador.
Responsabilidad por tarea	Individual y grupal. Cada uno aporta sus habilidades y saberes.
Resultado de aprendizaje	De carácter grupal.
División del trabajo	Realización de trabajo en conjunto. Baja división de la labor. Se genera discusión y debate.
Subtareas	Cada estudiante realiza subtareas entrelazadas. Los estudiantes no solo realizan su propia labor, sino aquella que compete a su compañero y viceversa.
Proceso de construir el aprendizaje	El aprendizaje surge de la labor colaborativa entre los miembros, pues los saberes individuales se comparten.
Responsabilidad por el aprendizaje	Recae en los miembros del grupo, con el acompañamiento del docente.
Preferencia del saber	Interés por los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Tamaño de grupo	Grupos reducidos
Aprendizaje	El resultado de aprendizaje está centrado en el logro para el equipo.

Adaptado de Lillo, 2013.

El trabajo colaborativo posee cinco elementos básicos: habilidades sociales y en equipos colaborativos pequeños, interacción cara a cara, responsabilidad individual, procesamiento en equipo e interdependencia positiva. La siguiente tabla menciona tales elementos y propone la ejecución de cada uno de estos.

**Tabla 13. Elementos básicos del trabajo colaborativo**

Elemento básico	Definición	¿Por dónde empezar?
<i>Habilidades sociales y en grupos colaborativos pequeños</i>	Conjunto de habilidades interpersonales para interactuar con otros estudiantes de forma efectiva.	Es relevante la comunicación de resultados de aprendizaje que fomenten el desarrollo y el fortalecimiento de este tipo de habilidades, con la finalidad que su práctica las vuelva cotidianas en las relaciones humanas y el desempeño del grupo de estudiantes. Algunos ejemplos: creación de confianza, respeto por las opiniones diferentes, tolerancia, capacidad de escucha, comunicación, etc.
<i>Interacción cara a cara</i>	Cada estudiante del grupo debe promover la productividad de sus demás compañeros, ayudando, compartiendo y alentando los esfuerzos necesarios para que produzcan los resultados esperados.	Para facilitar su ejecución, es importante que el docente acomode los grupos, de modo que todos los estudiantes tengan contacto visual para conversar entre ellos y trabajar de la mejor manera posible en la actividad que tengan que realizar.

<p><i>Responsabilidad individual</i></p>	<p>Cada estudiante del grupo colaborativo debe cumplir con aquello a lo que se comprometió o se le asignó.</p>	<p>Es relevante generar mediciones y evaluaciones, con el propósito de comprobar que cada estudiante del grupo colaborativo haya alcanzado los resultados de aprendizaje de este, evaluando cualitativa y cuantitativamente las contribuciones que cada uno aportó allí. Luego, estos resultados se compartirán con cada estudiante y con el grupo.</p>
<p><i>Procesamiento en grupo</i></p>	<p>Los grupos requieren de tiempo para reflexionar, discutir y retroalimentarse acerca de su desempeño, tanto respecto del cumplimiento de los resultados de aprendizaje como de las habilidades sociales que hayan puesto en práctica.</p>	<p>El docente puede facilitar este proceso de reflexión si solicita a los estudiantes que respondan preguntas como las siguientes: <i>¿Qué acciones ayudaron al grupo a cumplir sus metas? Mencionar tres. ¿Qué podrían hacer para mejorar aún más su desempeño como equipo? ¿De qué manera llegaron al resultado, qué dificultades tuvieron en el proceso y qué les ayudó a lograrlo? ¿Qué relación encuentran entre lo aprendido anteriormente y el nuevo tema que se tratará?</i></p>
<p><i>Interdependencia positiva</i></p>	<p>Es importante que los miembros del grupo perciban que se necesitan unos a otros para poder cumplir con la actividad asignada, por lo que solo lograrán tener éxito si sus compañeros también lo tienen y viceversa.</p>	<p>Para fomentar la interdependencia positiva, será de gran ayuda establecer metas comunes, distribuir recompensas y recursos y asignar roles a cada integrante del equipo, entre otras posibilidades.</p>

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, 1995.

## Equipos colaborativos

La estrategia de aprendizaje colaborativo se sistematiza a partir del diseño de actividades en tres tipos de grupos:

- Equipos informales
- Equipos formales
- Equipos de base

En todos estos equipos se observan características relacionadas con:

- la función,
- la duración,
- la forma de selección de sus integrantes, y
- las habilidades desarrolladas en los estudiantes.

## Equipos informales

Los equipos informales son grupos de discusión temporales que se usan para varios fines. Sus características se exponen en la siguiente tabla.

**Tabla 14. Características de los equipos colaborativos informales**

Características de los equipos colaborativos informales	
<i>Función</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aclarar conceptos.</li> <li>• Adentrar temas a la discusión.</li> <li>• Incitar la atención de los estudiantes a un tema nuevo.</li> <li>• Generar un ambiente propicio para el aprendizaje.</li> <li>• Asegurar que los estudiantes hayan entendido los conceptos o el tema previamente vistos.</li> <li>• Hacer una síntesis de un tema.</li> <li>• Fomentar y estimular la interacción de los estudiantes de un grupo en el transcurso del tiempo.</li> </ul>
<i>Duración</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La duración es de apenas unos minutos hasta una clase completa como máximo.</li> </ul>
<i>Selección</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estos equipos son formados a partir de técnicas basadas en el azar o pidiendo a los estudiantes que formen parejas con compañeros con quienes no hayan interactuado antes.</li> </ul>
<i>Habilidades desarrolladas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización con otros compañeros de clase.</li> <li>• Mayor conocimiento de los diferentes compañeros.</li> <li>• Capacidad de mantenerse en alerta y expectativa del desarrollo de la tarea.</li> </ul>

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, 1995.

## Equipos formales

Los equipos formales son grupos de carácter más académico, los cuales están relacionados con la obtención de saberes. Las actividades pueden realizarse dentro o fuera de la sala de clases. Sus características se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 15. Características de los equipos colaborativos formales**

Características de los equipos colaborativos formales	
<i>Función</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se usan para la realización de actividades y proyectos de mediana duración.</li> </ul>
<i>Duración</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La duración va de más de una clase completa hasta varias sesiones o semanas.</li> </ul>
<i>Selección</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los integrantes del grupo son seleccionados por el docente o por ellos mismos según criterios específicos de habilidades orientadas no solo al trabajo en equipo, sino también al logro de resultados de aprendizaje y a la realización de actividades.</li> </ul>
<i>Habilidades desarrolladas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir el tiempo entre los integrantes; estos últimos administran su tiempo acorde a sus tareas asignadas como también a la revisión y colaboración en las labores de sus compañeros.</li> <li>• Desarrollar la investigación a través del pensamiento crítico, la discusión, el análisis y la síntesis.</li> <li>• Respetar la diversidad de ideas y opiniones.</li> </ul>

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, 1995.

## Equipos de base

Los equipos de base son grupos heterogéneos y de larga duración. Sus integrantes son estables y no varían a menos que haya una situación extraordinaria. Tienen como meta principal el fortalecerse, animarse y darse el apoyo necesario para que cada uno de ellos alcance el progreso y el logro de resultados de aprendizaje. Sus características se exponen en la siguiente tabla.

**Tabla 16. Características de los equipos colaborativos de base**

Características de los equipos colaborativos de base	
<i>Función</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudarse unos a otros para el desempeño de las tareas que cada estudiante debe realizar satisfactoriamente dentro de su grupo.</li> <li>• Fortalecer las habilidades sociales para que el estudiante se comprometa cada vez más con su grupo.</li> </ul>
<i>Duración</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde la segunda o tercera semana de clases hasta el fin de semestre o del año académico, según sea el caso.</li> </ul>
<i>Selección</i>	<p>Los integrantes del grupo deben ser lo más heterogéneos posible y ser seleccionados por el docente o por ellos mismos de acuerdo con sus habilidades y los criterios establecidos por aquél. Estas características pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Géneros distribuidos, esto es, grupos que tengan una cantidad equitativa de hombres y mujeres.</li> <li>• Diferente carrera o escuela de origen. Por ejemplo, formar un grupo de estudiantes de Pedagogía en Historia y Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura para la discusión en torno al tratamiento de ciertas fuentes. Otro grupo, entre estudiantes de Educación Parvularia y de Pedagogía Básica para la discusión en torno a la identificación del sujeto que transita desde la educación inicial hasta educación básica: "¿Párvulos o Educandos? Problemas de la transición hacia la escuela".</li> <li>• Gustos complementarios.</li> <li>• Distintos estilos de aprendizaje, entre otras.</li> </ul>
<i>Habilidades desarrolladas</i>	<p>Fundamentalmente habilidades sociales que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitan la ayuda mutua entre los integrantes del grupo para el logro de resultados.</li> <li>• Les faciliten el hecho de pedir y aceptar ayuda de los demás.</li> </ul> <p>Algunos ejemplos de estas habilidades son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración.</li> <li>• Respeto mutuo.</li> <li>• Tolerancia.</li> <li>• Respeto a la diversidad.</li> <li>• Predisposición a escuchar atentamente.</li> <li>• Capacidad de auto y coevaluación, entre otras.</li> </ul>

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, 1995.

Recomendaciones para el docente:

- Monitorear continuamente el desenvolvimiento de los equipos.
- Intervenir cuando sea necesario o lo considere pertinente.

## Diseño de una actividad colaborativa

En caso que la asignatura tenga o no syllabus, el docente puede organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de situaciones de aprendizaje colaborativo. Esto implica que el docente hace una planificación detallada de cómo será la implementación de la actividad.

La importancia de la planificación es lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y los estudiantes, además de adquirir los conocimientos, desarrollen las habilidades y actitudes propias de trabajar en grupo.

A través del diseño detallado de la actividad colaborativa, el docente puede reconocer puntos débiles de la actividad y prevenir acciones fortuitas que desconecten a los estudiantes de la clase.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (1999) enumeran diecisiete pasos que permiten al docente organizar la actividad colaborativa. Estos pasos son:

1. Mencionar los resultados de aprendizaje.
2. Decidir el tamaño de los grupos.
3. Asignar a los integrantes de cada grupo.
4. Determinar el espacio de trabajo.
5. Planear los recursos de aprendizaje que inciten la interdependencia.
6. Asignar roles a los participantes para asegurar la interdependencia.
7. Explicar la actividad de aprendizaje.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración personal.
10. Estructurar la cooperación intergrupo.
11. Explicar los criterios para el logro de resultados de aprendizaje.
12. Especificar las conductas deseadas.
13. Monitorear las actitudes de los estudiantes.
14. Dar asesoría en relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
16. Integrar la tarea aprendida.
17. Evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, los hermanos Johnson y Holubec (1995) han diseñado una planificación de una actividad colaborativa en función de tres grandes etapas:

- I. Diseño inicial (antes de impartir la clase o la actividad diseñada).
- II. Desarrollo de la actividad colaborativa: es la descripción detallada por pasos.
- III. Comentarios y sugerencias de mejora.

### **Etapa 1. Diseño inicial**

Es el diseño de la actividad que se inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este se realiza antes de impartir la clase y contempla una caracterización general de la actividad, la determinación del funcionamiento de los grupos, la conformación de un entorno propicio para el aprendizaje y el proceso de evaluación.



Tabla 17. Elementos de la etapa inicial de diseño de una actividad colaborativa

Diseño inicial de una actividad colaborativa	
<i>Caracterización general</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Resultado(s) de aprendizaje</b></li> <li><b>Tarea que se realizará:</b> descripción general de la actividad.</li> </ol>
<i>Grupos</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Procedimiento para promover la interdependencia positiva.</b> Se refiere a cómo se favorecerá esta cualidad entre los estudiantes. Incluye estas características:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas.</li> <li>• Recursos.</li> <li>• Funciones o roles.</li> <li>• Tareas o secuencia de estas.</li> </ul> </li> <li><b>Habilidades sociales y colaborativas que se enseñarán.</b> Están relacionadas con los saberes actitudinales integrados dinámicamente en la asignatura:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa.</li> <li>• Respeto.</li> <li>• Colaboración.</li> <li>• Tolerancia.</li> <li>• Compartir recursos.</li> <li>• Ayudar al compañero.</li> </ul> </li> <li><b>Roles de los integrantes del grupo.</b> Se recomienda que la definición y distribución de los roles se orienten a la naturaleza de la actividad misma, por lo cual se sugiere que sean muy variados:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lector.</li> <li>• Secretario.</li> <li>• Reportero.</li> <li>• Encargado de materiales.</li> <li>• Motivador.</li> <li>• Supervisor.</li> <li>• Moderador.</li> <li>• Observador.</li> </ul> </li> </ol>
<i>Entorno</i>	El docente crea un ambiente de trabajo desafiante, agradable y de solidaridad. Además, decide sobre los siguientes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especificar todos los materiales didácticos necesarios.</li> <li>2. Manera en que se distribuirá los estudiantes en sala.</li> </ol>
<i>Evaluación</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Evaluación para el aprendizaje:</b> en este punto se considera de qué manera se evaluará la actividad y qué porcentaje tiene esta respecto de la evaluación de ejercicio, cátedra o examen, etc.</li> <li><b>Criterios de evaluación:</b> se trata de evaluar hasta dónde llegará el grupo o varios de estos en el logro de resultados.</li> <li><b>Quién evalúa:</b> se recomienda especificar quiénes están participando en el proceso de evaluación: el docente (heteroevaluación), el estudiante (autoevaluación) o sus compañeros (coevaluación).</li> <li><b>Procedimientos de evaluación:</b> se deben establecer e incluir criterios claros de evaluación; por ejemplo: rúbricas, lista de cotejo, etc.</li> </ol>
<i>Procesamiento de logros</i>	Este punto trata de definir cómo se logrará que los estudiantes, los integrantes de cada equipo o el grupo completo reflexionen sobre sus logros y su interacción como equipo:

	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Individual:</b> es a nivel personal y no se requiere compartir con los demás miembros del equipo o del grupo. El docente puede pedirla a modo de reflexión mental o por escrito.</li><li>2. <b>En equipo:</b> una vez realizada la reflexión individual, se pide a los integrantes de cada equipo que la compartan con sus compañeros.</li><li>3. <b>En grupo:</b> una vez realizado cualquier ejercicio anterior (o ambos), el docente pide a algunos integrantes del equipo o grupo que compartan sus reflexiones con el grupo en pleno.</li></ol>
--	--

Fuente: Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, 1995.

### Etapa 2. Desarrollo de la actividad colaborativa

En esta etapa se describe cómo la actividad será entregada a los estudiantes. La actividad se comunica de manera clara, detallada y por pasos como los que aparecen a continuación:

- **Actividad:** descripción detallada y clara.
- **Saberes actitudinales declarados:** ¿qué comportamientos de los estudiantes evidencian una valoración del trabajo en grupos y la colaboración entre estos?
- **Criterios de logro:** estimaciones para considerar que el resultado de aprendizaje será logrado de manera destacada.
- **Responsabilidad individual:** ¿cuál debe ser el nivel de dominio del tema o de la actividad que tendrán los estudiantes?
- **Saberes actitudinales evaluados:** evaluación de cada uno de los comportamientos que evidencien interacción entre los miembros de cada equipo colaborativo.
- **Colaboración intergrupala:** forma en que los equipos se puedan ayudar unos a otros.

### Etapa 3. Comentarios y sugerencias de mejora

Una vez implementada la actividad, se registran por escrito las observaciones y las recomendaciones de mejora. Es importante que los estudiantes participen en la retroalimentación de la actividad que se imparte.

#### 3.3.9 Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual colaborativa

Está configurada a partir de recursos que los estudiantes usan, individual y grupalmente, de manera autónoma y constructiva. Cuenta con actividades que invitan a la participación, tales como: portafolios electrónicos, *wikis* y *scorms*, entre otros (UDLA, 2016).

## REFERENCIAS

- Alcoba, J. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en educación superior. *Profesorado*, Vol.17, N°3, 242-255. Recuperado el 18 de junio 2015 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL3.pdf>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Barrows, H. (1996). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. En L. Wilkerson & W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 2-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London and New York: Routledge.
- Colbert, J., Trimble, K. & Desberg, P. (Eds.). (1996). *The case for education contemporary approaches for using case methods*. Saddle River, NJ: Allyn and Bacon.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. México: Mc Graw – Hill.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santiago, Chile: Santillana.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado el 17 junio 2015 de [www.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/nuevas\\_metodologias\\_docentes.doc](http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc)
- Fundación Educación para el Desarrollo, FAUTAPO. (2009). *Manual de estrategias didácticas*. Recuperado el 18 junio 2015 de <http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/estrategiasdidacticas.pdf>
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2012). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, 5(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clases y en la escuela*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Latorre, M. y Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat.
- Lillo, F. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de Psicología*. Universidad Viña del Mar, Vol.2, N° 4, 109-142. Recuperado el 6 de julio 2015 de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf>
- Medina, A. (2009) La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En: Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata (Coords.) *Didáctica General* (pp.3-80). Madrid: Pearson.
- National Council of State Boards of Nursing. (2014). *Journal of Nursing Regulation*. Chicago, USA: NCSBN.
- Portal de Desarrollo Docente Laureate. (2014). *Aprendizaje colaborativo*. Curso de perfeccionamiento docente.
- Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP. En García, J. *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. España: Universidad de Murcia.

- Salvador, F. y Gallego, J. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp.167-196). Madrid: Pearson.
- Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Medellín, Colombia: SENA. Recuperado el 18 junio 2015 de <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
- Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC. (2014). *Manual de Talleres con estrategia de trabajo colaborativo*. Santiago, Chile: Oficina de Apoyo Docente de la Facultad de Ingeniería.
- Universidad de Buenos Aires. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Universidad de Las Américas. (2016). *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA*. Santiago, Chile: autor.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2018a). *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura por resultados de aprendizaje*. Santiago, Chile: Vicerrectoría Académica.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2018b). *Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA*. Santiago, Chile: Vicerrectoría Académica.
- Vizcarro, Carmen y Juárez, E. (2008). Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas. En J. García, *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. España: Universidad de Murcia.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.





## Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

**ISBN**

978-956-8695-04-0

**SERIE**Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas**Autoría****Dirección de Gestión Curricular**Marcela Cabrera Pommiez  
Francia Lara Inostroza**Colaboradores****Dirección de Gestión Curricular**Andrea Alfaro Lay  
Alexis Maureira Miranda**Revisión**

Camila Muñoz Parietti

Edición, marzo 2015

Reimpresión, 2018

**Ángela Pérez Astete**

Directora de Gestión Curricular

**Ana Henríquez Orrego**

Directora General de Asuntos Académicos

**Gonzalo Vallejo Berenguer**

Vicerrector Académico

**Pilar Romaguera Gracia**

Rectora

Universidad de Las Américas

Dirección: Avda. Manuel Montt 948 - Edificio A – Providencia, Santiago de Chile

Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

**ÍNDICE**

I. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. Antecedentes.....	5
1.2. Acciones evaluativas desarrolladas al interior de UDLA.....	9
II. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	11
2.1. ¿Qué entendemos por evaluación educativa?.....	11
2.2. Conceptos relacionados ¿y sinónimos?.....	13
2.3. Tipos de evaluación.....	13
2.4. Criterios e indicadores de evaluación.....	15
2.5. Agentes evaluadores.....	18
2.6. Etapas del proceso evaluativo.....	19
2.7. La perspectiva didáctica de la evaluación.....	23
2.8. Evaluación en el modelo de Wiggins y McTighe.....	24
2.9. Referencias Capítulo I.....	26
III. PROCEDIMIENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN.....	27
3.1. Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación.....	27
3.2. Otra clasificación de los instrumentos de evaluación.....	30
3.3. Procedimientos evaluativos utilizados en el aula.....	31
3.3.1. Procedimientos objetivos: pruebas e ítems.....	31
3.3.2. Procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa.....	40
3.3.3. Procedimientos de evaluación auténtica.....	51
3.4. Referencias Capítulo II.....	70
IV. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	72
4.1. Cualidades de un instrumento de evaluación.....	72
4.2. Evaluación de las habilidades cognitivas.....	76
4.3. Referencias Capítulo III.....	85
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	86
V. ANEXOS.....	88



## I. INTRODUCCIÓN

El presente documento *Guía para orientar la evaluación educativa en Universidad de Las Américas* se enmarca dentro de un conjunto de políticas impulsadas por la Universidad para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con dicho propósito, la Vicerrectoría Académica de esta casa de estudios, a través de la Dirección de Gestión Curricular (DGC), se ha propuesto socializar entre todo su cuerpo docente este documento que tiene como base la consecución de los siguientes objetivos:

### Objetivos generales

- Establecer criterios comunes en torno al proceso de evaluación de aula que se realiza al interior de UDLA.
- Apoyar la labor evaluativa de todos los docentes, especialmente de aquellos que, sin tener la disciplina pedagógica en su base formativa, se enfrentan al proceso evaluativo en el aula.

### Objetivos específicos

- Entregar a los docentes conceptos fundamentales sobre evaluación de aula y su relación con el Modelo Educativo de UDLA.
- Describir los principales procedimientos evaluativos que pueden ser aplicados en el aula, con el propósito que los docentes conozcan y amplíen la gama de procedimientos o estrategias e instrumentos que utilizan.
- Señalar criterios conceptuales y prácticos que permitan al docente construir procedimientos de evaluación coherentes con los resultados de aprendizaje y los procesos metodológicos propuestos.
- Proponer ejemplos ilustrativos que demuestren coherencia pedagógica entre la elaboración de los procedimientos, estrategias e instrumentos de evaluación y los resultados de aprendizaje de cada asignatura.

En relación con los objetivos declarados, es importante mencionar que la evaluación educativa es una disciplina amplia que incluye varios tipos de objetos, a saber:

1. De aula
2. Docente
3. De centros educativos
4. De programas
5. De materiales educativos

A lo largo de este documento solo se examinará en profundidad la evaluación de aula, es decir, la evaluación que es administrada por docentes y es aplicada a estudiantes que cursan programas de asignatura constitutivos de una carrera. Aclarado este punto, es necesario destacar los cuatro lineamientos básicos que se sostienen en esta guía:

- La evaluación se concibe como un proceso de construcción de conocimiento cualitativo y cuantitativo, que permite tomar decisiones de manera estratégica.
- La evaluación debe alinearse con los resultados de aprendizaje propuestos en el perfil de egreso y en el programa de asignatura, y con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación debe ser sistemática, rigurosa y lo más uniforme posible dentro de las diferencias naturales que se producen entre docentes, sedes y campus. Por tanto, los estudiantes de una misma carrera que asisten a sedes diferentes deben ser evaluados de modo similar, garantizándose así un estándar mínimo de calidad y pertinencia, propio de la educación superior.
- La evaluación debe ser una instancia formativa basada en la retroalimentación, y no una instancia punitiva y episódica. Por ende, la evaluación permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades. En esta línea, la evaluación se plantea como una *evaluación para el aprendizaje*.

En consideración de lo anterior, el documento se organiza de la siguiente manera: en la primera parte, denominada *Antecedentes*, se expone una síntesis de los conceptos educativos propios de UDLA y que sirven de fundamento para la actividad evaluativa que se modela y se pone en práctica al interior de la Universidad. Luego, en el *primer capítulo* se presentan los principales conceptos

teóricos relativos al proceso evaluativo, con el objeto de instalar un lenguaje común con respecto a definiciones, clasificaciones y etapas de la tarea evaluativa. Posteriormente, en el *segundo capítulo* se aborda una clasificación de los procedimientos para recoger información sobre el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Allí, se definen los conceptos de procedimiento, técnica e instrumento, se describen sus características y se explicitan algunas recomendaciones para su elaboración. Por último, en el *tercer capítulo* se exponen las propiedades que poseen los instrumentos de evaluación objetivo —validez, confiabilidad y objetividad— y las habilidades cognitivas que puede medir.

### 1.1. Antecedentes

Durante las últimas décadas, el concepto de evaluación educativa ha estado en el centro de las discusiones políticas, pedagógicas y curriculares. No obstante, tras un profundo proceso de análisis, para UDLA su definición y aplicación está delimitada por las orientaciones teórico-metodológicas de la dimensión pedagógica de su Modelo Educativo. En otros términos, esto significa que la evaluación en UDLA se articula en consideración de los siguientes componentes: a) estudiante, b) diseño curricular y c) docente.

#### a) Estudiante

En UDLA el estudiante es la figura principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las acciones están destinadas a ofrecerle una formación de calidad que lo conduzca al logro de sus aprendizajes. De acuerdo con esto, y con la visión que brinda la pedagogía de tradición humanista,<sup>1</sup> el proceso evaluativo debe considerar las experiencias y valores que la persona trae como parte de su historia y su contexto social. Por tanto, la evaluación se sustenta en el principio que el centro de todo el proceso formativo es el ser humano, su aprendizaje y su desarrollo integral. Esto último, está en directa consonancia con el carácter inclusivo de UDLA, ya que la amplia diversidad de estudiantes —jóvenes y adultos— que ingresan a la universidad demanda el desarrollo de métodos y estrategias evaluativas que respondan a los requerimientos y necesidades de los estudiantes.

#### b) Diseño curricular

Con el propósito de facilitar y potenciar los procesos de aprendizaje del estudiante, el diseño curricular de UDLA se levanta en razón de tres elementos fundamentales: a) los resultados de aprendizaje, b) el constructivismo social y c) tres ejes principales —educación basada en resultados, proceso formativo centrado en el estudiante y saber concebido de manera tripartita—.

##### b1) Resultados de aprendizaje

Son los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y/o actitudes que los estudiantes deben ser capaces de demostrar y hacer una vez finalizado un determinado proceso de aprendizaje, orientan el proceso de evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

##### b2) Constructivismo social

Este paradigma sostiene que el conocimiento es producto de la articulación de dos instancias: una social o interpsicológica, que surge de la interacción comunicativa entre los sujetos y de estos con el medio y otra individual o intrapsicológica, relacionada con los procesos de reestructuración de los marcos cognitivos del sujeto. Por lo tanto, sobre la base de estas ideas, la evaluación en UDLA no puede ser unilateral, por el contrario, incluye al docente y al estudiante, quienes en conjunto participan de manera activa en la construcción del conocimiento. Siguiendo esta línea, el docente debe integrar modalidades evaluativas formativas, autoevaluativas y coevaluativas que faciliten al estudiante tomar conciencia de sus procesos cognitivos básicos —percepción, codificación, almacenaje y recuperación— y de sus procedimientos metacognitivos —el saber de los propios procesos y productos del conocimiento—. Todo ello en un contexto de aula que estimule el aprendizaje entre pares.

---

<sup>1</sup> El Modelo Educativo UDLA, en su intento de distanciarse de la pedagogía tradicional, adhiere al enfoque de la pedagogía de tradición humanista.

### b3) Tres ejes principales

1. **Educación basada en resultados de aprendizaje.** En consideración de este eje es importante que los docentes incorporen a su red de conocimiento, que la educación basada en resultados de aprendizaje tiene como soporte teórico el modelo curricular *backward design* (diseño en reversa) de Wiggins y McTighe (2005). En otros términos, la formulación de los resultados de aprendizaje, genéricos y específicos, debe ser previa al diseño e implementación de la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son los resultados de aprendizaje los que delimitan las características que presentan los instrumentos de evaluación y las estrategias metodológicas que se utilizarán durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. **Proceso formativo centrado en el estudiante.** En el caso de este segundo eje, el currículo se estructura en consideración de las demandas formativas de los estudiantes. Esto, que se halla en directa relación con el modelo pedagógico humanista y los lineamientos del constructivismo social, plantea un tipo de evaluación para el aprendizaje, es decir, una evaluación que trasciende la mera medición y/o calificación. En este sentido, el docente asume el compromiso de diseñar una evaluación (diagnóstica y formativa, especialmente) que cumpla con un doble propósito: realizar un seguimiento reflexivo-crítico de los procesos de aprendizaje del estudiante y regular la pertinencia de los métodos y estrategias de enseñanza que ha utilizado en el aula.
3. **Articulación de tres tipos de saberes (*conceptual, procedimental y actitudinal*).** En relación con este eje, es relevante que los docentes reconozcan que la evaluación integra distintos niveles de aprendizaje y no solo focalizarse en evidenciar el conocimiento conceptual. El aprendizaje significativo se alcanza mediante procesos intencionados y secuenciados que llevan al estudiante a enfrentarse con distintas exigencias cognitivas y no solo con la reproducción de datos e informaciones.<sup>2</sup>

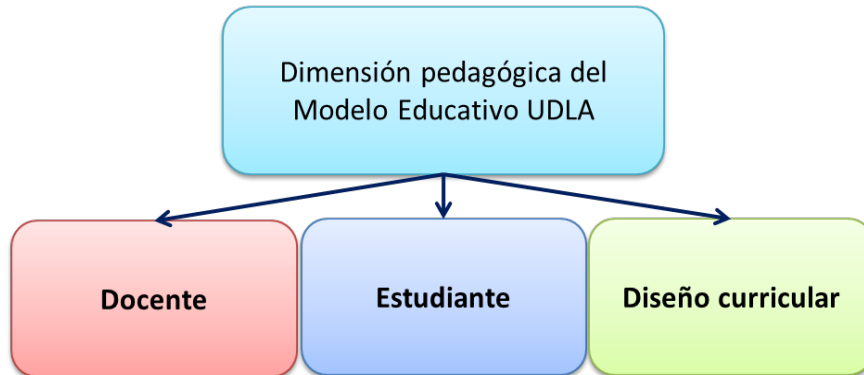
### c) Docente

Para el docente que se desempeña en UDLA es crucial realizar una reflexión teórica sobre qué significa implementar en el aula un diseño curricular por resultados de aprendizaje. Desde allí, el docente podrá comprender que su quehacer pedagógico se centra en alcanzar los resultados de aprendizaje declarados en el perfil de egreso y en los programas de asignatura. En este sentido, el docente se deberá encargar de diseñar e implementar actividades formativas y evaluativas, variadas y constantes, que trascienden la transmisión de información y que se centran en el aprendizaje activo del estudiante. A continuación, se ilustran los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA que permean todo el proceso evaluativo.

---

<sup>2</sup> En el caso que una asignatura se concentre en lo conceptual, las nociones y definiciones que se aborden deben aprenderse a través de su uso. Además, la asignatura que se centra en lo procedimental debe ofrecer sustento conceptual para dar sentido a la práctica de habilidades y destrezas aisladas y rutinarias, así como la de desempeños más sofisticados. Esto tiene directa congruencia con los lineamientos que debe perseguir todo programa de asignatura en UDLA (ver *Guía para elaborar y usar Programas de Asignaturas UDLA* (2015), tabla Malentendidos en la gestión de los saberes conceptuales y procedimentales).

Figura 1. Componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA



En concordancia con lo señalado, es importante indicar que UDLA también acoge la perspectiva de la *evaluación basada en criterios*.<sup>3</sup> Esta perspectiva, basada en los cambios cualitativos —apropiación significativa de nuevos aprendizajes— y cuantitativos —niveles de aprendizaje— que experimenta el estudiante como resultado del proceso educativo formal, sostiene que la evaluación ya no debe focalizarse en clasificar a los estudiantes en buenos o malos estudiantes, pues dicha información es poco relevante para entender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, la evaluación evidencia, a través de criterios definidos y preestablecidos,<sup>4</sup> qué es lo que han aprendido los estudiantes y en qué medida lo han aprendido. En resumen, esta perspectiva pone el énfasis en las actuaciones del estudiante y en las prácticas pedagógicas del docente.

En definitiva, en UDLA la evaluación se entiende como un proceso constante y sistemático, que no solo implica el suceso final de la calificación, sino que también el lugar de partida, los avances y el punto de llegada del estudiante en su proceso de aprendizaje (Ahumada, 2002).

### Experiencias de evaluación en UDLA

Antes de adentrarse en los componentes teóricos y prácticos de la evaluación, es importante señalar que en esta universidad la experiencia vinculada con los procesos evaluativos no ha estado exenta de dificultades y divergencias. La falta de consensos institucionales y la amplitud de la oferta académica han provocado que la evaluación se convierta en un tema neurálgico y promotor de múltiples ansiedades en todos los agentes educativos.

Actualmente en UDLA existen dos modalidades de estudio, Tradicional (diurno y vespertino) y Executive. Ambas se organizan mediante mallas curriculares que tienen tres tipos de asignaturas: teóricas, teórico-prácticas y prácticas o de simulación.<sup>5</sup> Estas últimas, se insertan en cuatro ámbitos de formación —general, profesional, disciplinario y práctico— y en dos ciclos formativos —inicial y técnico o profesional— que se evalúan mediante dos instancias distintas: *presencial* y *virtual* (entornos virtuales).<sup>6</sup> En razón de esto, el proceso evaluativo en UDLA exige una gran variedad de procedimientos que aborden, de modo apropiado, los requisitos de los componentes curriculares referidos. Generalmente, estos componentes se evalúan a través de la aplicación de exámenes

<sup>3</sup> Ver UDLA, 2014, *Modelo Educativo UDLA*, sección 4.3.

<sup>4</sup> John Biggs, en *Calidad del aprendizaje universitario*, establece una diferenciación entre dos modelos de evaluación sumativa: el modelo de medida y el modelo de niveles. Este segundo modelo corresponde a la evaluación referida a criterios (ERC) que abraza UDLA y que básicamente da cuenta de un diseño estructurado de tal modo que pueda verse con claridad las diferencias de aprendizaje entre el punto de entrada y de salida de un estudiante en el transcurso de su proceso lectivo.

<sup>5</sup> Estas asignaturas también se denominan como asignatura centrada en el saber conceptual, asignatura centrada en el saber procedimental y asignatura centrada en la práctica o la simulación, respectivamente. Para más información, ver el documento *Fundamentos del Modelo Educativo UDLA* (2015) y la *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA*.

<sup>6</sup> En UDLA existen tres tipos de entornos virtuales de aprendizaje: aula virtual de recursos, aula virtual de actividades y aula virtual colaborativa (ver *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje* (2015), tabla Métodos, estrategias y entornos virtuales de aprendizaje en UDLA).

nacionales, sincrónicos y asincrónicos, en sus modalidades presenciales y *online*, cátedras (presenciales y *online*), ejercicios clase a clase, salidas a terreno, ensayos, disertaciones, exámenes prácticos y de simulación, entre otros. Asimismo, se utilizan instancias de coevaluación y autoevaluación permanentes que acompañan y apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A este contexto evaluativo, también se agrega la existencia de cuatro modalidades de evaluación para cursos por NRC (Número de Registro de Curso). Estas se refieren a una cátedra o al examen final, a saber:

1. *Evaluación nacional transversal*: es una prueba única que se aplica el mismo día y a la misma hora en todas las sedes y campus.
2. *Evaluación nacional por NRC*: se crea de forma colectiva entre varios docentes que dictan el curso, incluso entre docentes de distintas sedes. Se ensambla más de una forma del instrumento y se aplica en el horario de clase de cada curso.
3. *Evaluación nacional por base de preguntas*: el instrumento se construye sobre la base de un porcentaje de preguntas que ya han sido probadas antes y que han tenido buenos resultados (lo que se conoce como *equating*). El porcentaje restante es desarrollado por cada docente. Cada curso rinde esta prueba en el horario de clase que le corresponde.
4. *Evaluación por asignatura*: la construcción, aplicación y corrección del instrumento es de responsabilidad exclusiva del docente que dicta el curso.

Para los cuatro casos descritos, los docentes articulan los elementos propios de la evaluación denominada objetiva (ver sección Procedimientos evaluativos en el aula). En efecto, deben conocer cómo elaborar los ítems o preguntas, las secciones de la prueba, las tablas de especificaciones, las rúbricas, etc. Esta información les permitirá homogenizar su tarea y así compartir criterios para realizar procesos evaluativos exitosos.

Al realizar un análisis en torno a estos procedimientos e instrumentos evaluativos y compararlos con los programas de asignaturas, se han constatado ciertas inconsistencias pedagógicas. Por ejemplo: incongruencias entre los procesos cognitivos posibilitados en las diversas actividades lectivas con los propiciados en el proceso de evaluación, y falta de alineamiento entre los resultados de aprendizaje, las tareas evaluativas y el instrumento de evaluación. También se han detectado problemas ligados a la variedad y disparidad de criterios con que se evalúan a los estudiantes en una misma asignatura; la utilización casi exclusiva de pruebas e ítems objetivos (principalmente de selección múltiple) que, en muchos casos, no responden a los procesos cognitivos que se desarrollan en clases. Un ejemplo ilustrativo es cuando en clases se realizan actividades asociadas con estudios de casos o aplicaciones prácticas y en las evaluaciones estas prácticas metodológicas no se replican.

En este contexto, es evidente que existen al menos dos labores evaluativas que se deben mejorar en UDLA. Una, la congruencia pedagógico-didáctica entre las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza,<sup>7</sup> y dos, la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación capaces de cubrir, de modo adecuado, los requerimientos de las modalidades curriculares y de los aprendizajes que serán estimados. Con estos propósitos, se debe tener presente que la elaboración de los resultados de aprendizaje es congruente con el tipo de asignatura, con el ámbito de formación y con el ciclo formativo de una determinada carrera. Son los *resultados de aprendizaje*, los que finalmente orientarán el diseño de los instrumentos curriculares restantes: experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como tareas de evaluación, instrumentos de evaluación e indicadores de logro (*Guía para diseñar, ajustar y elaborar los Planes de Estudios UDLA*, 2015). En consecuencia, el tipo, diseño y propósito de un procedimiento de evaluación dependerá siempre de los resultados de aprendizaje de la asignatura. Lo complejo de esta situación para los docentes es decidir qué tipo de procedimiento de evaluación es el más idóneo para determinados resultados de aprendizaje. Se espera que esto quede suficientemente claro en la segunda parte de este documento.

---

<sup>7</sup> Revisar los trabajos de Biggs y Thang (2007) para currículum alineado y Wiggins y McTighe (2005) para el diseño en retroceso del currículum. Ambos trabajos se encuentran citados en *Modelo Educativo UDLA*.

## 1.2. Acciones evaluativas desarrolladas al interior de UDLA

A partir de la creación de la Dirección de Gestión Curricular (DGC), dependiente de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAA), se han desarrollado varias acciones destinadas a sistematizar y enriquecer los procesos evaluativos de aula que realizan los docentes en cada semestre. Estas acciones se resumen a continuación:

1. Elaboración de documentos que contienen orientaciones para la cátedra 1 en asignaturas críticas. Se entiende por “asignatura crítica” aquella en la que hubo un 60% o más de estudiantes reprobados en el semestre anterior. A principios del 2015 se hizo una revisión de las asignaturas dictadas en el primer semestre del año anterior y se elaboraron dos documentos orientadores para aquellas que resultaron críticas: uno para los Directores de Escuelas e Institutos, y otro para los docentes (ver anexos 1 y 2). El objetivo propuesto para ambos documentos fue que los docentes elaboraran un instrumento alineado con los resultados de aprendizaje definidos para la cátedra 1 y luego comunicaran, oportunamente, a sus estudiantes información relevante, como: qué resultados de aprendizaje iban a ser evaluados, qué instrumento se utilizaría (prueba objetiva escrita, informe de laboratorio, etc.) y qué unidades del programa se considerarían. Esta información se sistematizó en una tabla de especificaciones reducida, denominada Tabla de especificaciones simplificada, que se entregó a los estudiantes con anticipación a la aplicación de la cátedra 1 (ver anexo 3), para que pudiesen prepararla del mejor modo posible.
2. Elaboración de documentos con orientaciones para las pruebas de diagnóstico. Se procedió de manera similar al caso anterior: se elaboró un documento dirigido a los docentes de asignaturas que aplican prueba de diagnóstico (ver anexo 4), con orientaciones para su construcción, aplicación y retroalimentación, y otro documento dirigido a los Directores de Escuela y de Instituto (ver anexo 5), para que supervisaran el cumplimiento de esta tarea por parte de los docentes. La fase de retroalimentación incluía la elaboración de un informe por parte de los directores, donde estos debían detallar, entre otros: cómo fue el procedimiento de aplicación, presentación y análisis (cuantitativo y cualitativo) de los resultados obtenidos, acciones derivadas de la aplicación del diagnóstico y, por último, recomendaciones para los profesores.
3. Realización de jornadas de perfeccionamiento dirigidas a los integrantes de las facultades e institutos de UDLA. Estas jornadas han estado orientadas a brindar información sobre las distintas etapas de la apropiación del Modelo Curricular (2014 y 2015). Así, se han entregado directrices para la redacción de resultados de aprendizaje en los programas de asignatura, que relevan los objetivos y aprendizajes esperados, y se otorgó información acerca del proceso evaluativo: tipos de evaluación —según agente, finalidad y momento— y de procedimientos e instrumentos evaluativos; recomendaciones para la elaboración de ítems y de rúbricas; alineación de la evaluación con los resultados de aprendizaje y las actividades de aula (sobre la base del modelo *backward design*). Estas jornadas de perfeccionamiento implicaron desplazamientos a todos los campus y sedes de UDLA y transmisión por videoconferencia, en caso necesario.
4. Sistematización de los procedimientos de evaluación utilizados al interior de UDLA. Primero se elaboró una lista de dichos procedimientos, acompañados de una breve descripción (anexo 6). Luego, se consultó a todas las facultades e institutos sobre cuáles utilizaban en sus distintas asignaturas. Posteriormente se elaboró una tabla que sistematizó las respuestas de cada facultad e instituto. Se recopilaron 37 procedimientos distintos, que dan cuenta de la variedad de posibilidades evaluativas utilizadas en UDLA. En la página siguiente se presenta esta tabla.

En la siguiente tabla se presenta la lista de procedimientos de evaluación utilizados en las distintas facultades e institutos de Universidad de Las Américas. Estos se aplican en evaluaciones formativas y en evaluaciones sumativas.

Tabla 1. Procedimientos de evaluación utilizados en UDLA

Procedimientos de evaluación	
Prueba con preguntas cerradas (escrita u online)	Portafolio
Prueba escrita con preguntas de desarrollo	Elaboración de cómic, revista o página web
Prueba escrita mixta (cerradas y de desarrollo)	Elaboración de maqueta
Prueba oral	Mapa conceptual
Control de lectura	Feria científica
Ejercicio	Entrevista
Taller	Notas de campo
Ensayo	Lista de cotejo
Exposición/presentación oral	Escala de apreciación o escala Likert
Informe de laboratorio	Diario o bitácora
Informe de lectura	Encuesta
Informe de actividad observada (película, obra de teatro)	Simulaciones
Informe de salida a terreno	Informe de investigación
Proyecto	Propuesta didáctica
Debate	Recurso didáctico concreto
Dramatización (o <i>role play</i> )	Objeto digital de aprendizaje
Obra teatral	Webquest
Elaboración de guion	Caso clínico
Mesa redonda	Foro de internet

## II. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

### 2.1. ¿Qué entendemos por evaluación educativa?

La evaluación es un concepto genérico que, con certeza, se puede encontrar en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Cada vez que se plantean metas y se ejecutan tareas de la más diversa índole se lleva a cabo un ejercicio constante de evaluación, con el propósito de saber si lo que se está haciendo para alcanzar una determinada meta está correcto o no.

En educación, sin embargo, la acción de evaluar, cotidiana y connatural a la vida, adquiere ribetes más complejos, pues el contexto donde esta sucede se encuentra permeado por estructuras simbólicas y tensiones epistemológicas, socioculturales, políticas y éticas que llevan a conceptualizarla de distintas formas. Pese a ello, en la literatura pedagógica se reconoce que evaluación es un factor primordial dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan al interior de las instituciones educativas, sean estas secundarias o terciarias (Ahumada, 2002; Biggs, 2008; Santos Guerra, 1998). En efecto, se ha planteado que la evaluación es inseparable del proceso educativo mismo, debido a que determina o condiciona, de manera estratégica, los otros factores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2008). Siguiendo esta misma línea, se sostiene que el nivel de aprendizaje de los estudiantes está en directa relación con el conocimiento que tienen sobre las técnicas e instrumentos que el docente utilizará al momento de evaluar. En otras palabras, el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará (Monereo, 2003).

Desde esta perspectiva, el concepto de evaluación, genérico y polisémico en un principio, puede definirse de la siguiente manera:

La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante –que podrá ser cuantitativa o cualitativa–, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto<sup>8</sup> educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (Lukas y Santiago, 2009, pp. 91-92).

Un análisis detallado de la definición planteada por Lukas y Santiago (2009) arroja los siguientes aspectos relevantes sobre el concepto de evaluación educativa:

- **Es un proceso.** “*Es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante*”: La principal característica de la evaluación es que es un proceso, es decir, un conjunto de etapas sucesivas que van asistiendo, de modo constante, el desarrollo formativo del estudiante. Por lo tanto, la evaluación no es improvisada, sino que es un componente de la planificación didáctica, que se construye junto a los resultados de aprendizaje, la selección de contenidos y el diseño de actividades de aprendizaje. Las principales etapas del proceso evaluativo corresponden a: i) la *identificación* referida al *qué* evaluar, ii) la *recogida*, vinculada con la aplicación del instrumento evaluativo y iii) el *análisis de información*, relacionado con la reflexión del docente y los estudiantes en torno a los resultados obtenidos.
- **Informa.** “*(...) información relevante —que podrá ser cuantitativa o cualitativa—*”: en este enunciado se aluden los dos tipos de información que arroja el análisis de un instrumento de evaluación. La información cuantitativa que, recogida a través de la medición objetiva de los aprendizajes, permite el análisis de datos estadísticos referidos a los distintos niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes, y la información cualitativa, que, desde una mirada holística, facilita la formulación de conclusiones y categorías basadas en descripciones que explican los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Es transparente.** “*[proceso de recogida y análisis] de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida*”: son las características que debe presentar todo instrumento de evaluación para asegurar que la información proporcionada sobre el objeto evaluado es fidedigna y representativa.
- **Emite un juicio de valor.** “*(...) para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión*”: para que un instrumento de evaluación adquiera sentido y emita un juicio bien fundamentado sobre lo evaluado, es necesario que los *resultados de aprendizaje* y los *niveles de logro* (puntos de corte) estén definidos, con precisión, antes de su aplicación. Esto último, facilita que el docente y los estudiantes puedan determinar o explicar con claridad y certeza el valor de un resultado obtenido.

<sup>8</sup> Es importante señalar que el término *objeto educativo* se refiere a distintas categorías de análisis en el ámbito de la educación, como por ejemplo: escuelas, docentes, programas, etc. En este caso particular, la categoría de análisis son los estudiantes.



- **Posibilita la toma de decisiones.** “(...) a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto”: uno de los propósitos de la evaluación es relevar información que oriente la toma de decisiones conducentes a acciones remediales de nivelación y de profundización. En este sentido, los *resultados de aprendizaje*, la observación y el registro del desempeño de los estudiantes, juegan un rol principal pues otorgan los fundamentos para tomar decisiones oportunas.

Figura 2. Aspectos relevantes sobre el concepto de evaluación educativa



Fuente: Lukas y Santiago, 2009.

Revisemos otras definiciones que reafirman lo planteado y que demuestran que la evaluación cumple con criterios mínimos para su correcta elaboración y aplicación.

Una definición clásica y frecuentemente citada es la de Tyler (1950). Esta definición señala que la evaluación es “(...) el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Lukas y Santiago, 2009, p. 88).

Esta definición se destaca porque es la primera vez que se adopta una perspectiva didáctica, es decir, se vincula la evaluación con los objetivos educativos que se plantearon al inicio del proceso de formación. Por lo mismo, la concepción tyleriana de la evaluación privilegia su carácter sumativo o final.

Desde una perspectiva más actual Casanova la define como (2007, p. 60):

La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente.

Las definiciones presentadas, que son solo algunas de las muchas existentes en la bibliografía especializada, focalizan indistintamente algunos aspectos y minimizan otros. No obstante, si se recogen algunas ideas comunes, se observa que evaluar es básicamente obtener información acerca de algún componente del proceso educativo, contrastando la información recabada con criterios previamente establecidos. Así, por ejemplo, en la clásica definición de Tyler se subraya la necesaria coherencia que existe

entre los objetivos educacionales —resultados de aprendizaje, se diría ahora— que se plantearon en un comienzo y el estado actual de los estudiantes que son objeto de la evaluación.

## 2.2. Conceptos relacionados ¿y sinónimos?

En el contexto educativo actual aún prevalece la idea errónea que el concepto *evaluar* actúa como un sinónimo de los términos *medir* y *calificar*. Si bien *evaluar* presenta usualmente ciertas relaciones semánticas con dichos términos, ello no implica que dentro del ámbito educativo conserven el mismo significado. Revisemos a continuación, cómo se explican los conceptos de medir y calificar y su relación con el acto evaluativo.

*Medir* es una actividad que busca conocer la cantidad o el peso numérico de algo. Habitualmente ese valor o resultado cuantitativo se obtiene gracias a la aplicación de un instrumento de evaluación objetivo. En efecto, para Carmines y Zeller (1991, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 276) el acto de medir es “(...) el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, proceso que se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar y cuantificar los datos disponibles —los indicadores— en términos del concepto que el docente tiene en mente.

*Calificar* se refiere, de modo general, a la valoración —cualitativa o cuantitativa— que realiza el docente sobre una conducta del estudiante. En otras palabras, y de modo más específico, calificar es una actividad que tiene como propósito categorizar el desempeño académico del estudiante a través de un puntaje o nota —escala de 1 a 100 o escala de 1.0 a 7.0— o una expresión cualitativa —logrado o no logrado— que ha sido obtenida mediante la aplicación de un instrumento de evaluación.

En consideración de lo expuesto, se observa que los conceptos de medir y calificar presentan una relación restringida con la actividad evaluativa. De hecho, ambos conceptos no son suficientes por sí mismos de evidenciar el amplio y profundo sentido que posee la evaluación y solo están contenidos en un aspecto limitado de esta última. Al respecto, es interesante revisar la siguiente definición:

En términos precisos, se entiende que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni es examinar ni aplicar *tests*. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar *tests*, pero no se confunde con estas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa (Álvarez, 2001, p. 2).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación tiene por objetivo fundamental entregar información relevante con respecto a la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación es una labor pedagógica que permite retroalimentar de manera constante a los docentes y estudiantes. Por el lado de los estudiantes, les informa si su estudio ha sido eficaz o no y cuáles aprendizajes han alcanzado de manera exitosa y cuáles no. Por el lado de los docentes, también informa sobre su propio proceso de enseñanza y sobre las adecuaciones que es necesario realizar (qué hay que reforzar y qué aprendizaje está bien consolidado).

## 2.3. Tipos de evaluación

Se distinguen, al menos, dos tipos de evaluación:

1. De acuerdo al **momento** en que se aplica y a su **función**: ambos criterios se funden y, entonces, hablamos de evaluación *diagnóstica*, *formativa* y *sumativa*.

Tabla 2. Tipos de evaluación según momento y función

Tipo	Finalidad
<b>Diagnóstica/Inicial</b>	Conocer las conductas de entrada y los aprendizajes que han incorporado los alumnos con anterioridad, para así proyectar el proceso educativo. En un sentido práctico, hay que considerar que la aplicación de un instrumento de diagnóstico va a arrojar información que puede significar modificar la planificación de un curso, de acuerdo a las debilidades detectadas en los estudiantes.
<b>Formativa/Procesual</b>	Recoger información mientras se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite corregir con rapidez los errores o falencias detectados en el aprendizaje de los estudiantes. Su función es valorar procesos en desarrollo, para lo cual la evaluación se desarrolla en forma paralela a la actividad educativa. Destaca su carácter optimizador del proceso educativo, pues permite perfeccionar lo necesario cuando aún es tiempo de hacerlo.
<b>Sumativa/Final</b>	Determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos iniciales a través de un proceso finalizado. Sirve especialmente para valorar resultados finales, como el examen de grado o titulación al finalizar una carrera universitaria. También se aplica el concepto al interior de un curso, cuando se evalúa una unidad o tema a su término, antes de pasar a una nueva unidad.

Para UDLA, es sumamente relevante que todos los docentes realicen evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas en los tiempos correspondientes. Para el caso de las *evaluaciones diagnósticas*, se enfatiza que se efectúan al inicio del semestre, a más tardar durante la segunda semana, y que para su diseño se deben considerar los saberes que los estudiantes debiesen tener asimilados y que son necesarios para el desarrollo de la asignatura. De este modo, la información recabada presta utilidad en la planificación y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el caso de la *evaluación formativa*, se considera primordial que esta se realice durante las distintas fases o estadios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, su aplicación debe efectuarse (con o sin calificación) varias veces durante el semestre y en la medida que el docente requiera evaluar el progreso de los aprendizajes y la cobertura del programa de asignatura. De acuerdo con esto, la evaluación formativa se realiza a través de cualquier actividad que evidencie los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, puede ser útil que los estudiantes resuelvan un ejercicio, respondan oralmente una pregunta formulada por el docente, realicen en grupo un mapa conceptual o debatan sobre el contenido y la forma de un texto, etc. Desde allí, el docente obtiene información que le permite analizar, de manera secuenciada, la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, para el caso de la *evaluación sumativa*, es importante que el docente considere que este tipo de evaluación permite evidenciar resultados finales o productos. Por lo tanto, su aplicación se debe realizar cada vez que sea necesario evaluar el término de un tema, una unidad o un periodo lectivo.

En definitiva, cabe destacar que a UDLA le interesa lograr un equilibrio pedagógico entre los tres tipos de evaluación mencionados. Esto, porque reconoce que una adecuada interrelación entre ellos facilita el desarrollo de un proceso formativo sólido y coherente con los requerimientos del estudiante y con los fundamentos del modelo educativo.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Dentro del marco conceptual y práctico de la enseñanza centrada en el estudiante y la evaluación basada en criterios no puede haber disociación entre estos momentos del proceso de evaluación, porque este mismo se observa como un *continuum* cuyo carácter tripartito es insoslayable. Quizás pudiésemos atrevernos a aseverar que la evaluación formativa cumple un rol levemente más importante que las otras dos, en el sentido que es a través de ella (cuando es coherente y tiene pleno sentido) cómo se observa que las actividades propuestas por el profesor son un camino didácticamente sólido para conseguir la actualización de los objetivos de aprendizaje (Biggs, 2008).

2. De acuerdo al **referente** considerado: se distinguen dos tipos de evaluación, una cuando el referente es externo al sujeto evaluado (la más común, se denomina *nomotética*); otra, cuando es interno (llamada *evaluación idiográfica*). En la tabla siguiente se sistematizan y explican ambos tipos.

Tabla 3. Tipos de evaluación según el referente utilizado

Referente		Descripción
Externo al sujeto evaluado: evaluación nomotética	Evaluación normativa	Considera los resultados de todo el grupo al que se aplicó un mismo instrumento y ordena a los sujetos de acuerdo a sus resultados, indicando la posición que ocupa dentro del grupo. Si el grupo tiene un nivel de logro muy elevado, un estudiante de un nivel medio va a quedar ubicado en los últimos lugares de la ordenación, pues sus resultados serán bajos en comparación con los de su grupo; en tanto ese mismo estudiante en un grupo con una distribución normal, se ubicará al centro de los puntajes y su puntaje será menos malo. Un ejemplo real de evaluación normativa lo constituyen las pruebas estandarizadas, como SIMCE o PSU.
	Evaluación criterial	Se compara el resultado obtenido por un estudiante con criterios absolutos y externos a él, pero invariables, con lo cual se obtiene un resultado individual más estable, independiente del resultado del grupo. Este tipo de evaluación fue propuesto en 1980 por J.W. Popham: "una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido" (citado en Casanova, 2007, p. 77). La aplicación de este tipo de pruebas requiere de una completa y adecuada delimitación de los criterios que se van a utilizar, y de las conductas observables de los estudiantes. La evaluación criterial permite determinar el nivel de logro alcanzado por cada estudiante.
Interno al sujeto evaluado: evaluación idiográfica	Evaluación personalizada	Considera los logros individuales de un estudiante. Se operativiza mediante un diagnóstico inicial, que permite determinar los aprendizajes, capacidades o niveles de logro iniciales del sujeto, los que posteriormente se contrastan con otras aplicaciones de instrumentos evaluativos, que informan cuál ha sido el avance del sujeto, comparándolo exclusivamente con su propio rendimiento.

#### 2.4. Criterios e indicadores de evaluación

Un instrumento de evaluación entrega información sobre los niveles de adquisición o la etapa de desarrollo en el que se hallan los aprendizajes de los estudiantes a los que se aplicó dicho instrumento. Para interpretar y valorar adecuadamente esa información, es necesario que el docente evaluador cuente con un conjunto de criterios e indicadores con los cuales cotejar los resultados obtenidos por sus estudiantes. De este cotejo o contraste, surge la valoración del aprendizaje del estudiante, o sea la construcción de un juicio de valor que permite al docente señalar los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que han sido asimilados por el estudiante y la medida en que esto se ha logrado.

Los **criterios de evaluación** se definen como un referente conceptual que permite establecer el tipo y el nivel de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en cada uno de los hitos declarados de un proceso formativo. En este sentido, dichos criterios ayudan a precisar el nivel de desempeño de los estudiantes. En efecto, a través de una comparación entre el criterio definido y el desempeño demostrado por el estudiante, el docente formula una opinión fundada sobre la calidad de los aprendizajes.

En el texto sobre evaluación educativa de Lukas y Santiago (2009, p. 99) se hallan dos definiciones de *criterio de evaluación*, tomadas de otros autores, que vienen a reafirmar lo que se ha mencionado hasta ahora. La primera es de Carrión Carranza (2001, p. 138), quien señala que un criterio de evaluación “[es] la expresión de algún atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad, ya sea un programa o currículum, un proyecto institucional o la institución escolar misma [...]”. Y la segunda pertenece a Husen y Postlethwaite (1985, p. 1735), quienes indican que un criterio de evaluación es “un aspecto o dimensión de la calidad a ser evaluada, que es ponderada con un estándar arbitrario o nivel de esta calidad, como una base para evaluarla”.

En el caso de UDLA, los criterios de evaluación se elaboran sobre la base de las directrices dadas por los resultados de aprendizaje del perfil de egreso y los resultados de aprendizaje del programa de asignatura. Por lo tanto, deben combinar los contenidos, las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje y las metas o mínimos exigibles que han sido definidos para cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de criterios de evaluación que se pueden utilizar en las distintas asignaturas de nivel universitario.

**Cuadro 1. Ejemplo 1 de criterios para evaluar**

Ejemplo 1. Criterios para evaluar habilidades de comunicación digital
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar conexiones de un computador, PDI y cañón.</li> <li>2. Emplear los sistemas operativos, software libre o propietario y programas de la web 2.0.</li> <li>3. Realizar tratamiento de imágenes.</li> <li>4. Integrar los aspectos legales y éticos relacionados con el uso de las TIC.</li> </ol>

Adaptado de <https://viajeraconred.files.wordpress.com/2013/04/rubrica-competencia-digital-1.png>

**Cuadro 2. Ejemplo 2 de criterios para evaluar**

Ejemplo 2. Criterios para evaluar un trabajo escrito de investigación
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructura del trabajo.</li> <li>2. Aportación científica.</li> <li>3. Consistencia metodológica.</li> <li>4. Redacción.</li> <li>5. Apoyos gráficos.</li> <li>6. Bibliografía utilizada.</li> </ol>

Adaptado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/about/editorialPolicies>

Los criterios de evaluación por sí mismos no son suficientes para realizar el proceso evaluativo. Estos deben traducirse en **indicadores**, es decir, en definiciones conceptuales y operativas que brindan información cualitativa y cuantitativa sobre los distintos niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. En este sentido, los indicadores de evaluación actúan como referentes que permiten evidenciar la presencia o ausencia de una conducta, así como la intensidad en que esta se manifiesta.

La ventaja de los indicadores de evaluación, en comparación con los criterios, es que explicitan con mayor precisión el tipo de desempeño que debe alcanzar el estudiante para realizar adecuadamente una actividad. En cambio, los criterios de evaluación tienden a ser más amplios y, por lo tanto, menos precisos. Usualmente, los criterios de evaluación están constituidos por uno o más indicadores de evaluación.

Si se considera el siguiente ejemplo, se verá que cada criterio de evaluación se desglosa en al menos dos indicadores.

**Tabla 4. Criterios e indicadores para evaluar un trabajo escrito de investigación**

Ejemplo 3. Criterios e indicadores para evaluar un trabajo escrito de investigación	
Criterios	Indicadores
1. Estructura del trabajo	1.1 El trabajo está dividido en secciones: portada, introducción, objetivos, desarrollo, conclusiones. 1.2 Las secciones cumplen con un propósito distinto y bien definido. 1.3 El desarrollo contempla capítulos (eventualmente subcapítulos).
2. Aportación científica	2.1 El trabajo es un aporte al desarrollo de la disciplina. 2.2 El trabajo dialoga con el conocimiento existente en la disciplina.
3. Consistencia metodológica	3.1 El trabajo es consistente con los objetivos propuestos. 3.2 Las conclusiones recogen lo planteado en la introducción y los objetivos.
4. Redacción	4.1 La redacción es clara y adecuada al registro científico. 4.2 La ortografía es correcta.
5. Apoyos gráficos	5.1 Las tablas, imágenes, gráficos y/o esquemas son legibles. 5.2 Las tablas, imágenes, gráficos y/o esquemas se articulan bien con el texto y ayudan a comprender el contenido.
6. Bibliografía utilizada	6.1 La bibliografía es actualizada y pertinente al tema elegido. 6.2 Las citas se utilizan adecuadamente a lo largo del trabajo.

En la actual bibliografía sobre evaluación educativa se utilizan otros conceptos que es importante mencionar. Por un lado, está el concepto de **dominio** o **dimensión**, referido a un constructo teórico o disciplinario en donde se insertan los criterios e indicadores de evaluación, y por otro, está el concepto **estándar** que se define como un parámetro que especifica las expectativas de aprendizaje planteadas para un área formativa. La intención del estándar se centra en la mejora continua de los procesos educativos y en la posibilidad de realizar comparaciones más amplias, por ejemplo, entre las sedes de la Universidad.

Para finalizar, cabe destacar que el concepto de estándar no debe confundirse con el concepto de *estandarizado*, pues este último se utiliza exclusivamente para referirse a una característica de los instrumentos de evaluación que, aplicados en una muestra, han sido analizados a través de una serie de procesos estadísticos que predicen la actuación de los ítems a la hora de medir un aprendizaje o habilidad y que, además, se construyen con ítems de respuesta cerrada, usualmente de selección múltiple con respuesta única. En la tabla 5 se presenta a modo de ejemplo un fragmento de una rúbrica integrada por los conceptos de dominio o dimensión, criterios e indicadores de evaluación.

Tabla 5. Rúbrica para evaluar una tesis o trabajo escrito de investigación

Ejemplo 4. Rúbrica para evaluar una tesis de licenciatura		
Dominio o dimensión	Criterios	Indicadores
		El estudiante:
Conceptual	1. Manejo de conceptos disciplinarios.	1.1 Se expresa utilizando adecuadamente los conceptos propios de la disciplina. 1.2 Se realizan las distinciones y precisiones conceptuales necesarias de acuerdo a los autores citados.
	2. Sustento teórico de su tema.	2.1 Se fundamenta el tema a partir de la bibliografía citada. 2.2 Se explica el por qué de la elección del tema. 2.3 Se refieren otras posturas teóricas sobre el mismo tema.

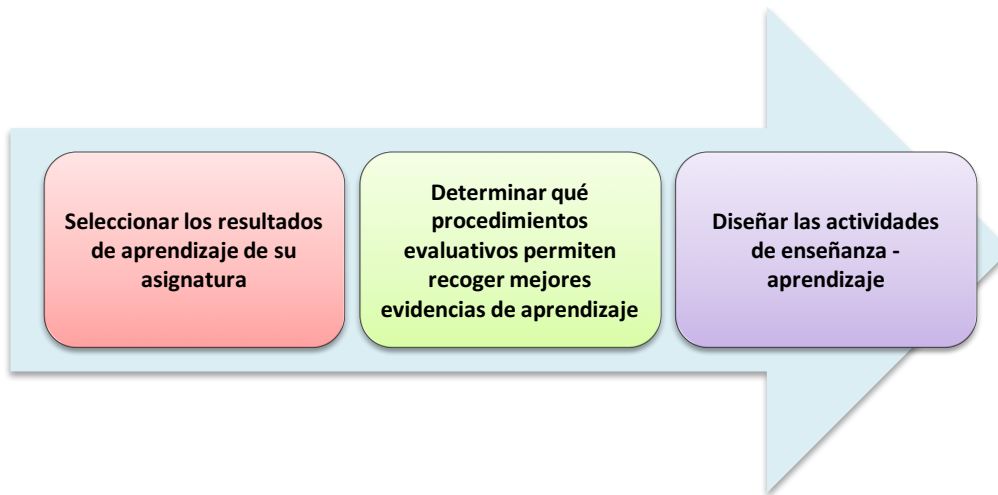
## 2.5. Agentes evaluadores

El término se refiere a la persona que está encargada de llevar a cabo la evaluación de una actividad o tarea realizada en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el evaluador contrasta el desempeño del estudiante con criterios que describen la manera óptima de desarrollar la actividad o tarea. En la evaluación de aula se distinguen tres agentes, que determinan tres tipos de evaluación, a saber:

1. **Heteroevaluación:** un agente evalúa el trabajo realizado por otra(s) persona(s). Es la más frecuente en la enseñanza formal y se desarrolla en el siguiente esquema: el agente evaluador es el profesor y el sujeto evaluado, los estudiantes.
2. **Autoevaluación:** el evaluador y el sujeto evaluado es la misma persona. Se lleva a cabo cuando el estudiante evalúa el trabajo que él mismo realizó.
3. **Coevaluación:** Lukas y Santiago (2009, p. 96) la definen como aquella que "consiste en la evaluación mutua de un trabajo realizado entre varios". Por lo tanto, este tipo de evaluación supone la participación de más de una persona, pues el resultado dependerá de la aplicación de criterios por parte de varios agentes evaluadores. La forma en que se lleva a cabo es asignar a los estudiantes de un curso la tarea de evaluar a un compañero, o a un grupo, que ha desarrollado una actividad (una exposición oral o un debate, por ejemplo). Se les entrega una rúbrica que contenga los parámetros que deben considerar. Para minimizar la posible asignación de puntajes muy altos, se sugiere pedir a los coevaluadores que justifiquen sus puntajes. En la calificación final, se puede incluir la coevaluación en un porcentaje de la nota final; el resto del porcentaje se reparte entre autoevaluación y heteroevaluación (del docente).

Existe otra clasificación que se aplica más apropiadamente a los centros educativos o programas, que distingue entre evaluación *interna*, *externa* o *mixta*. En la evaluación interna, los agentes evaluadores pertenecen al mismo centro o programa, por lo tanto, no deben ser los encargados de gestionar directamente el aspecto evaluado. En la *evaluación externa*, los agentes evaluadores pertenecen a un organismo distinto al evaluado, por lo que se puede garantizar un mayor nivel de objetividad, pero también un mayor rechazo o desconfianza por parte de la comunidad educativa. Por último, en la *evaluación mixta* se considera la participación tanto de agentes internos como externos y es, por ello, que es la más recomendada actualmente.

Figura 3. Secuencia didáctica del modelo de Wiggins y McTighe (2005)



## 2.6. Etapas del proceso evaluativo

Una evaluación útil, fiable y válida no se improvisa, sino que es resultado de un proceso de elaboración que considera los enfoques didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se quiere evaluar. Es así como, desde la teoría educativa actual, se habla de fases o etapas de la evaluación, con lo cual se atiende a la idea que la evaluación no es solo la aplicación de un instrumento con el fin de calificar a los estudiantes, sino que es una actividad continua, que implica varios elementos que deben ser considerados, como se verá a continuación.

### Fase 1. Planificación de la evaluación

El primer elemento que se considera en la planificación de la evaluación es la lista de resultados de aprendizaje que se definieron para la asignatura, pues, de acuerdo al modelo de Wiggins y McTighe (2005), la secuencia que sigue un docente al momento de planificar la evaluación se detallará a continuación.

Las tres etapas se explican de la siguiente manera:

**1. Seleccionar los resultados de aprendizaje de la asignatura.** Es el primer paso, pues estos resultados de aprendizaje (enunciados centrados en el estudiante que incluyen un verbo —en infinitivo—, un contenido y un contexto)<sup>10</sup> orientan el proceso formativo de una asignatura —evaluaciones y actividades de aula—. Estos resultados corresponden a lo que los estudiantes deben demostrar al término de una actividad de aprendizaje.

**2. Determinar los procedimientos evaluativos.** Es el segundo paso, y a diferencia de lo que ocurría con la pedagogía tradicional, que mezclaba las actividades de aula con los objetivos y los procesos evaluativos, se sigue una secuencia que consiste en determinar, a partir de los resultados de aprendizaje seleccionados, los procedimientos evaluativos más apropiados para evaluar específicamente esos resultados y luego se diseñan las actividades de aula (Wiggins y McTighe, 2005). La pregunta que deberá hacerse el docente en este momento es *¿Qué procedimientos evaluativos permiten demostrar que los estudiantes lograron los resultados de aprendizaje propuestos?*

Para responder a esta pregunta, en esta fase es necesario definir:

- el tipo de evaluación que se aplicará: diagnóstica, formativa y sumativa;
- la cantidad de instancias evaluativas del curso, calificadas y no calificadas;
- los resultados de aprendizaje que serán evaluados en cada procedimiento evaluativo;

<sup>10</sup> Para mayor información acerca de resultados de aprendizaje, consultar Declan Kennedy, 2007, *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*, Irlanda: University College Cork y Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2011, *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*, Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.



- los procedimientos evaluativos que se usarán (tipo, cantidad, distribución de ítems y duración);
- la tabla de especificaciones de cada instrumento y la rúbrica (si la actividad evaluativa lo amerita);
- el equipo evaluador, la asignación de roles y los tiempos de ejecución para el desarrollo de las tareas (quién elabora las preguntas, quién las revisa, quién ensambla el instrumento, quién aplica, quién corrige el instrumento y entrega los resultados; quién escribe y revisa las rúbricas, etc.).

**3. Diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje.** En esta última fase o etapa se planifican aquellas actividades que permitirán a los estudiantes adquirir los resultados de aprendizaje que se propusieron para el curso. Implica planificar y desarrollar actividades de aula que resulten motivadoras y que lleven a una comprensión profunda de las materias estudiadas. Dentro de este modelo, un aspecto importante del aprendizaje es que los estudiantes sean capaces de transferir los aprendizajes a situaciones nuevas, abandonando así el modelo de educación repetitiva y centrada en los contenidos conceptuales.

Por último, en esta fase de planificación de la evaluación, cabe incluir la tabla de especificaciones, pues esta es una herramienta pedagógica útil y conveniente a la hora de organizar la evaluación.

#### Una herramienta de planificación: tabla de especificaciones

Para sistematizar la elaboración de una evaluación, la tabla de especificaciones es una herramienta que resulta de gran utilidad. Se define como una tabla de doble entrada, permite determinar y estructurar con claridad los elementos constitutivos de una evaluación. Dichos elementos no son necesariamente fijos, puesto que varían conforme a los criterios o estándares de desempeño que la institución o el docente han delimitado para evaluar una determinada conducta o rasgo del estudiante.

Por ejemplo, una tabla de especificaciones puede reunir los siguientes elementos: a) los resultados de aprendizaje y los contenidos por evaluar; b) la cantidad y el tipo de ítems utilizados para evaluar cada uno de los resultados de aprendizaje y c) la asignación de puntaje del instrumento y de cada uno de los ítems.

Adicionalmente pueden integrarse otros elementos, tales como: las dimensiones o niveles de aprendizaje por evaluar y los porcentajes o pesos relativos de cada uno de los ítems con respecto de la totalidad del instrumento de evaluación, además de las tareas cognitivas asociadas a cada ítem, considerando alguna taxonomía conocida, como Bloom (1956), Anderson y Krathwohl (2000) o Marzano y Kendall (2007). Se revisará un modelo de tabla de especificaciones a continuación.

Tabla 6. Modelo de tabla de especificaciones

Resultados de aprendizaje	Habilidades			
	Conocer	Aplicar	Evaluar	Total
1. Describir las características principales de los seres vivos.	6 preguntas de selección múltiple (6 pts.)	1 pregunta de desarrollo breve (5 pts.)		11 puntos
2. Diferenciar los niveles de organización de la materia viva.	6 preguntas de selección múltiple (6 pts.)	1 pregunta de desarrollo breve (5 pts.)		11 puntos
3. Describir la importancia biológica de los bioelementos, moléculas inorgánicas y orgánicas.	8 preguntas de selección múltiple (8 pts.)	1 pregunta de desarrollo mediano (8 pts.)	Estudio de caso (12 pts.)	28 puntos
<b>TOTAL</b>	<b>20 pts.</b>	<b>18 pts.</b>	<b>12 pts.</b>	<b>50 puntos</b>

En el caso de UDLA, se ha considerado adecuado trabajar con dos tipos de tablas de especificaciones: una tabla simplificada y otra compleja (ver el anexo 3). El uso de una u otra, dependerá, como ya se ha señalado, de los criterios que se quieran vincular a la evaluación. En ambos casos se requiere que su entrega, a los estudiantes, se realice con al menos una semana de anticipación desde la fecha de la evaluación.

Por último, es importante destacar dos características vinculadas a la construcción de las tablas de especificaciones. Por una parte, hay que tener en cuenta que estas tablas deben elaborarse antes o junto con el procedimiento, técnica o instrumento evaluativo; nunca después. Esto se fundamenta en la idea que estas son un recurso pedagógico que permite formular y ordenar de modo consciente todos los elementos constitutivos de una evaluación. Por otra parte, en el caso de asignaturas que se desarrollan en paralelo por varios docentes distintos, a veces en diferentes sedes y ciudades, la utilidad que presta su elaboración es enorme, pues permite entre los agentes evaluadores llegar a consensos acerca de las características de la evaluación, sin llegar a la uniformización extrema de aplicar la misma prueba en cursos que tienen una historia distinta aunque compartan un mismo programa de asignatura.

### Fase 2. Ejecución o desarrollo de la evaluación

Implica construir el procedimiento o instrumento, para lo cual se decide entre:

- hacer uno completamente original;
- repetir uno existente; y
- usar un cierto número de ítems anteriormente probados (*equating* o anclaje) y otro número de ítems nuevos.

Aplicar el procedimiento o instrumento a los estudiantes, para lo cual es necesario:

- entregar instrucciones claras y dar la posibilidad de realizar preguntas durante la aplicación del instrumento;
- precisar si la evaluación se desarrollará por escrito o en modalidad *online*; y
- permitir o no elementos anexos (calculadoras, libros, diccionarios, esquemas) durante el desarrollo de la evaluación.

En la fase de la aplicación, es recomendable observar y registrar las condiciones en que se aplicó el instrumento. Muchas veces estas condiciones inciden en el desarrollo de la evaluación y en los resultados que obtienen los estudiantes.

### Fase 3. Obtención y análisis de resultados

En esta fase se corrige el instrumento de evaluación mediante la aplicación de criterios previamente definidos —rúbricas y pautas de corrección— y la asignación de los puntajes correspondientes. Esto permite la obtención de datos estadísticos: media, moda, mediana, índice de discriminación —o rango biserial—, nivel de dificultad, omisión, curva de distribución, cantidad de alumnos reprobados y aprobados en una primera revisión.

Luego de obtenidos los resultados cuantitativos, es conveniente realizar un análisis cualitativo de los datos que considere, por ejemplo, qué problemas estructurales exhiben las preguntas que resultaron en extremo difíciles o fáciles, qué características académicas tienen los estudiantes que obtienen los peores y mejores resultados. Ambos análisis permiten al agente evaluador tomar decisiones, tales como: eliminar preguntas que presentan características edumétricas muy deficientes o modificar las puntuaciones. Esto puede arrojar una nueva escala de puntuaciones y nuevos resultados de la aplicación.

### Fase 4. Difusión de resultados y retroalimentación

Esta fase resulta de una importancia capital para el estudiante y para su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, mediante la socialización de los resultados con el grupo, se logra que los estudiantes tomen conciencia de sus logros y errores. Se recomienda en esta etapa que el docente destine tiempo de clase a comentar con sus estudiantes la pauta de corrección, los errores más frecuentes, las modificaciones de puntaje (si es que las hubo) o cualquier otro aspecto que los convoque a expresar sus opiniones sobre lo que pensaron o analizaron al contestar de manera incorrecta una determinada pregunta.

### Fase 5. Toma de decisiones y metaevaluación

En esta fase el docente toma decisiones en torno al proceso de evaluación y al proceso de enseñanza-aprendizaje que está en marcha; decisiones como:

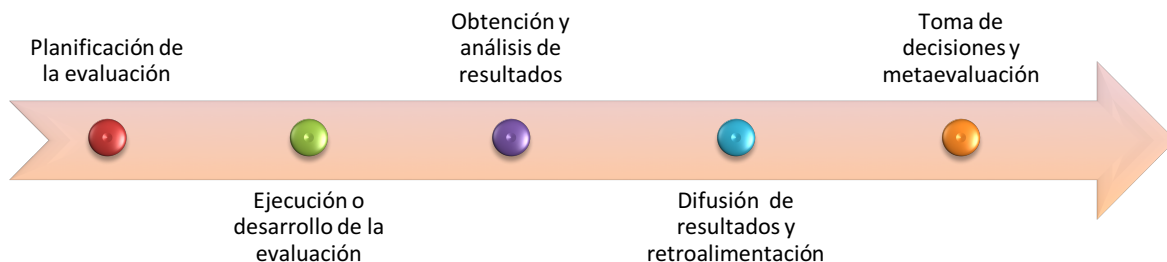
- realizar una evaluación complementaria o adicional que permita mejorar notas deficientes. Esto solo se lleva a cabo cuando un 60% del curso (o más) obtiene una nota inferior a 4,0;
- enfatizar en clases o en ayudantía los aspectos no logrados que se detectaron gracias a la aplicación del instrumento de evaluación. Dichos aspectos pueden ser contenidos, procedimientos o resultados de aprendizaje;
- asignar lecturas extras a los estudiantes para que orienten y profundicen los aspectos deficientes; y
- planificar de otro modo las evaluaciones siguientes o mantener lo acordado inicialmente.

Asimismo, el docente toma decisiones sobre su actuar pedagógico. Para ello es necesario y conveniente que analice cómo y en qué condiciones efectúa el proceso de evaluación. Este proceso es conocido como metaevaluación o evaluación de la evaluación y contempla determinar si:

- los instrumentos utilizados permitieron recoger información útil, confiable y relevante acerca del aprendizaje de los estudiantes;
- la evaluación realizada fue económica, realista y se desarrolló dentro de los márgenes de la ética;
- el análisis de resultados fue exhaustivo; y
- es posible/necesario modificar algún aspecto de la evaluación y por qué.

Finalmente, la siguiente figura ilustra las etapas de la evaluación.

Figura 4. Fases o etapas de la evaluación



## 2.7. La perspectiva didáctica de la evaluación

Desde la perspectiva de la didáctica, definida como una disciplina pedagógica que estudia los métodos y técnicas que permiten una adecuada conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, existen dos aspectos importantes sobre la labor evaluativa que es preciso destacar.

Por una parte, se debe comprender que la evaluación es un componente didáctico fundamental dentro del proceso formativo y, por lo tanto, se articula con las otras dimensiones principales del proceso de enseñanza-aprendizaje: *resultados de aprendizaje*, *contenidos* y *actividades de aula*. Para ello, es necesario que el docente asuma la tarea de formular, desde la lógica del "currículo en reversa", una secuenciación o alineación entre dichos elementos. Esto significa que se deben establecer los resultados de aprendizaje y los mecanismos de evaluación, en una primera instancia, y los contenidos y las actividades de aula, en una segunda.

Por otra parte, pero vinculado con lo anterior, se debe tener plena claridad que la evaluación no puede ser jamás un hecho aislado o desvinculado del proceso educativo. De caso contrario, los estudiantes serán los más afectados, pues sienten que la evaluación les exige resolver situaciones de una complejidad diferente a lo que han enfrentado durante su proceso formativo. Para evitar este tipo de situaciones es conveniente considerar esta perspectiva integradora y secuenciada desde la planificación de cada curso, de este modo las evaluaciones se alinean con los tipos de contenidos o saberes y las actividades de aula.

### Contenidos o saberes curriculares

De acuerdo con Coll (1996, p. 83), el *contenido o saber curricular*: "[es] el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización". Desde esta perspectiva, por consiguiente, el contenido curricular corresponde al acervo de conocimientos,<sup>11</sup> habilidades, destrezas y actitudes y/o valores que ha sido institucionalizado a través de la interacción con otros y que se espera que los estudiantes interioricen durante el proceso de enseñanza formal. Su selección, ordenación y formas de comunicarlos son decisiones de cada centro educativo y, muchas veces, no están exentas de polémica. Por ejemplo, en Chile, tiene distintas connotaciones hablar de "dictadura" o de "gobierno militar".

Actualmente, existe una clasificación generalizada y ampliamente aceptada sobre los tipos de saberes que se integran en un proceso formativo. En ella se definen tres categorías de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales (o valóricos).

#### a) Saberes conceptuales:

Son en esencia los saberes o conocimientos teóricos propios de cada disciplina. En el contexto educativo, se desarrollan mediante una secuenciación progresiva o inductiva (desde lo simple a lo complejo) que permite al estudiante ir avanzando en su aprendizaje. Los saberes conceptuales, entendidos como representaciones mentales, se almacenan en la memoria de corto y largo plazo y se organizan en redes complejas que se convierten en esquemas o marcos mentales.

La evaluación de los saberes conceptuales involucra:

- Terminologías: vocabulario, sinonimia y definiciones.
- Hechos específicos: nombres, autores, fechas, lugares.
- Clasificaciones, métodos y categorías.
- Sistemas de información: hechos, procedimientos, procesos y operaciones.
- Generalizaciones, principios, reglas y teorías.

#### b) Saberes procedimentales

Según Ahumada, procedimiento es un "conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta" (2002, p. 80). En este sentido, los saberes procedimentales se pueden definir como los conocimientos que, previamente asimilados por el estudiante, se vinculan con el *saber hacer* o con la resolución de problemas. Su importancia radica en que permiten al docente corregir los errores operativos de los estudiantes. Esto adquiere una importancia capital cuando se trata de estudiantes que están recibiendo su formación profesional.

---

<sup>11</sup> Los conocimientos contenidos en un currículo corresponden a conocimientos culturales, sociales, políticos, económicos, científicos y tecnológicos, entre otros.

La evaluación de estos saberes incluye:

- Actividades de ejecución manual o corporal (manipulación de instrumentos, confección de planos o maquetas, procedimientos de laboratorio, protocolos de acciones y atención de un paciente, entre otros).
- Acciones y decisiones de naturaleza mental (recopilación y organización de información, habilidades de comunicación efectiva, resolución de problemas).

### c) Saberes actitudinales/valóricos:

Actitud es un concepto difícil de definir. Habitualmente se refiere a una disposición de ánimo favorable o desfavorable hacia un objeto, fenómeno, idea, persona. Implica una valoración y una conducta. De ahí que la actitud se componga de tres elementos básicos: cognitivo, afectivo y conductual.

Las actitudes se relacionan con valores, normas culturales y éticas. La enseñanza formal entrega saberes actitudinales hacia las diversas disciplinas del saber y propone una articulación entre los valores individuales del estudiante y los valores comunitarios. Su evaluación es particularmente compleja, pues requiere que los instrumentos utilizados sean de carácter holístico y que evalúen los comportamientos actitudinales durante un tiempo prolongado (estudios longitudinales o de caso extendidos).

## 2.8. Evaluación en el modelo de Wiggins y McTighe

En consideración de lo planteado, también es conveniente señalar aquí una síntesis de los principales temas que tratan Wiggins y McTighe (2005) en el capítulo 7 de su libro *Understanding by design*. El capítulo se denomina "Thinking like an assessor" ("Pensando como un evaluador") y en él se trazan y profundizan las características que deben poseer las evidencias de aprendizaje que recogen los docentes dentro del proceso educativo. A continuación, se analizan algunos temas:

### Tres preguntas básicas

Al momento de planificar la evaluación, el docente se formula a sí mismo tres preguntas para chequear si sus procedimientos de evaluación son realmente útiles:

1. *¿Qué tipo de evidencia necesitamos para determinar los aspectos esenciales de los resultados de aprendizaje propuestos inicialmente?* Esta pregunta orienta la selección de las técnicas e instrumentos más apropiados para recolectar la evidencia que se requiere para evaluar los resultados de aprendizaje.
2. *¿Qué características específicas debemos examinar en las respuestas de los estudiantes, en sus productos o desempeños, para determinar que los resultados de aprendizaje propuestos fueron alcanzados?* Estas características específicas se determinan y organizan en rúbricas de evaluación.
3. *¿Las evidencias recolectadas nos permiten inferir el grado de comprensión, conocimiento y las habilidades de nuestros estudiantes?* Esta pregunta alude a las propiedades intrínsecas de un buen procedimiento de evaluación, validez y confiabilidad, las que al estar presentes aseguran que los resultados de las evaluaciones no sean ambiguos.

### Tareas auténticas de desempeño: una necesidad, no una banalidad

La idea básica es que la evaluación para el entendimiento profundo debe estar fundada en tareas que se basen en desempeños realizados por los estudiantes. Desde allí, Wiggins y McTighe (2005) se preguntan: ¿qué entendemos por tareas auténticas que se proveen a los estudiantes? La respuesta es que una tarea evaluativa es auténtica cuando:

- está contextualizada de manera realista. La actividad o tarea se sitúa en un escenario similar al mundo real;
- requiere criterio e innovación: el estudiante debe usar el conocimiento y las habilidades que posee de manera sabia y efectiva para abordar los desafíos o resolver problemas relativamente no estructurados. La idea no es preguntar conocimientos acotados, sino enseñar a abordar problemas hallando la clave para hacerlo;

- solicita a los estudiantes poner en práctica el conocimiento: en vez de pedirles que reciten o reproduzcan el conocimiento, se sugiere que el docente guíe a sus estudiantes a que realicen exploraciones e investigaciones en la asignatura;
- replica situaciones desafiantes que los adultos enfrentan en su vida cotidiana, en el trabajo o en lo personal. Presenta a los estudiantes tareas similares a las de la vida real, que se resuelven en un contexto complejo y desorganizado;
- evalúa las habilidades de los estudiantes para usar eficiente y efectivamente un repertorio de conocimientos que le permiten desarrollar una tarea compleja y multidimensional. Los ítems convencionales u objetivos consideran pequeñas porciones de conocimiento, en tanto una tarea de desempeño siempre es más que la suma de varios ejercicios o ítems;
- ofrece oportunidades apropiadas para ensayar, practicar, consultar fuentes y obtener *feedback* a partir de los productos elaborados y los desempeños realizados. Es bueno que los estudiantes experimenten ciclos de aprendizaje que contemplen: presentación de un desempeño, retroalimentación por parte del profesor, revisión del trabajo o actividad y presentación de un desempeño nuevo y mejorado.

### Diseñar problemas completos, no solo ejercicios

Una evaluación auténtica presenta a los estudiantes problemas *auténticos*, esto quiere decir que son situaciones similares a las del mundo real, con toda la complejidad que ello implica; lo cual es distinto a dar ejercicios, porque estos involucran la aplicación directa de un contenido aprendido previamente y tienen una sola respuesta correcta, por lo cual son limitados con relación a los problemas auténticos. Mientras que los problemas de una evaluación auténtica involucran un desafío y varias posibilidades para enfrentarlo, usualmente tienen dos o más formas de resolverse y están contextualizados.

Aún habría más ideas de estos autores por comentar, pero la síntesis precedente entrega una clara orientación para la elaboración de procedimientos e instrumentos de evaluación contextualizados y desafiantes.

---

## 2.9. Referencias Capítulo I

- Ahumada, P. (2003). Capítulos IV, V y VI. En *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Álvarez, J. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Editores.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- Casanova, M. (2007). Capítulo 3 Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. (s/f). Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-03.pdf>
- Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª Ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). Capítulo 2 Historia de la evaluación educativa y capítulo 3 Concepto, componentes y fases de la evaluación. En *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Marzano, R. J. & Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California: Corwnin Press.
- Mateo, J. (2006). Capítulo 1 La evaluación educativa. En *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. México D.F.: Alfaomega.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*, 32, pp. 71-89.
- Rodríguez, T., Álvarez, L., González-Castro, P. y Muñoz, J. (2006). Capítulo 2 Evolución del concepto de evaluación educativa, capítulo 14 Toma de decisiones en la evaluación educativa, capítulo 15 Clases de evaluación y capítulo 16 El proceso de evaluación. En *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: Editorial CCS.
- Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Universidad de Las Américas. (2014). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Santiago, Chile: autor.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

### III. PROCEDIMIENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN

#### 3.1. Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación

Antes de referirse a la clasificación de los procedimientos evaluativos, es preciso definir con claridad los conceptos de procedimiento, técnica e instrumento de evaluación. Cabe destacar que esta labor no ha sido sencilla, pues se ha evidenciado, a través de un análisis bibliográfico, que en la literatura especializada se emplean términos totalmente distintos para referirse a conceptos e ideas similares. En razón de esto, no se pretendió establecer una alineación absoluta con la bibliografía, pero sí un consenso que permitiese instalar las bases conceptuales de dichos términos al interior de UDLA. De acuerdo con esto último, las definiciones son las siguientes:

Un **procedimiento de evaluación**, o su equivalente, una **estrategia evaluativa**, se define como una serie de acciones organizadas o secuenciadas que permiten al docente obtener información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, un procedimiento es un concepto amplio e integrador; incluye la aplicación de diversas **técnicas de evaluación** y estas, a su vez, implican el uso de **instrumentos de evaluación**. En palabras de Castillo y Cabrerizo (2011, p. 180) un procedimiento de evaluación "(...) indica cómo, de qué manera, en qué momento o a través de qué dispositivo o protocolo (con qué técnica y con qué instrumentos) se obtendrá la información". Por lo tanto, "supone, de cierto modo, una filosofía programática que determina el modo de proceder y fijar las técnicas e instrumentos que se deben utilizar en la acción evaluadora" (p. 180).

Las **técnicas de evaluación**, en tanto, se relacionan con la pericia o habilidad del docente para proceder o actuar en un determinado contexto. En este sentido las técnicas de evaluación, que también tienen como propósito obtener información relevante acerca del aprendizaje de los estudiantes, siempre se operativizan o adecuan a la especificidad de los procedimientos y utilizan los instrumentos de evaluación más idóneos para cada caso (Castillo y Cabrerizo, 2011, p. 180).

Por último, está el término de **instrumento de evaluación**, el que se define como una herramienta concreta que se aplica para evaluar el desempeño del estudiante, con el objeto de saber cuál es su aprendizaje. Usualmente se definen los instrumentos como los "medios" para obtener resultados, los cuales posteriormente deben ser analizados. Una definición de Cabrerizo y Castillo (p. 181) señala lo siguiente:

Un instrumento es la herramienta específica de la que se sirve una técnica para recoger datos de forma sistematizada y objetiva. Es el recurso imprescindible con el que podemos realizar de forma más operativa la práctica de la acción evaluadora. Es el recurso-utensilio más preciso y adecuado posible, estandarizado o no, para obtener información necesaria sobre un aspecto muy determinado. [...] Los instrumentos deben poseer la suficiente validez, fiabilidad y practicidad para que puedan proporcionar una información evaluativa de calidad. Pero la calidad de los instrumentos no solo está en ellos mismos, sino que también depende de la habilidad y actitud del evaluador, del grado de pertinencia del objeto u aspecto evaluado, de los sujetos involucrados y de la situación en la que se desarrolle.

Si ejemplificamos lo señalado hasta ahora, observaremos que la entrevista es una técnica de evaluación que utiliza dos instrumentos: el cuestionario para el entrevistado y una rúbrica para calificar las respuestas de este. El procedimiento, en este caso, podría ser un trabajo de investigación para conocer la realidad de los escolares en situaciones de vulnerabilidad.

A continuación se presentan, a modo de síntesis, una figura y una tabla en donde se expone la relación que se produce entre procedimiento, técnica e instrumento de evaluación.



Figura 5. Relación entre procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación

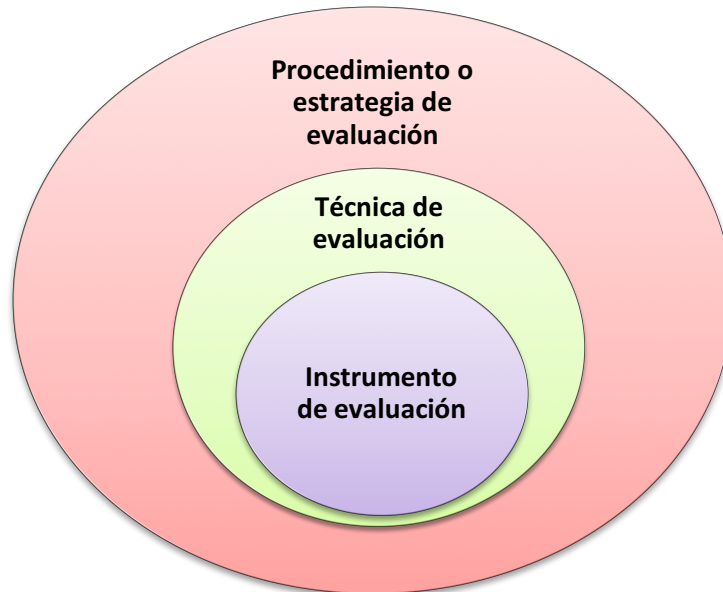


Tabla 7. Procedimientos, técnicas e instrumentos evaluativos

Procedimientos Evaluativos	Descripción	Técnicas	Instrumentos
<b>Objetivos o cuantitativos</b>	<p>Están constituidos por pruebas escritas y orales y se caracterizan porque las respuestas correctas están bastante predeterminadas por el evaluador. En el caso de las pruebas escritas, se construyen utilizando ítems de selección múltiple, identificando las partes de un esquema o ilustración, eligiendo palabras desde un cuadro, realizando emparejamiento o completación de enunciados; y que implican un proceso de construcción (elaboración de tabla de especificaciones, selección de ítems ya utilizados y creación de nuevos ítems, validación del instrumento por un experto), de aplicación, de revisión y de análisis de resultados. Las pruebas orales requieren la elaboración de cedularios y de rúbricas.</p> <p>Son propios de la evaluación de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pruebas escritas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas escritas con preguntas o ítems cerrados (selección múltiple; verdadero o falso; completación de enunciados; términos pareados).</li> </ul>
<b>Cualitativos</b>	<p>Están asociados a la observación de una situación educativa. En esta categoría se encuentran: las notas de campo, el registro descriptivo y el anecdótico, los diarios de vida, la entrevista, la lista de cotejo (o de control), las escalas valorativas (o de apreciación) y el cuestionario.</p> <p>También llamados procedimientos basados en la observación. Son aquellas técnicas que consisten en observar y, posteriormente, registrar conductas y actitudes de los estudiantes, para lo cual se cuenta con técnicas como anecdótico, diario o entrevista, e instrumentos como la lista de cotejo o la escala de valoración; los cuales deben ser procesados para sistematizar la información obtenida. Permiten sistematizar la observación y obtener un registro de los resultados.</p> <p>Usualmente se utilizan por varias disciplinas de las ciencias sociales para obtener información sobre la realidad. Se registra un menor uso dentro de la evaluación de aula, principalmente en educación parvularia y la disciplina de Educación Física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrevista</li> <li>✓ Cuestionario</li> <li>✓ Notas de campo</li> <li>✓ Registro anecdótico</li> <li>✓ Diarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listas de cotejo</li> <li>• Escalas de valoración</li> <li>• Preguntas cerradas</li> <li>• Preguntas de desarrollo</li> </ul>
<b>De evaluación auténtica/ renovada/del desempeño</b>	<p>Son actividades complejas que se presentan a los estudiantes para que estos las resuelvan y presenten un resultado final (como una feria científica o un debate organizado). Implican un proceso de planificación cuidadoso, etapas de preparación y presentación por parte de los estudiantes y, finalmente, una retroalimentación del docente mediante rúbricas. Cabe aquí destacar que, en el enfoque de la evaluación auténtica, se</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exposiciones orales</li> <li>✓ Preguntas de desarrollo (tipo ensayo)</li> <li>✓ Dramatizaciones</li> <li>✓ Simulaciones</li> <li>✓ Portafolios</li> <li>✓ Foros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucciones para la realización de la actividad.</li> <li>• Rúbricas.</li> <li>• Listas de cotejo</li> </ul>

	<p>confunden las actividades de enseñanza-aprendizaje con los procedimientos evaluativos, dado que los estudiantes tienen un protagonismo mucho mayor que en el método de enseñanza tradicional. Entonces, una actividad, por ejemplo, un debate, involucra actividades de clase como organización de los grupos, elección del tema, búsqueda de información, preparación de los argumentos y desarrollo del mismo. Todas estas etapas proveen de información al docente acerca de lo que los estudiantes saben del tema, de cómo seleccionan y trabajan la información y de qué capacidad tienen para construir argumentos válidos; constituyendo formas de evaluación formativa, además de la calificación numérica que puede asignarse o no a la actividad y que tiene el carácter de evaluación sumativa del proceso. Así, el debate es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que se extiende durante varias clases, pero además es una técnica de evaluación que incluye dos instrumentos (instrucciones para los estudiantes y rúbrica).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Debates</li> <li>✓ Elaboración de revistas, comics, páginas web</li> <li>✓ Maquetas</li> <li>✓ Mapas conceptuales</li> <li>✓ Ferias científicas</li> <li>✓ Estudios de caso</li> <li>✓ Obras teatrales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas de valoración.</li> <li>• Pruebas o exámenes orales</li> <li>• Preguntas de desarrollo</li> </ul>
<p><b>Tests o pruebas estandarizados</b></p>	<p>Son instrumentos que buscan medir conocimientos, aptitudes o actitudes en un grupo de personas a través de una serie de ítems o reactivos que son iguales para todos y que han sido cuidadosamente ensamblados. La aplicación del <i>test</i> debe ser uniforme para todos los sujetos, esto es, con las mismas instrucciones y el mismo tiempo para resolverlo.</p> <p>Se aplican a grandes grupos de personas y no tienen que ver con un único proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prueba escrita (preguntas cerradas o mixta)</li> </ul>	

### 3.2. Otra clasificación de los instrumentos de evaluación

Como ya se ha indicado, un instrumento evaluativo es una herramienta destinada a recoger evidencia acerca del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes durante un proceso formativo. También un instrumento de evaluación se define como un formato que permite registrar y medir el desempeño de los estudiantes.

En consideración de ello, pero ya desde otro punto de vista, los instrumentos de evaluación se pueden clasificar en **directos** e **indirectos**. Los primeros permiten al agente evaluador o docente recoger evidencia sobre el aprendizaje alcanzado por sus estudiantes mediante la aplicación de un instrumento evaluativo. Este será revisado y corregido tanto para contrastar el desempeño de los estudiantes con criterios establecidos *a priori*, como para determinar, con precisión, los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Se consideran en la categoría de instrumentos directos: pruebas, exámenes, exposiciones orales y toda actividad que implique un trabajo formativo por parte del estudiante, con su correspondiente valoración por parte de un docente evaluador.

En tanto, los instrumentos indirectos recogen la opinión que los actores educativos tienen frente a un proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, no miden directamente el aprendizaje sino las opiniones o percepciones sobre el aprendizaje alcanzado por

alguien. Como expresa Cárdenas (2007, p. 128), la evaluación indirecta se refiere principalmente a la "(...) evidencia de cómo los estudiantes y los demás constituyentes (profesores, egresados, empleadores) aprecian el aprendizaje de los alumnos".

Algunos ejemplos de los instrumentos indirectos son: las encuestas o cuestionarios que se aplican para rastrear la opinión de los empleadores respecto de los egresados de una universidad en particular. O bien, las encuestas o cuestionarios que utiliza un docente supervisor de prácticas, para conocer y evaluar la percepción que tienen sus estudiantes sobre sus aprendizajes previos. También es una evaluación indirecta la encuesta o cuestionario que se administra a los graduados con el propósito de evaluar y/o medir el proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentaron durante su formación. En definitiva, un instrumento indirecto es aquel que evalúa la apreciación que un individuo tiene acerca del nivel de aprendizaje o logro de sí mismo o de otros.

Los instrumentos directos, a su vez, admiten una clasificación. Aun cuando, como señala Lukas y Santiago (2009, pp. 217-218), establecer categorías de procedimientos para la recogida directa de información no es fácil, ya que no hay un acuerdo entre los principales autores acerca de qué categorías existen y cuáles serían los instrumentos que se ubican en una u otra. A continuación, se presenta una propuesta, que basada en algunos consensos teóricos, permite categorizar u ordenar los procedimientos de evaluación educativa de una manera coherente.

Para concluir vale comentar que, en la evaluación de aula que realizan los docentes de forma habitual, los procedimientos más utilizados son los objetivos y los de evaluación auténtica. Esto se debe a que se adaptan fácilmente a la complejidad y diversidad de los resultados de aprendizaje, junto con recoger información fiable y válida sobre los niveles de aprendizaje que logran los estudiantes en las distintas disciplinas y ámbitos del saber. En el caso de los procedimientos observacionales o cualitativos, se ha verificado que su uso adquiere relevancia en la Educación Parvularia y en Educación Física. Por definición, los *tests* estandarizados se aplican fuera del proceso regular de enseñanza-aprendizaje.

### 3.3. Procedimientos evaluativos utilizados en el aula

#### 3.3.1. Procedimientos objetivos: pruebas e ítems

##### Descripción

Las pruebas o ítems objetivos se denominan así porque cuentan con un alto nivel de objetividad. Dicha objetividad se relaciona, por una parte, con el proceso de elaboración en el cual se emplean rigurosos criterios de construcción y orientaciones teórico-prácticas provenientes de material bibliográfico y de expertos en el área evaluada; y por otra, con el proceso de corrección, en el cual los criterios utilizados para evaluar son siempre estables, aun cuando sean aplicados por distintos evaluadores. Si llegase a existir alguna variación, esta ocurre en un rango mínimo, ya que el resultado previsto (respuestas correctas) es el mismo. En el caso de la calificación de los estudiantes evaluados, también se observa una importante tendencia a la estabilidad. Las pruebas e ítems objetivos se pueden emplear para realizar evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas.

Otra característica sustancial de las pruebas o ítems objetivos, es el hecho que el proceso de creación recae principalmente en el evaluador. El estudiante solo elige una respuesta (la que considera correcta), a partir de la información que se le facilita mediante enunciados directos y bien formulados. Una variante de este tipo de ítem es cuando se le solicita al estudiante completar de su puño y letra una información acotada, como sucede en los ítems de completación (o *cloze*). En ambos casos, este tipo de ítem se elabora en consideración de un número limitado de respuestas correctas, usualmente una sola o bien variantes sinónimas del concepto o de la información requerida. Por ello, se denominan *ítems cerrados*.

Por último, es relevante señalar que las pruebas o ítems objetivos se caracterizan por tener una fuerte orientación *cuantitativa*. Esto significa que la evaluación es percibida como un instrumento destinado a registrar evidencias sobre los productos alcanzados por los estudiantes a través del análisis estadístico de los resultados obtenidos. El propósito de la evaluación, entonces, se centra en generar cifras (puntuaciones) que permitan objetivar y generalizar los datos que arroja la evaluación. Esto último, resulta de gran importancia cuando se quieren realizar estudios a nivel de curso, escuela o universidad.

## Recomendaciones para su elaboración

Al momento de ensamblar este tipo de pruebas o ítems se recomienda:

- utilizar un lenguaje (estilo) claro y preciso en la redacción de los enunciados o proposiciones. El objetivo es evitar confusiones y pistas que alteren u orienten la respuesta del estudiante;
- incluir no menos de 50 ítems si la prueba es sumativa (con calificación) y no menos de 20 si la prueba es formativa (con o sin calificación). "Incluir menos ítems es dejar demasiado margen al azar en la medición del área de contenido, lo que restará certidumbre al juicio evaluativo" (García, 2000, p. 112);
- establecer una estrecha relación teórico-práctica entre la formulación del ítem, el nivel de complejidad de la habilidad cognitiva y el resultado de aprendizaje evaluado. Dicha relación influye directamente en la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos (Rodríguez, Álvarez, González-Castro y Muñiz, 2006, p. 77);
- considerar que la complejidad de la prueba o el ítem sea coherente con las especificaciones planteadas (ver la tabla 6 Modelo de tabla de especificaciones y en los anexos 1, 2 y 3). En este sentido, es importante cotejar la relación del resultado de aprendizaje declarado y la habilidad cognitiva asociada; y no una habilidad de comprensión lectora si es que esta no forma parte del constructo evaluativo (Tristán y Vidal, 2006, p. 56);
- ponderar la importancia de los contenidos por evaluar al momento de diseñar la prueba o el ítem. Para ello, es conveniente asignar pesos o porcentajes que indiquen la importancia de unos contenidos con respecto a otros; e
- incluir entre dos y cuatro tipos de ítems en el diseño de pruebas objetivas. Por ejemplo, incorporar en una prueba ítems de selección múltiple, de verdadero y falso, de completación y de desarrollo tipo ensayo.

Algunas de las ventajas de las pruebas o ítems objetivos, son las siguientes:

- miden con exactitud todo tipo de contenidos —conceptuales, procedimentales y actitudinales—;
- son fáciles de corregir, pues la respuesta correcta está claramente determinada desde el principio;
- son imparciales, dado que las percepciones o conocimientos del evaluador no afectan de manera directa la evaluación; y
- su aplicación es rápida, usualmente basta con cuarenta y cinco minutos o con una hora y media.

Por último, cabe señalar que las críticas a este tipo de pruebas o ítems cuestionan el rol pasivo que asume el estudiante al seleccionar una respuesta en vez de construirla; la excesiva objetividad en desmedro de la creatividad y la tendencia a medir contenidos de memoria. Todas estas críticas, en realidad, no debieran invalidar su uso. Esto porque, en el caso de la primera crítica, no se sabe si existen diferencias significativas entre el proceso mental que se produce al sugerir posibles respuestas y el que se desarrolla al solicitar al estudiante la elaboración propia de una de ellas (Rodríguez et al., 2006, p. 76). En el caso de la segunda crítica, el exceso de objetividad no se considera una característica evaluativa indeseable. Lo que sí se estima inconveniente es que los procedimientos de evaluación aplicados durante un semestre, por ejemplo, no consignen ninguna instancia destinada a evaluar la creación. Por último, en el caso de la tercera crítica, se ha demostrado de modo empírico que las pruebas o ítems objetivos son muy versátiles y útiles para medir los distintos niveles de aprendizaje (Rodríguez et al., 2006, p. 75; García, 2000, p. 112). En efecto, permiten evaluar una amplia gama de habilidades, tales como: definir, describir, analizar, sintetizar, argumentar, solucionar problemas, comparar e interpretar cualquier tipo de información, entre otras.

### a. Verdadero/falso

#### Descripción

Este tipo de ítem se caracteriza por presentar a los estudiantes una proposición relativa a los contenidos que se están evaluando, para que el alumno decida si la proposición es verdadera o falsa. Una manera adicional de construir este tipo de ítem sugiere que se solicite una justificación de aquellas proposiciones consideradas falsas; justificación que debe contener ideas nuevas y no ser una mera negación tautológica. El objetivo, al pedir al estudiante que justifique las falsas, es reducir la influencia de la asignación aleatoria o azar —que llega a un 50%— y darle mayor validez al ítem.

### Recomendaciones para su elaboración

Para la construcción de los ítems de verdadero/falso, los expertos Rodríguez et al. (2006) y García (2000) recomiendan:

- considerar las ideas fundamentales de la materia, evitando proposiciones que puedan resolverse mediante la intervención del sentido común. En esta línea, Rodríguez et al. (2006, p. 85) plantean que "(...) las proposiciones deben ser reflejo de aspectos importantes de algo que merezca la pena saber";
- redactar proposiciones con sentido completo, es decir, que sean suficientes por sí mismas para ser respondidas. Una proposición bien redactada no requiere de información adicional;
- establecer para cada proposición una idea central significativa, sobre la cual el estudiante deberá decidir si es falsa o no lo es;
- formular la misma proposición en positivo y luego en negativo. Así, al momento de ensamblar las proposiciones en una sección de la prueba, se puede elegir cuáles serán verdaderas y cuáles falsas;
- considerar que este tipo de ítems no se usa sólo para medir memorización, sino que también se pueden elaborar proposiciones que involucren habilidades de comprensión, análisis o síntesis, por ejemplo;
- evitar el uso de palabras con significado extremo como *siempre* o *nunca* en aquellas proposiciones falsas; términos poco precisos, como *raramente*, *ocasionalmente*; y proposiciones en negativo ("La Luna no es el único satélite natural que posee la Tierra");
- evitar extraer frases literales de los libros de texto o de apoyo usados en clases, es mejor formular enunciados nuevos para que los alumnos no respondan de memoria;
- procurar que la extensión de las proposiciones tanto falsas como verdaderas sea similar;
- considerar que los ítems que discriminan entre el estudiante que sabe y el que no, son los falsos, por ello es importante incluir más proposiciones falsas que verdaderas;
- evitar patrones en el orden de los ítems, como: V – F – V – F o V – V – F – F; y
- considerar que el número máximo de ítems aconsejable es veinte, siendo diez el número más adecuado.

### Ejemplos de ítems de verdadero/falso

Cuadro 3. Ejemplos de ítems de verdadero/falso

\_\_\_\_\_ *Las dos características fundamentales de las algas es que son organismos multicelulares y tienen capacidad de realizar fotosíntesis.*

Es **falsa**, porque también hay organismos unicelulares que se incluyen dentro de las algas, como los ameboides.

(Biología)

\_\_\_\_\_ *El pretérito imperfecto del modo subjuntivo admite dos morfemas: -ra y -se.*

Es **verdadera**.

(Gramática Española)

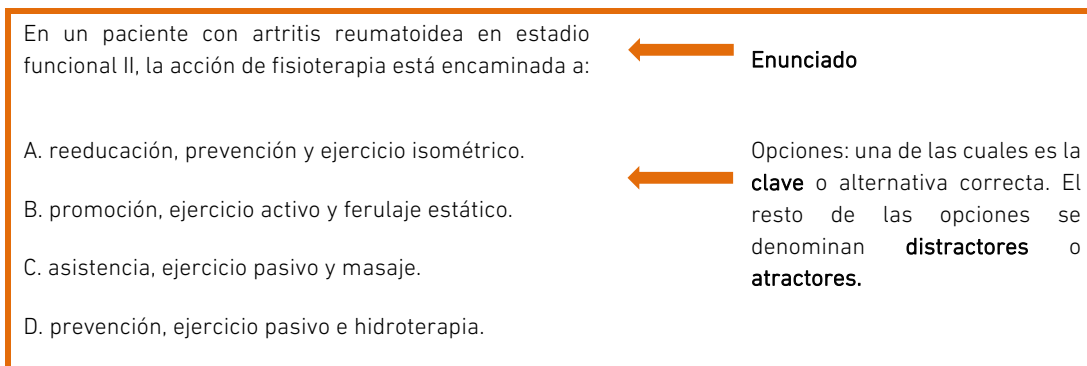
## b. Selección múltiple con respuesta única

### Descripción

Es un ítem que se construye sobre la base de un enunciado —a veces precedido por un estímulo—, unas opciones —distractores o atractores— que resuelven, en cierta medida, la tarea cognitiva planteada en el enunciado y una clave o alternativa correcta. Esta última es la opción que resuelve, de manera definitiva, la tarea solicitada. El número de opciones de este tipo de ítem varía entre tres y cinco. En relación con esto último, cabe destacar que no existe consenso sobre cuál es el número de opciones más adecuado, no obstante, se propone generar una relación inversamente proporcional entre el número de ítems de una prueba y el número de opciones que contiene cada ítem. Por lo tanto, a más ítems ensamblados, menor número de opciones por ítem (tres) y a menos ítems ensamblados, mayor número de opciones por ítem (cuatro o cinco) (Rodríguez et al., 2006, p. 116).

La estructura básica de este tipo de ítem es la siguiente:

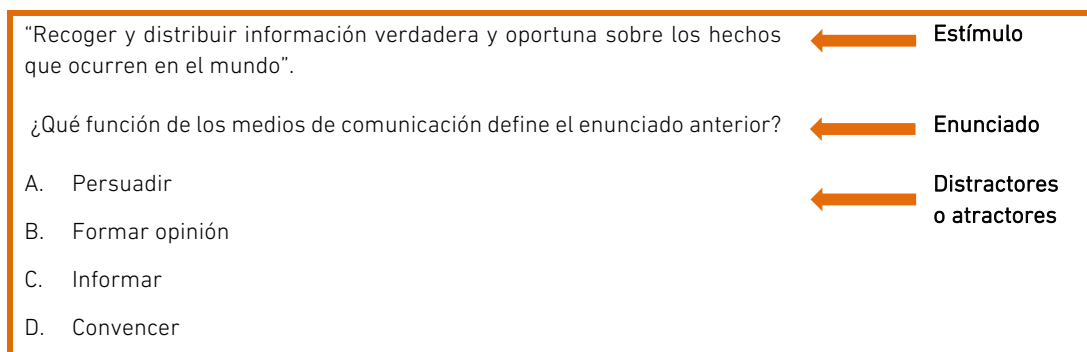
**Cuadro 4. Estructura básica del ítem de selección múltiple con respuesta única**



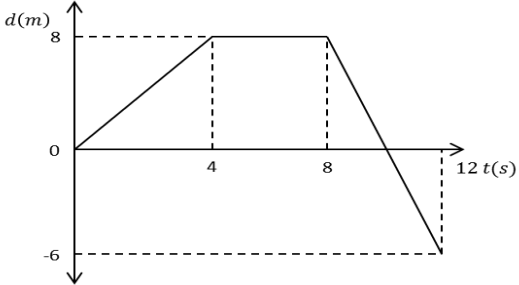
También existe la posibilidad de agregar a la estructura básica de este tipo de ítem, un **estímulo** antes del enunciado. Este deberá integrarse al ítem solo si este es necesario para su resolución. Un estímulo puede ser lingüístico (un texto o un fragmento de un texto –literario o no literario–) o visual (una imagen, un mapa, un esquema, una infografía o un gráfico, entre otros).

### Ejemplos con un estímulo

**Cuadro 5. Estructura de ítem de selección múltiple con estímulo lingüístico**



**Cuadro 6. Estructura de ítem de selección múltiple con estímulo visual**

El siguiente gráfico representa la posición respecto al tiempo de un cuerpo durante 12 segundos. El movimiento se realiza en tres intervalos de 4 segundos cada uno.	← <b>Estímulo lingüístico</b>
	← <b>Estímulo visual</b>
Respecto al movimiento realizado por el cuerpo en el intervalo de 4 a 8 segundos, podemos afirmar que	← <b>Enunciado</b>
A. el cuerpo parte de la posición 4 y recorre con velocidad constante 8 metros. B. el cuerpo permanece en reposo, pues mantiene la misma posición, mientras transcurren los 4 segundos. C. el cuerpo cambia la dirección del movimiento y recorre 4 metros más en una superficie plana. D. el cuerpo recorre 4 metros con velocidad constante 8 segundos.	← <b>Distractores o atractores</b>

El objetivo del ítem de selección múltiple es que el estudiante seleccione aquella opción que permite resolver el problema planteado o complete adecuadamente el sentido del enunciado. Entre las ventajas de este tipo de ítem se encuentran: la rapidez para corregirlos, la objetividad de la respuesta correcta y su capacidad para medir habilidades básicas y superiores. Una buena formulación de este tipo de preguntas minimiza el azar y asegura su confiabilidad y validez del ítem y del instrumento de evaluación.

Las variantes de los ítems de selección múltiple con respuesta única son:

- **Disyunción simple:** consiste en un enunciado y cuatro o cinco opciones distintas, sin que se combinen entre sí. Un ejemplo de este tipo de ítem se observa en el cuadro 5. Este tipo de ítem es uno de los más recomendados.
- **Doble disyunción o respuestas combinadas:** consiste en un tipo de ítem donde el estudiante elige más de una proposición para resolver el enunciado.



**Cuadro 7. Ejemplo de ítem de selección múltiple de doble disyunción**

Para que una interacción entre poblaciones bacterianas sea calificada como mutualismo debe reunir los siguientes requisitos:

- I. existencia de beneficios mutuos en ambas poblaciones celulares.
- II. interacción obligatoria entre ambas poblaciones celulares.
- III. interacción posible pero no obligatoria entre ambas poblaciones celulares.
- IV. una sola población se ve afectada por la otra.

- A. Solo I y II
- B. Solo I y III
- C. Solo I, II y III
- D. Solo I, III y IV
- E. Solo II, III y IV

- **Suficiencia de datos:** no se solicita al estudiante que dé la solución al problema, sino que decida sobre qué información es necesaria para resolverlo. Para ello, el estudiante debe elegir entre varias proposiciones que aportan datos. Un caso en nuestro país es en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Matemática, que incluye de manera regular este tipo de preguntas:

**Cuadro 8. Ejemplo de ítem de suficiencia de datos**

Dos kilogramos de manzanas más un kilogramo de peras cuestan \$ 1.000. Se puede determinar el precio de un kilogramo, si se conoce:

- (1) La razón entre el precio de un kilogramo de manzanas y un kilogramo de peras.
- (2) El precio de una manzana.

- A. por sí sola.
- B. por sí sola.
- C. Ambas, (1) y (2)
- D. Cada una por sí sola (1) o (2)

Fuente: [http://demre.cl/text/publicaciones2013/noviembre/publicacion27\(01112012\).pdf](http://demre.cl/text/publicaciones2013/noviembre/publicacion27(01112012).pdf)

### Recomendaciones para su elaboración

Para una adecuada construcción de los ítems de selección múltiple con respuesta única, se recomienda seguir los siguientes criterios:

- el enunciado es una proposición que debe tener sentido completo y debe bastar por sí solo para la resolución del ítem. La tarea cognitiva planteada debe ser resuelta gracias a la información contenida en las opciones del ítem. Este puede ser abierto o cerrado, dependiendo de si es una oración independiente o no.  
El **enunciado abierto** es una afirmación o proposición incompleta, por tanto, cada opción se presenta como una posibilidad para completarlo. En este caso, las opciones se escriben con minúscula inicial y punto final.  
El **enunciado cerrado** corresponde a una afirmación o proposición que tiene sentido completo en sí misma. El enunciado va entre signos de interrogación y cada opción se escribe con mayúscula inicial y punto final. A continuación, se presenta un ejemplo de cada uno de los dos tipos de enunciados:

### Ejemplo de enunciado abierto

Cuadro 9. Ejemplo de enunciado abierto

El proyecto llamado "Genoma humano" tiene por objetivo fundamental conocer:

- A. los mecanismos básicos de replicación del ADN al interior del núcleo.
- B. la estructura molecular de bases complementarias entre el ADN y el ARN.
- C. la secuencia lineal de las bases contenidas en el ADN molecular.
- D. la secuencia lineal de las bases del ADN celular en todo el cuerpo.

### Ejemplo de enunciado cerrado

Cuadro 10. Ejemplo de enunciado cerrado

¿Cuáles son los beneficios de los endulzantes no calóricos?

- A. Endulzan las bebidas y son fáciles de digerir, pues se parecen a las proteínas.
- B. Permanecen estables a cualquier temperatura y mejoran el sabor de la comida.
- C. Controlan el consumo de calorías y colaboran en la dieta de los diabéticos.
- D. Pueden ser usados por millones de personas y aportan energía, en calorías.

- evitar la inclusión de proposiciones negativas en el enunciado, ya que son poco claras al momento de resolverlas. Los estudiantes se centran más en descifrar el sentido inverso de las ideas expuestas que en comprender el contenido o el saber aludido por el ítem. Algunas de las expresiones que se deben evitar son: *no, nunca, excepto, falso, incorrecto y ninguna*;
- la respuesta correcta debe ser solo una y debe resolver completamente el problema planteado;
- todas las opciones deben ser **homogéneas** entre sí, de modo que la clave no se destaque por algún aspecto. La homogeneidad implica:
  - ✓ formular proposiciones de similar extensión, evitando el uso de oraciones o proposiciones muy breves frente a otras muy largas.
  - ✓ formular proposiciones de similar complejidad, evitando el uso de opciones o enunciados que posean densidad informativa y estructuras gramaticales disímiles. Por ejemplo, si la clave de un ítem se formula mediante el orden de un infinitivo más dos complementos, es preciso que todos los distractores también tengan esta misma estructura oracional.
  - ✓ formular proposiciones referidas al mismo ámbito conceptual o disciplinar. Por ejemplo, si se pregunta por un nervio en el enunciado del ítem, no se deben incluir distractores que se refieran a un hueso.

En consideración de este criterio, se resguarda la construcción de distractores o atractores que sean plausibles, es decir, creíbles o admisibles. Por consiguiente, cuando el estudiante responde de modo correcto el ítem, lo hace porque ha aprendido y no porque ha encontrado pistas en la formulación del ítem.

- los distractores o atractores no deben ser parcialmente correctos;
- evitar el uso de las siguientes expresiones en las opciones o distractores: *todas las anteriores, ninguna de las anteriores, en ningún caso*. Su uso produce que la pregunta pierda su carácter de ítem cerrado, ya que cualquier idea distinta que tenga el estudiante sobre lo preguntado, cabe en este tipo de opción. La idea de la selección múltiple con respuesta única es que el estudiante elija una sola opción o proposición que tiene un contenido declarado y conocido y sobre el cual es posible discutir; y
- evitar la repetición de palabras que aparezcan en el enunciado en los distractores o en la clave del ítem, pues los estudiantes que responden tienden a elegir la opción en donde aparece la palabra repetida.

### c. Preguntas de selección múltiple con respuesta graduada

#### Descripción

Esta estructura mantiene el diseño general de las preguntas de selección múltiple: enunciado, posiblemente estímulo, más las opciones de respuesta. La diferencia con la selección única radica en que hay una completamente correcta (mejor clave) y una o dos aproximadas a lo correcto, que también se consideran clave, pero se califican con un puntaje menor, ya que les falta información para ser totalmente correctas. Es importante comprender que en este tipo de preguntas las respuestas semicorrectas son verdaderas, pero no resuelven por sí solas la pregunta o problema planteado. En este sentido, se indica que son incompletas.

Este tipo de preguntas de selección múltiple no es de uso muy masivo, entre otros aspectos, debido a su alta complejidad de construcción. Lo atractivo de este sistema, es que permite a los docentes "(...) evaluar contenidos (y habilidades) que se manifiestan en diversas graduaciones, niveles y matices" (Informativo Oficial SIES, 2002, p. 8).<sup>12</sup> Con respecto de las ponderaciones asociadas, todas las opciones de respuesta tienen asignado un puntaje o porcentaje —mayor o menor, dependiendo del nivel de cercanía a la respuesta correcta única—. En algunos modelos de este tipo de evaluaciones, solo las respuestas incorrectas descuentan puntaje.

En relación a los defectos o problemas más ampliamente detectados para este tipo de preguntas, se destacan dos: en primer lugar, dada la complejidad de su construcción, es probable que los docentes tiendan a construir preguntas con defectos técnicos, lo que posteriormente invalidaría su uso. En segundo lugar, puede suceder que los estudiantes respondan acertadamente no por el conocimiento de los contenidos, sino por el uso de estrategias lógicas de "descarte" y combinación de probabilidades ciertas. Precisamente, son estas conductas las que invalidan la utilización de algunos de estos ítems. Dussaillant (2002), quien analizó con detenimiento esta situación a raíz de la propuesta de la prueba SIES, desechó la posibilidad de trabajar con este tipo de ítems.

#### Ejemplo de selección múltiple con respuesta graduada

Un ejemplo para el área de ciencias sociales:

**Cuadro 11. Ejemplo de ítem de selección múltiple con respuesta graduada**

Han pasado seis años desde que Alberto terminó su Enseñanza Media. Él se ha dedicado a lo que siempre fue su pasión: es guía de turismo aventura. Dentro de uno de los tours, se ha encontrado con tres antiguos compañeros del colegio: Carlos, Roberto y Leandro. Carlos es técnico en minas y trabaja en una mina extrayendo cobre; Roberto es encargado de compras de un supermercado en la sección de frutas y verduras; Leandro es dueño de una flota de camiones que transporta maquinarias industriales. ¿Quién o quiénes de ellos trabajan en el sector terciario de la economía?

- a) Alberto, Roberto y Leandro
- b) Alberto y Roberto
- c) Alberto y Leandro
- d) Roberto y Carlos
- e) Todos ellos

Fuente: Dussaillant, 2002.

En este ítem, la clave completamente correcta es la letra a. Semicorrectas son b y c. En tanto d y e son incorrectas.

<sup>12</sup> Ver más información en [www.sies.cl](http://www.sies.cl).

#### d. Términos pareados o emparejamiento de enunciados

##### Descripción

En este tipo de ítem, el estudiante debe emparejar o asociar dos listas o columnas paralelas compuestas por términos, expresiones o símbolos que se corresponden entre sí. Por ejemplo, emparejar o asociar órganos del cuerpo humano con el sistema al que pertenecen, países con sus capitales, personajes con sus acciones, causas con efectos, fechas con hechos, etc.

La brevedad de este tipo de ítem y su exigencia cognitiva (relacionar la parte por el todo, el todo por la parte y el género por la especie, etc.) se prestan muy bien para evaluar los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom (*conocer y comprender*).

##### Recomendaciones para su elaboración

En cuanto a su construcción, es importante tener en cuenta lo siguiente:

- hacer una lista más larga que la otra, de modo que resolviendo todos los emparejamientos no se llegue al último por descarte;
- incluir como máximo doce elementos en la lista más larga;
- cuidar que los elementos de cada columna sean homogéneos, es decir, se refieran a una misma categoría; y
- considerar la posibilidad que un mismo término funcione como respuesta correcta para dos premisas o preguntas. En dicho caso, es importante indicarlo claramente en las instrucciones.

Por último, un consejo práctico para trabajar con los términos pareados es que, al ensamblar el instrumento, hay que procurar que este ítem quede en una misma página y no distribuido en dos páginas, pues ello confunde al estudiante que lo está respondiendo.

##### Ejemplo de términos pareados o emparejamiento de enunciados

Cuadro 12. Ejemplo de ejercicio de términos pareados

En la columna A se encuentra una lista de instituciones coloniales y en la columna B aparece una breve descripción de cada una de ellas. Ubique el número de la columna A en la descripción que corresponda de la columna B.

A	B
1. Rey	_____ Tribunal de justicia.
2. Consejo de Indias	_____ En Chile, presidía la Real Audiencia.
3. Virrey	_____ A cargo de los asuntos americanos.
4. Gobernador	_____ Encarna al estado.
	_____ El más importante representante del rey en América.

Adaptado de <http://ww2.educarchile.cl/porta1.herramientas/planificaccion/1610/article-93563.html>

#### e. Preguntas tipo *cloze* o de enunciado incompleto

##### Descripción

En este tipo de ítem se solicita a los estudiantes formular una respuesta limitada o breve. Los enunciados incompletos (espacios en blanco) adquieren pleno sentido cuando el estudiante agrega la información faltante. En estos espacios en blanco es posible incluir una palabra o una frase breve.

## Recomendaciones para su elaboración

Para efectos de su construcción, es importante considerar lo siguiente:

- redactar los enunciados u oraciones del ítem considerando que deben orientar la respuesta del estudiante de manera suficiente, pero no revelar pistas que guíen por completo su respuesta;
- cuidar que la extensión de los espacios en blanco sea la misma, pues su variación puede orientar la respuesta;
- formular primero la respuesta y luego escribir la pregunta adecuada para dicha respuesta; y
- la respuesta correcta no es necesariamente una sola, pues los estudiantes pueden plantear una respuesta equivalente (sinónimos o conceptos similares).

## Ejemplo de pregunta tipo *cloze* o de enunciado incompleto

Cuadro 13. Ejemplo de pregunta tipo *cloze* o de enunciado incompleto

Los procedimientos para la recogida de información dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son tres: ítems objetivos, \_\_\_\_\_ e instrumentos de \_\_\_\_\_.  
La principal ventaja de los ítems objetivos es \_\_\_\_\_.

Una variante de este ítem incorpora un recuadro debajo del enunciado, donde aparecen las palabras o frases a insertar correctamente en el enunciado. Esta variante se utiliza principalmente en soportes digitales.

### 3.3.2. Procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa

Antes de profundizar en cada uno de los procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa, es necesario señalar que estos procedimientos y técnicas pueden ser aplicados por los estudiantes y los docentes. Cuando son utilizados por los estudiantes, se conciben como actividades de aprendizaje, pues son ellos quienes obtienen y registran información sobre la realidad; el docente, en estos casos, se dedica a esclarecer la calidad y relevancia de las observaciones recogidas. Un ejemplo de este tipo de actividades es cuando se le solicita a un estudiante de Psicología llevar un registro anecdótico de las reuniones que realiza semanalmente con un grupo de jóvenes de un determinado barrio, para analizar la dinámica que se produce en el grupo.

Cuando los docentes aplican estos procedimientos y técnicas, se conciben como un procedimiento evaluativo y no como una actividad de aprendizaje directamente. En estos casos, el docente lo que busca es dejar un registro de los componentes que intervienen en el proceso de aprendizaje del estudiante. El docente también utiliza estos procedimientos y técnicas cualitativas para realizar autoevaluaciones y coevaluaciones.

#### Descripción

Los procedimientos y/o técnicas cualitativas, a diferencia de los instrumentos o ítems objetivos, se caracterizan por evaluar de una manera más abierta y flexible el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En efecto, dichos procedimientos se centran en juzgar o valorar más la dinámica y calidad del proceso de aprendizaje que la calidad del producto final. Con este propósito, un requisito que se considera para la adecuada aplicación de los procedimientos y/o técnicas cualitativas es la creación de espacios de comunicación directos entre el docente y los estudiantes. Esto significa, en otros términos, que el proceso formativo debe fortalecerse gracias a un diálogo cercano e inclusivo que permita comprender la realidad del estudiante, su contexto sociocultural, sus necesidades e intereses, entre otros aspectos (Moreno, 2004, p. 101).

Los procedimientos y/o técnicas de evaluación cualitativa también se diferencian de los instrumentos o ítems objetivos ya que evalúan, a través de una *descripción holística* y exhaustiva, la actividad de aprendizaje, los recursos utilizados y el impacto que estos han tenido en la formación de los estudiantes. En cambio, los instrumentos o ítems objetivos miden, fundamentalmente, la calidad del producto esperado y los niveles de logro a través de una prueba ensamblada con una gran cantidad de ítems aislados.

En relación con lo anterior, es relevante indicar que, si bien la evaluación cualitativa es eminentemente descriptiva, existe una tendencia o necesidad institucional de convertir los registros escritos y las categorías emergentes en datos cuantitativos que proporcionen la información necesaria para el análisis estadístico y predictivo de los centros educativos.

Por último, cabe destacar que la evaluación cualitativa permite registrar aspectos subjetivos que son difíciles de cuantificar o de medir objetivamente. El evaluador tiene la posibilidad de describirlos e interpretarlos mediante técnicas que han sido construidas para ello. Por lo tanto, no es adecuado señalar que este tipo de evaluación esté afectada por prejuicios, arbitrariedades y problemas de validez y confiabilidad.

### Recomendaciones para su elaboración

Para el caso de este tipo de procedimientos y técnicas, es importante:

- considerar que su propósito es conocer la realidad de los estudiantes mediante la obtención de sus puntos de vista, emociones, experiencias y otros aspectos subjetivos. Por lo tanto, el proceso evaluativo se inicia con el descubrimiento de esos datos y, luego, se continua con un análisis comparativo entre los datos y la teoría (proceso inductivo);
- evaluar el desarrollo natural de lo observado, evitando la manipulación de los acontecimientos o algún tipo de intervención en ellos;
- evitar que las creencias y opiniones personales afecten significativamente la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos;
- evitar establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados;
- analizar, desde un enfoque global e integrado, los datos recabados con el propósito de plantear una visión completa y no fragmentaria de la realidad; y
- usar más de una técnica para evaluar a un individuo o a un grupo humano, de modo de obtener información desde distintos ángulos (triangulación).

### a. Entrevista

#### Descripción

Es una técnica muy utilizada dentro del contexto educativo y se complementa muy bien con las técnicas de observación. Una definición de entrevista, vinculada al tema de la evaluación educativa, se encuentra en Lukas y Santiago (2009, p. 223), quienes señalan que es esencialmente "(...) una confrontación interpersonal, en la cual el entrevistador formula al entrevistado preguntas, con el fin de conseguir respuestas relacionadas con los propósitos de la evaluación". Siguiendo esta misma línea, Casanova (2007, p. 137) define la entrevista como una conversación intencional que permite obtener información sobre temas que no se facilitarían por escrito, debido al carácter confidencial o las implicancias emocionales o afectivas de los mismos.

Algunas características generales de la entrevista son:

- es una técnica de recogida de información que requiere de tiempo. Sus etapas o fases –aplicación, análisis y edición– así lo exigen;
- genera una relación interpersonal asimétrica, pues el entrevistador es quien lleva el control de los turnos de habla y de los cambios de tema;
- presta utilidad en todas las etapas de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa); y
- entrega gran cantidad de información, por lo cual requiere un procesamiento y análisis posteriores.

En relación con las características señaladas, la entrevista exhibe algunas ventajas y desventajas. Entre las ventajas se encuentran: debido al contacto directo (*cara a cara*) que se da entre el entrevistador y el entrevistado, la observación de las reacciones gestuales y corporales del entrevistado que resignifican el discurso oral y su posterior interpretación; la obtención de una gran cantidad de información y el acceso a personas analfabetas.

En el caso de las desventajas, preocupa el alto costo de tiempo y dinero que exige el procesar y analizar la gran cantidad de información que produce la entrevista, así como también la falta de sistematicidad que, en ocasiones se produce, debido a la variedad de temas que se abordan durante el desarrollo de la misma.

En el ámbito educativo, la entrevista puede utilizarse de dos maneras:

1. El docente entrevista a sus estudiantes con la finalidad de obtener información que le interesa examinar. Por ejemplo, realiza una entrevista a los estudiantes que han efectuado una visita a terreno y que han vivido experiencias asociadas —interacción con profesionales en el ejercicio de su profesión, centros juveniles, hospitales, etc.—. En este caso, el docente

busca conocer las percepciones de sus estudiantes con respecto de la experiencia vivida y los aprendizajes alcanzados, considerando los resultados de aprendizaje del curso.

- Los estudiantes realizan entrevistas de acuerdo con las instrucciones dadas en la asignatura. En este caso, quienes recogen la información son los estudiantes. Ellos seleccionan al entrevistado, lo entrevistan y luego presentan la entrevista realizada, de manera escrita o en video. El profesor, entonces, podrá evaluar tanto el proceso de creación y edición como el producto terminado (entrevista editada). Para ello, se consideran factores, tales como: la pertinencia del entrevistado, la calidad de las preguntas y la manera que tiene el entrevistador de conducir al entrevistado para obtener la información requerida.

### Recomendaciones para su elaboración

Al momento de realizar una entrevista, el docente o el estudiante deberían:

- definir con claridad los objetivos de la entrevista;
- seleccionar, de acuerdo con los objetivos propuestos, las personas susceptibles de ser entrevistadas. Para ello es necesario investigar sobre la vinculación de cada posible entrevistado con el tema, considerando sus experiencias vividas y opiniones vertidas, por ejemplo;
- planificar con anticipación una pauta en la que se registren las preguntas, su posible orden de aparición, el nivel de detalle que se solicitará al entrevistado y la duración de la entrevista. Se recomienda que esta no exceda los 45 minutos;
- propiciar un ambiente agradable, cómodo y de confianza que permita dirigir al entrevistado hacia los temas planificados, sin que este último se sienta incómodo o presionado;
- trabajar al menos con dos tipos de preguntas: cerradas (de respuesta sí/no) o abiertas, que son las más recomendadas, pues permiten que el entrevistado se exprese;
- dialogar en un tono formal o semiformal según sean las necesidades de cada caso particular; y
- generar un registro o transcripción de la entrevista si el propósito es realizar un análisis en profundidad del discurso del entrevistado.

### Ejemplo de entrevista

Tabla 8. Ejemplo de entrevista

Extracto de entrevista de orientación vocacional	
<b>Datos personales</b>	
Nombre:	Sexo:
Fecha y lugar de nacimiento:	Edad:
Domicilio:	Teléfono:
Escuela:	Año que cursa:
<b>Otras actividades/hobbies:</b>	
Motivo de consulta:	Fecha de hoy:
<b>Estudios</b>	
Escuela primaria ¿Siempre concurriste a la misma escuela? SÍ___ NO___ Si cambiaste, ¿por qué?	
Escuela secundaria ¿Siempre concurriste a la misma escuela? SÍ___ NO___ Si cambiaste, ¿por qué?	
¿Cuáles fueron los resultados escolares del último año?	
¿Qué áreas del conocimiento te gustan? ¿Por qué?	
¿Qué asignaturas son difíciles para ti? ¿Por qué?	
¿Qué te motivó a elegir la carrera que estás estudiando?	
¿Qué te gustaría estar haciendo en diez años más?	

## b. Cuestionario

### Descripción

Es una técnica de recogida de información muy usada para conocer las opiniones, preferencias y/o puntos de vista de una cantidad considerable de personas. Consiste en la formulación de preguntas —cerradas, abiertas o mixtas— dirigidas a la totalidad de personas que conforman una población en estudio (universo) o a un grupo representativo de dicho universo (muestra). Un cuestionario, que puede ser aplicado en un tiempo relativamente breve y a través de diferentes vías —presencial, por teléfono y *online*—, es útil para detectar tendencias y generalizar resultados.

En el contexto educativo, el cuestionario se utiliza, habitualmente, para evaluar y/o medir los saberes específicos de una unidad didáctica —conceptuales, procedimentales y actitudinales—, y para conocer las opiniones o tendencias sobre un tema relevante de la formación del estudiante. Los tipos de cuestionarios son abiertos, cerrados y mixtos.

El cuestionario **abierto** es el que se caracteriza por presentar preguntas abiertas o libres, es decir, que no tienen delimitadas de antemano las alternativas de respuesta. El objetivo de este cuestionario es obtener información detallada y con mayor profundidad. Usualmente, los cuestionarios abiertos presentan problemas relacionados con los procesos de tabulación, resumen e interpretación.

En el extremo contrario, se ubica el cuestionario **cerrado**, el cual se caracteriza por presentar preguntas con respuestas restringidas o delimitadas. Las preguntas de este tipo son: dicotómicas (sí/no, por ejemplo) y de alternativas de respuestas (selección múltiple y escalas de valoración o Likert). El cuestionario cerrado tiene como objetivo fundamental recoger respuestas breves, concretas y específicas, por lo tanto, las preguntas deben ser directas y precisas. Esto último implicaría una dificultad en el caso de los docentes que no conocen o manejan los requerimientos técnicos de las preguntas cerradas.

Por último, está el cuestionario **mixto** que presenta preguntas cerradas y abiertas. A continuación, se indican recomendaciones para la construcción de los cuestionarios y un ejemplo que integra preguntas abiertas y cerradas.

### Recomendaciones para su construcción

Algunas recomendaciones para su construcción son las siguientes:

- definir claramente el propósito del cuestionario y su uso;
- delimitar el constructo teórico que se abordará en el cuestionario, junto con determinar las dimensiones de ese constructo y los indicadores de cada una de las dimensiones;
- redactar preguntas a partir de los indicadores, en cantidad mayor a las que se van a utilizar;
- seleccionar las mejores preguntas y construir el cuestionario. Para ello, es ideal pilotear las preguntas mediante la aplicación del cuestionario a una población similar; y
- utilizar, dependiendo de la necesidad, otras técnicas de obtención de información paralelas al cuestionario. El propósito es resolver algunas de sus limitaciones como, por ejemplo, el alto porcentaje de preguntas sin responder y la imposibilidad de profundizar en las respuestas.

### Ejemplo de cuestionario mixto

*Instrucciones:* A continuación, encontrarás diversas afirmaciones respecto de las cuales debes indicar si estás de acuerdo con ellas, teniendo en cuenta estas opciones:

- A = Muy de acuerdo.
- B = De acuerdo.
- C = En desacuerdo.
- D = Muy en desacuerdo.

Para señalar el grado de acuerdo que tienes con respecto a cada uno de los enunciados, *encierra en un círculo la letra que corresponda*. Si te equivocas puedes borrar tu respuesta o bien tacharla con una cruz y encerrar en un círculo la adecuada.



## Ejemplo de preguntas cerradas

Tabla 9. Ejemplo de preguntas cerradas

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En Desacuerdo	Muy en desacuerdo
Al principio de cada tema o lección, deseo saber por qué vamos a aprender esos contenidos.	A	B	C	D
Al principio de cada actividad, pienso por qué vamos a realizarla.	A	B	C	D
Al comienzo de cada tema o lección, represento los contenidos que vamos a trabajar a través de algún mapa conceptual, diagrama, esquema, guion, etc.	A	B	C	D

Adaptado de De la Fuente y Martínez, 2004.

## Ejemplo de preguntas abiertas

1. En relación con lo planteado en las preguntas anteriores, ¿cuál sería un adecuado inicio o apertura de clases? Justifica tu respuesta.
2. De acuerdo con tu experiencia educativa, ¿cuáles son las mejores estrategias que se pueden utilizar para aprender un contenido conceptual? Justifica tu respuesta.

## Observación y sus técnicas

La primera acepción que el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española entrega para el lema *observar*<sup>13</sup> es "examinar atentamente". En el caso de la evaluación educativa, esta idea se complementa si se señala que la observación es un procedimiento evaluativo que permite, por un lado, seleccionar conductas que tienen un valor especial y, por otro, determinar si estas se manifiestan o no en los estudiantes. Como procedimiento, la observación tiene la ventaja que no modifica la situación natural en que se desenvuelven los jóvenes en el aula y entrega información inmediata al evaluador acerca de los rasgos que le interesan examinar.

Para desarrollar la observación de manera sistemática existen ciertas técnicas que permiten un registro adecuado de los rasgos o conductas observables, pues se aplican en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje y miden variables que deben estar claramente determinadas de antemano (por ejemplo, si en el laboratorio el estudiante usa delantal y anteojos de seguridad). Algunos de estas técnicas son:

### c. Notas de campo

#### Descripción

Corresponden a un registro de los acontecimientos que ocurren en una actividad, como una clase, una evaluación, una entrevista médico-paciente o una sesión de trabajo grupal. Su uso permite al observador escriturar aquello que considera importante y que su memoria podría olvidar. Habitualmente, en una nota de campo se registran datos, tales como: hora del evento, una breve descripción de las características del evento y una interpretación (o comentarios) del observador acerca de los hechos registrados.

<sup>13</sup> Revisar en <http://lema.rae.es/drae/?val=observar> [visitado el 02 de mayo 2015].

### Recomendaciones para su elaboración

Para una correcta elaboración de las notas de campo, es preciso que:

- el observador realice una contextualización espacio-temporal de lo que quiere observar o investigar; y
- diferenciar entre el registro fiel de lo observado (descripción objetiva) y las observaciones y comentarios que van surgiendo en el curso de la redacción (valoración).

### Ejemplo de una nota de campo

En el ejemplo siguiente se muestra una nota de campo realizada por un estudiante de Pedagogía durante su proceso de práctica:

**Tabla 10. Ejemplo de nota de campo**

Curso: 8°C Alumnos: 38 Clase: Lenguaje		Profesor: XXXXXXX Fecha: 4 de abril de 2010 Colegio: Nuestra Señora del Rosario
Hora	Registro	Comentario
9:07	El alumno Gaspar E. comienza a preparar su exposición oral, pegando carteles en la pizarra. El resto del curso conversa desordenadamente.	El alumno se ve nervioso y angustiado por la exposición que va a realizar. El curso disfruta del tiempo conversando, será necesario generar actitud de escucha.
9: 25	El alumno Gaspar E. termina la exposición oral y ofrece la palabra. Varios estudiantes levantan la mano para preguntar. Le hacen cuatro preguntas a Gaspar.	Las preguntas son atinadas e interesantes. A pesar del desorden inicial, los alumnos escucharon a Gaspar.

### d. Registro anecdótico

#### Descripción

El registro anecdótico, como técnica de observación directa, es principalmente la descripción de un hecho imprevisto y significativo protagonizado por un(os) estudiante(s). Este hecho llama la atención del docente porque no constituye una conducta habitual u observada con anterioridad por él.

El registro anecdótico, a diferencia de las notas de campo, no se realiza de modo sistemático ni planificado. Se utiliza cuando el docente considera necesario registrar una situación "anómala". Sin perjuicio de esto, también se puede utilizar de forma constante. Esto ocurre cuando el docente quiere evaluar hábitos, conductas y actitudes y tiene como objetivo comprender la dimensión conductual y ética del estudiante. En este último caso, el registro anecdótico es útil para concluir aspectos relevantes sobre la personalidad, la conducta, o incluso, detectar las causas de una problemática latente en un estudiante.

Por último, es importante señalar que el registro anecdótico también es aplicado por el estudiante. En este caso, sirve para dejar registro de situaciones que se dan dentro de una institución educativa (estudiantes de Pedagogía) o en una empresa (estudiantes en práctica).

### Recomendaciones para su elaboración

Lo recomendable, respecto de su elaboración es:

- en el caso del registro anecdótico que se usa de modo constante, es oportuno determinar con claridad con qué objetivo o fin se realizarán las observaciones y registros. Con ello, se asegura una sistematización del procedimiento;
- realizar una descripción detallada del suceso puntual y relevante, junto con delimitar las características del ambiente o contexto (día, hora, lugar, tipo de actividad, participantes) y formular una interpretación del hecho;
- integrar a otros actores en el proceso de observación, esto permitirá triangular la información obtenida y hacerla más objetiva;
- complementar este tipo de registros, con entrevistas, por ejemplo. Así se crea una instancia para comentar con el propio sujeto de la observación y registro, las situaciones consideradas críticas o simbólicas de un comportamiento; y
- considerar el uso de los dos tipos de formatos existentes: plantillas de registro cuantitativo (que permiten marcar frecuencias en el cumplimiento de ciertas tareas) o plantillas de registro cualitativo (fichas descriptivas y analíticas).

### Ejemplo de registro anecdótico cuantitativo

Tabla 11. Ejemplo 1 de registro anecdótico

Fecha	Cumple con las tareas		Trae su material pedagógico		Atrasos después del recreo		Acata instrucciones		Situación (describir)
	SÍ	NO	SÍ	NO	+2	+4	+6	SÍ	
<b>Totales</b>									

Adaptado de Muñoz, 2010, *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos*.

### Ejemplo de registro anecdótico cualitativo

A continuación, se reproduce un modelo de registro o ficha anecdótica, tomado de García (2000, p. 70):

Cuadro 14. Ejemplo 2 de registro anecdótico

Alumno: _____	Curso: _____
Fecha: _____	Lugar: _____ Hora: _____
<b>Descripción del hecho o incidente:</b>	
_____	
_____	
<b>Comentario o interpretación:</b>	
_____	
_____	
<b>Observador:</b>	

### e. Diario

#### Descripción

Es un instrumento que documenta las observaciones y reflexiones que realiza un observador a partir de una realidad que no le es propia. El observador anota la fecha de aquello que quiere registrar y luego redacta, de manera resumida o detallada, los hechos ocurridos, sus comentarios y apreciaciones. Constituye una forma muy personal de llevar a cabo un registro de acontecimientos. Generalmente las notas de campo y los registros anecdóticos sirven para complementar este tipo de registro.

El diario es un registro que exige más tiempo para su elaboración que las notas de campo o el registro anecdótico. En efecto, el diario requiere de un tiempo relativamente extenso (mínimo una semana), pues su propósito es que quien lo lea aprecie las características de la población y de la situación observada.

#### Recomendaciones de elaboración

Para elaborar un diario se recomienda:

- registrar diariamente la fecha y los acontecimientos relevantes; y
- establecer las categorías que interesan analizar con el propósito de orientar la observación. Por ejemplo: relaciones entre hombres y mujeres, adolescentes y adultos, manera de resolver problemas, ceremonias sociales, trabajo grupal, etc.

#### Ejemplo de diario

Tabla 12. Ejemplo de diario

<b>Fecha:</b>	
<b>Lugar:</b>	
Reflexiones personales	Ideas claves

## f. Lista de cotejo, lista de control o *check-list*

### Descripción

Este tipo de instrumento presenta, conforme con las directrices de una actividad o tarea, una enumeración de conductas, cualidades o características esperables/observables de los estudiantes. Se pueden agrupar en unos pocos criterios o figurar aisladas y se evalúan mediante una marca que indica la ausencia o presencia de una conducta o rasgo.

La lista de cotejo, lista de control o *check-list* es útil para evaluar todos los tipos de saberes —declarativos, procedimentales y actitudinales—.

### Recomendaciones para su elaboración

Para el caso de la lista de cotejo, lista de control o *check-list*, se recomienda:

- planificar de manera rigurosa los aspectos o criterios que se van a evaluar, con el objeto de resguardar la construcción de aseveraciones dicotómicas (sí/no, cumple/no cumple, etc.);
- descartar el uso de enunciados valorativos intermedios del tipo *a veces, es posible* o similares;
- construir indicadores claramente observables y un mismo nivel de exigencia o profundización. Para ello, es preciso redactar los enunciados de forma directa y precisa;
- utilizar una tabla de tres columnas: en la primera consignar los indicadores que se van a evaluar, en la segunda la respuesta de cumplimiento positivo (sí) y en la tercera la respuesta de cumplimiento negativo (no); y
- señalar para qué se utilizará la lista de cotejo. Si para evaluar a los estudiantes en un contexto (laboratorio, por ejemplo) o para evaluar sus productos finales (trabajos, reportes, informes, tareas, etc.).

Por último, cabe señalar que existe una variante de este tipo de listas que apunta a la evaluación grupal. En este caso, se agregan columnas para cada uno de los integrantes de un curso y se marca con una equis o un punto el cumplimiento o incumplimiento de los indicadores.

### Ejemplo de lista de cotejo individual

Tabla 13. Ejemplo de lista de cotejo individual

*Objetivo:* Verificar si los estudiantes emplean el microscopio con responsabilidad.

*Criterio:* Guardado del equipo al finalizar la actividad de laboratorio.

Indicador	SÍ	NO
Baja completamente la platina.		
Retira la muestra.		
Limpia portaobjeto.		
Apaga la fuente de luz.		
Desenchufa el equipo.		

Fuente: Muñoz, 2010, p. 145.

### Ejemplo de lista de cotejo grupal

*Objetivo:* Verificar el desarrollo de habilidades plásticas y/o artísticas en un curso.

*Criterio:* Discriminar imágenes y formas.

Tabla 14. Ejemplo de lista de cotejo para un curso

Indicador	Alumno	Alumno	Alumno
Reconoce la imagen como representación de la forma.			
Clasifica distintos tipos de imagen.			
Relaciona formas e imágenes conocidas.			
Identifica las formas artificiales de su entorno.			

Adaptado de Casanova, 2007, p. 154.

### g. Escala de valoración, escala de actitudes o escala Likert

#### Descripción

Es muy similar a la lista de control, pero se diferencia en que permite realizar una evaluación graduada de la conducta o rasgo observado. Se describe el grado de intensidad o frecuencia de una conducta o característica. La gradación suele estar dada por al menos tres niveles, pudiendo llegar a cinco como máximo.


#### Recomendaciones para su construcción

Para la construcción óptima de las escalas de valoración se consideran los siguientes aspectos:

- definir o establecer con qué fines, objetivos o metas se utilizará la escala de apreciación. Esto debe ser comunicado a quienes se les aplicará el instrumento para resguardar en todo momento la transparencia del proceso evaluativo;
- redactar correctamente las instrucciones de su uso: *marcar con una X, encerrar en un círculo*, etc. Esto es especialmente importante para el caso de una escala de valoración autoadministrada;
- describir, de manera concreta, específica y representativa, los criterios que se van a evaluar. Al respecto, Casanova (2007, p. 165) señala que la redacción de los criterios debe permitir evaluar solo un aspecto, tarea o conducta, y no dos;
- elaborar entre tres y cinco niveles de apreciación o grados para evaluar la presencia de una conducta, habilidad, o destreza del estudiante. De acuerdo con Himmel, Olivares y Zabalza (1999), es recomendable que estos niveles sean excluyentes entre sí y que sean redactados como aseveraciones (afirmaciones positivas);
- formular un número de criterios de acuerdo con el nivel de especificidad que se quiere evaluar el rasgo o conducta. Se sugiere que los criterios no sean más de diez, principalmente si son desagregados en indicadores;
- consignar al inicio del instrumento la descripción concreta de lo que representa el número para los respectivos niveles de apreciación, en el caso que utilice una escala de estimación numérica;
- utilizar para las escalas de estimación gráfica (y gráfico-descriptiva) niveles de apreciación articulados en números pares (cuatro o seis). Los números impares tienen el problema de impulsar al evaluador a utilizar los valores intermedios. Esto resta objetividad y precisión al proceso de evaluación.

Ejemplo de escala de valoración gráfica

Tabla 15. Ejemplo de escala de valoración gráfica

<b>Criterio: Actitud de cumplimiento de trabajos/informes.</b> <b>Instrucción: Trazar una línea vertical sobre el eje horizontal en la categoría o puntos de observación que el evaluador considere pertinente.</b>					
					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Por lo menos una vez por semana	Por lo menos una vez al mes	Por lo menos tres veces al año	Varias veces al semestre	Varias veces al año	Nunca

Adaptado de Muñoz, 2010, p. 153.

Cuando se van a utilizar las escalas de apreciación, para instancias de evaluación sumativa, se deben asignar a cada nivel de apreciación los puntajes correspondientes. Por ejemplo:

Tabla 16. Ejemplo de escala de valoración con puntuación

<b>Área Educación Física</b> <b>Resultado de Aprendizaje:</b> <b>Realizar un circuito de manipulación de objetos, en distintas etapas o estaciones.</b>				
<b>Categorías de la escala</b> MB – Muy bien B – Bien R – Regular NM – Necesita mejorar	<b>Calificación</b> = 4 puntos = 3 puntos = 2 puntos = 1 punto			
<b>Instrucción: Marque con una X el nivel de desempeño que corresponda</b>				
<b>Estaciones</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>NM</b>
Estación 1 Lanzar una pelota a la pared o pasarla a un compañero.				
Estación 2 Lanzar una pelota a un aro.				
Estación 3 Recibir un objeto lanzado por un compañero.				
Estación 4 Rebotar la pelota en una línea recta o curva.				

Adaptado de Muñoz, 2010, p. 156.

Finalmente, es recomendable que sean sometidas a juicios de pares expertos, que validen su construcción y uso dentro de la disciplina en la que se va a aplicar.

## Ejemplos

Tabla 17. Ejemplo de escala de valoración para una dramatización realizada por estudiantes

La dramatización presentada	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Define con claridad al bando protagonista y al bando antagonista.					
Muestra una buena caracterización de personajes a través de vestuario y maquillaje.					
Usa música adecuada que colabora en el desarrollo dramático.					
Exhibe una progresión del conflicto dramático.					
Ocupa todo el escenario.					

Tabla 18. Ejemplo de escala de valoración que mide frecuencia de un rasgo en estudiantes

El/la estudiante	Siempre	Generalmente	Ocasionalmente	Nunca	No observado
Se relaciona cordialmente con sus pares y miembros de la comunidad escolar.					
Respeto y valora las ideas y creencias distintas a las propias.					
Sabe plantear y defender de manera adecuada sus puntos de vista.					
Manifiesta capacidad para ponerse en el lugar de los/las otros/as.					
Posee capacidad de crítica y la manifiesta de manera adecuada.					

### 3.3.3. Procedimientos de evaluación auténtica

#### Descripción

La evaluación auténtica, también denominada renovada, efectiva o del desempeño se caracteriza, principalmente, por el protagonismo que adquiere el estudiante durante el desarrollo de su proceso formativo. Es él quien se hace cargo de los requerimientos exigidos por las tareas integradas a una determinada actividad.

Al respecto de la variedad de denominaciones que recibe este tipo de evaluación, es importante señalar que esto se debe a que no existe consenso teórico para instaurar un único nombre. En efecto, los distintos enfoques y su reciente trayectoria evidencian que la evaluación auténtica es una tendencia relativamente nueva en educación. Sin embargo, al interior de UDLA se ha optado por el nombre de *evaluación auténtica*, pues este tiene una mayor presencia en la bibliografía especializada.



Algunas características de la evaluación auténtica son:

- evalúa procesos de aprendizaje y productos. Por lo tanto, la planificación y diseño de las evaluaciones se orienta a que los estudiantes ejecuten acciones, propicien acuerdos entre ellos y aprendan a trabajar en conjunto para generar un resultado;
- va más allá de responder una prueba escrita u oral. Siempre hay un desempeño involucrado;
- busca medir los aprendizajes de los estudiantes considerando su contexto social y cultural, rescatando sus conocimientos previos y generando respuestas a partir de situaciones problemáticas que se presentan como desafío;
- evita medir conocimientos aislados, busca la integración de los conocimientos y el aprendizaje significativo;
- se basa en el constructivismo como teoría del aprendizaje;
- recomienda respetar las diferencias entre los estudiantes de un mismo grupo curso, así como los ritmos de cada uno de ellos;
- privilegia la evaluación formativa, la coevaluación y la autoevaluación; y
- contempla instrumentos completos, no se trabaja con ítems distintos que se ensamblan en una prueba.

Entre los instrumentos de este tipo encontramos:

- Exposiciones orales (pruebas o exámenes)
- Dramatizaciones/simulaciones
- Portafolios
- Foros
- Elaboración de revistas, cómics, páginas web
- ✓ Maquetas
- ✓ Debates
- ✓ Mapas conceptuales
- ✓ Feria científica
- ✓ Estudio de caso
- ✓ Obra teatral
- ✓ Preguntas de desarrollo
- ✓ Redacciones tipo ensayo

### Recomendaciones para su elaboración

Existen varios aspectos que el docente debe considerar al momento de planificar una actividad típica de evaluación auténtica. A continuación, se presentan algunos:

- analizar la pertinencia de los resultados de aprendizaje de la asignatura que se pueden medir a través de una actividad de evaluación auténtica;
- diseñar la actividad en concordancia con todas las demás evaluaciones de la asignatura, determinando si será una actividad sumativa o formativa;
- al momento de explicar la actividad a los estudiantes, entregar instrucciones detalladas por escrito, donde se especifican aspectos como: propósito de la actividad, resultados esperados, entregas intermedias, cantidad de integrantes y tiempos; y
- modelar la actividad evaluativa mediante la muestra de desempeños similares: por ejemplo, si se quiere evaluar una dramatización, mostrar un video con una dramatización realizada por alumnos de promociones anteriores; si se trata de un cómic, mostrar un cómic similar a lo que el profesor quiere que sus alumnos logren. Dedicar una clase a analizar este producto.

Seguidamente, se describen algunos procedimientos de evaluación auténtica y se señalan algunas recomendaciones para su elaboración, no sin antes realizar una precisión sobre las pruebas y exámenes orales y las preguntas de desarrollo. En consideración de lo que establece la literatura especializada, se ha verificado que dichas pruebas, exámenes y preguntas no responden, de modo categórico, a una sola clasificación. En efecto, entre los autores consultados, no hay consenso: algunos señalan que son procedimientos objetivos y, otros, que son procedimientos de evaluación auténtica o "pruebas libres" (Rodríguez et al., 2006, pp. 133-154). Sin embargo, aquí se sostendrá que corresponden a procedimientos de evaluación auténtica, pues valoran las particularidades de los estudiantes e integran en un solo desempeño distintos conocimientos (conceptual, procedimental y actitudinal).

## a. Pruebas y exámenes orales

### Descripción

En este tipo de instrumentos de evaluación, es necesario establecer una distinción conceptual: las pruebas orales son distintas de los exámenes orales. Las primeras tienen una connotación asociada a las evaluaciones de proceso (formativas), por ende, se aplican frecuentemente para corroborar los niveles de adquisición de conocimiento, habilidades o actitudes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permiten al docente una toma de decisiones informada sobre la intervención educativa que se está realizando en el aula. Usualmente, este tipo de pruebas no se relacionan con la etapa evaluativa de *certificar* y *promover* a un estudiante de curso, nivel o grado académico. Los exámenes, en cambio, sirven para *certificar*, al término de un proceso educativo —trimestre, semestre y año— la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. De este modo, permiten *promover* a los estudiantes a un siguiente nivel, es por ello los exámenes se asocian con el cierre de un proceso. En esta lógica, para el estudiante, es una instancia formal y solemne donde se demuestra el logro de aprendizaje en un escenario especialmente preparado para ello.

Rodríguez et al. (2006, p. 150) señalan, en este sentido, que la diferencia entre una prueba y un examen oral radica fundamentalmente en la solemnidad y formalidad de la situación en que se realiza la evaluación.

Aclarado este punto, se puede señalar que la prueba y el examen oral son un tipo de interacción mediante la cual se busca que el estudiante acredite el conocimiento sobre un tema determinado, ante un docente o jurado que cumple la función de evaluar. Según Rodríguez et al. (2006, p. 151):

En su forma clásica, son un formato de prueba libre que consiste en un diálogo con un examinador que plantea preguntas generalmente no relacionadas entre sí. (...) Por ello, se adaptan mejor a objetivos de reconocimiento y comprensión de un conjunto misceláneo de conocimientos aislados, no estructurados, que el estudiante debe repentizar.<sup>14</sup>

En términos generales, las pruebas y exámenes orales cumplen con la siguiente estructura: en una primera parte, el docente evaluador explica los lineamientos que el estudiante debe tomar en cuenta al responder, así como también define el tema central del examen y los diferentes aspectos que se deben abordar. Luego, en una segunda parte, se desarrolla el cuerpo del examen, el que está constituido por preguntas que el docente elabora y por las respuestas del estudiante. Finalmente, en una tercera parte, se concluye con las observaciones que el docente realiza y se abre un diálogo con el estudiante para discutir algunos puntos sobre la presentación.

Algunas dificultades que presenta esta técnica evaluativa son: los problemas para su estandarización, la fuerte incidencia del azar, la falta de registros o evidencias y la falta de objetividad de los docentes al evaluar. Esto suele generar desconfianza con respecto de su fiabilidad y de la objetividad en las calificaciones. Para resolver estos problemas, se proponen estrategias para su elaboración y aplicación. Estas son:

- clasificar las preguntas, a partir del uso de las taxonomías (si son abiertas o cerradas, divergentes o convergentes, si evaluarán memoria, comprensión, interpretación, extrapolación, aplicación, síntesis o valoración);
- construir las preguntas destinadas a evaluar habilidades cognitivas complejas —desde relación de ideas en adelante— (Rodríguez et al., 2006, p. 151).

En este sentido, Carmen Pastor (2008) propone una gradación bastante útil del tipo de pregunta a realizar y el tipo de respuesta que se puede obtener del estudiante. Esta gradación plantea un orden de menor a mayor grado de dificultad:

- preguntas de respuestas sí/no
- preguntas fácticas (sobre hechos sencillos)
- preguntas descriptivas
- preguntas narrativas
- preguntas especulativas
- preguntas hipotéticas
- preguntas de opinión<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Repentizar: improvisar un discurso oral.

<sup>15</sup> Ver [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/08\\_pastor.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/08_pastor.pdf)

Desde una perspectiva más amplia, y de acuerdo con Brown & Glasner (2003), las pruebas orales normalmente evalúan las siguientes dimensiones del desempeño de los estudiantes:

- **Contenido.** El aprendizaje que se evalúa por medios orales se clasifica en cuatro categorías:
  1. Conocimiento y comprensión: conocimiento (recordar conceptos, métodos y procesos, diseños, estructuras) y comprensión (significado subyacente de lo que se sabe).
  2. Habilidad de resolución de problemas.
  3. Habilidades interpersonales: son habilidades de comunicación y entrevista. Algunos indicadores de estas habilidades pueden ser, por ejemplo:
    - saber estructurar las ideas y organizarlas para transmitirlos de forma clara;
    - saber presentar de manera persuasiva argumentos que sustenten las propias ideas;
    - adaptar el discurso oral a los diferentes tipos de audiencias; y
    - controlar la ansiedad frente a grandes auditorios.
  4. Cualidades intrapersonales: personalidad, capacidad de alerta, reacciones al estrés, la apariencia, la confianza y la autoconciencia.
- **Interacción.** En la evaluación oral se produce un alto nivel de interacción entre el examinador y el estudiante, de modo que la evaluación adopta la forma de diálogo o conversación. Esto genera una dinámica difícil de prever y ante la cual el estudiante debe demostrar una alta capacidad de adaptación.
- **Autenticidad.** La evaluación oral queda contextualizada en situaciones reales, lejos de lo genérico y descontextualizado de un examen escrito.
- **Estructura.** Se facilita una estructura abierta frente a la estructura cerrada de un examen escrito. Sin embargo, el examen oral permite presentar preguntas que vienen inducidas por las respuestas previas, adquiriendo el examen el carácter de un diálogo libre.
- **Evalúadores.** En las pruebas orales se supera al evaluador del examen escrito, pues al realizarse de forma pública permite la presencia de otros evaluadores y los propios compañeros de los estudiantes también se pueden sumar como evaluadores.

### Recomendaciones para su elaboración

Tomando como base los modelos propuestos por Rodríguez et al. (2010) y Lukas y Santiago (2009), se pueden establecer las siguientes etapas:

- Determinar la temática disciplinaria específica que espera evaluar en su grupo de estudiantes y los resultados de aprendizaje asociados.
- Considerar, en un escenario ideal, la participación de otro par evaluador (otro docente) que califique también el desempeño del estudiante. Esta acción permite objetivar el proceso.
- Elaborar las preguntas que evalúen habilidades cognitivas complejas, desde el nivel taxonómico de aplicación hacia la evaluación. Por ejemplo: *explica el proceso de...; analiza comparativamente...; ilustra con un ejemplo...* (Lukas y Santiago, 2009, p. 231).
  - ✓ Asociado a esta tarea, formular un modelo de respuesta con respecto al tipo de desempeño que se considera óptimo. De este modo, se determina la profundidad y amplitud de la respuesta esperada.
  - ✓ Señalar a los estudiantes el orden o los turnos de rendición de la prueba o examen oral para darles el espacio a la preparación oportuna y disminuir los niveles de ansiedad que genera este tipo de evaluaciones.
- Otorgar a los estudiantes la oportunidad de *escoger* entre una o dos preguntas —se recomienda no más de tres— para desarrollar. Esto permite a los estudiantes percibir mayor nivel de objetividad en el proceso.
- Crear un ambiente cómodo y de confianza, que permita al estudiante sentirse con la libertad de expresar sus ideas ante un tema. Téngase presente que la situación emocional del estudiante está generalmente afectada por la presión que produce la presentación oral.
- Considerar que una vez que se ha realizado la pregunta, el docente espera al menos 5 segundos para que el estudiante responda.
- Simplificar la pregunta si la respuesta no es satisfactoria. Volver sobre temas más básicos de la temática para que, progresivamente, se aborden temas más complejos.
- Utilizar una pauta de evaluación, lista de cotejo o rúbrica para objetivar el proceso evaluativo de la prueba o el examen oral.

## b. Preguntas de desarrollo

### Descripción

Es un tipo de pregunta que solicita al estudiante una respuesta escrita, la cual tiene una extensión variable —breve o extensa—. Se constituye a partir de un enunciado que contiene una tarea de escritura, o sea un contenido que el estudiante desarrolla, más un tipo textual (exposición de información, narración o argumentación de un punto de vista).

Las preguntas de desarrollo, a diferencia de los ítems cerrados, presentan la ventaja de brindar mayor libertad al estudiante para crear y organizar una respuesta. Este tipo de preguntas también se denominan *de respuesta construida*, justamente porque, frente a la tarea de escritura, es el estudiante quien debe articular su texto. No obstante, esta libertad es relativa, pues la evaluación de estas preguntas exige el uso de pautas de evaluación y/o rúbricas.

Las preguntas de desarrollo se clasifican en: a) preguntas de respuesta breve y b) de respuesta extensa. Esta clasificación está vinculada con la cantidad y complejidad de la información que solicita cada evaluador. Usualmente, en el formato de prueba escrita las preguntas breves tienen asignado un espacio para responderlas; en tanto las extensas dan más libertad para que el alumno se exprese (una plana, por ejemplo).

### Recomendaciones para su elaboración

Para la elaboración de las preguntas de desarrollo, es necesario:

- formular preguntas claras y precisas que ayuden a los estudiantes a orientar su razonamiento y a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos. De acuerdo con la literatura (Himmel, 1999), las denominadas *preguntas divergentes* son aquellas que demandan un mayor esfuerzo cognitivo, pues exigen al estudiante tomar decisiones en torno a los conocimientos y procedimientos que mejor sirven para la formulación de una respuesta. Por el contrario, las llamadas *preguntas convergentes* son aquellas que tiene por objetivo fundamental la recuperación de una información muy concreta. A continuación, se muestra un ejemplo para cada tipo:

Pregunta convergente: ¿Cuántos meses tiene un año en el calendario?

Pregunta divergente: ¿Cuáles son las ventajas de consumir alimentos orgánicos?

- considerar que las preguntas de desarrollo idealmente apuntan a que el estudiante despliegue recursos cognitivos de alto nivel taxonómico (desde el nivel 3 en adelante), como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 19. Niveles taxonómicos y verbos de acción**

Dominio de la taxonomía (Bloom)	Tipo de verbos asociados a la pregunta
Nivel 1 Conocimiento	Listar, definir, etiquetar, describir, nombrar
Nivel 2 Comprensión	Interpretar, discutir, predecir, resumir, clasificar
Nivel 3 Aplicación	Aplicar, demostrar, mostrar, relacionar
Nivel 4 Análisis	Analizar, ordenar, explicar, concretar, inferir, comparar, categorizar
Nivel 5 Síntesis	Integrar, modificar, inventar, diseñar, componer, planear, organizar
Nivel 6 Evaluación	Apreciar, juzgar, defender, concluir, recomendar

Adaptado de S. Lara, 2001, *La evaluación formativa en la Universidad a través de internet*.

Desde una perspectiva técnica, las preguntas de desarrollo, deberían contemplar los siguientes aspectos mínimos:

- formular un enunciado lo más preciso posible, aun a riesgo de que sea extenso. Es mejor un enunciado extenso que otorgue información completa (como, por ejemplo, cantidad de argumentos o categorías que se esperan establezca el estudiante) que un enunciado breve que oriente vagamente la resolución de la tarea planteada. En las tablas se muestran los dos tipos de enunciado referidos:

Tabla 20. Ejemplos de tareas de escritura en Ciencias

<p><b>Enunciado 1</b></p>	<p>Defina el concepto de biodiversidad.</p>	<p>La formulación del enunciado es sintética, pero restringida. El docente quiere que, además de definir el concepto de biodiversidad, el estudiante explique el contexto en el que fue creado y describa los tipos de biodiversidad que existen en la actualidad.</p>
<p><b>Enunciado 2</b></p>	<p>Sobre la biodiversidad: Defina el concepto. Explique en qué contexto fue creado. Describa los tipos de biodiversidad que existen en la actualidad.</p>	<p>En este segundo tipo de enunciado, el docente evaluador ha explicitado los pasos y los contenidos que debe abordar el estudiante en su respuesta. El uso de verbos (<i>defina, explique y describa</i>) establece con precisión las secuencias textuales que debe elaborar el estudiante para responder, de modo adecuado, la pregunta.</p>

Tabla 21. Ejemplos de tareas de escritura para Diseño

<p><b>Enunciado 1</b></p>	<p>Realizar la portada de un libro de la asignatura de Música.</p>	<p>La formulación del enunciado es sintética, sin embargo, el docente tiene en mente condiciones específicas de realización para la portada solicitada, que se detallan más abajo.</p>
<p><b>Enunciado 2</b></p>	<p>Realizar, sobre trama cuadrangular, la portada de un libro de la asignatura de Música (edición monocroma o color), que incluya una ilustración, título y autor. Realizar todo el ejercicio con tipografía simulada. Técnica rotulador o similar.</p>	<p>En este segundo tipo de formulación, el evaluador ha explicitado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trama</li> <li>- Color</li> <li>- Elementos (una ilustración, título y autor)</li> <li>- Tipografía</li> <li>- Técnica</li> </ul>

Fuente: [https://artesplasticasydiseno.files.wordpress.com/2013/05/disec3b1o\\_junio2012\\_extremadura.pdf](https://artesplasticasydiseno.files.wordpress.com/2013/05/disec3b1o_junio2012_extremadura.pdf)

- El punto anterior implica tener claridad sobre los elementos constitutivos de la respuesta esperada y sobre los verbos<sup>16</sup> que se usarán para definir la operación cognitiva que debe realizar el estudiante. Usualmente, para evaluar este tipo de preguntas se utilizan tres tipos de textos o secuencias textuales: **exposición**, **argumentación** y **narración**.

<sup>16</sup> Los verbos son acciones asociadas a los resultados de aprendizaje de una evaluación, de una asignatura y del perfil de egreso.

**Exposición.** Es un tipo textual que consiste en presentar información o datos sobre un tema, con carácter de experto, presentando contenidos sin dejar ver la opinión personal del emisor ni marcas de valoración, en lo posible. Es una forma bastante neutra de presentar información. Implica operaciones discursivas como: *definir, describir, enumerar, clasificar, explicar, establecer categorías*.

Su estructura básica es:

1. introducción/presentación del tema,
2. desarrollo, y
3. final o cierre del tema.

**Argumentación.** A diferencia de la secuencia anterior, la argumentación se basa en la tesis o planteamiento del emisor frente a un tema polémico o discutible. Por lo tanto, el texto argumentativo se orienta íntegramente a demostrar la validez de la tesis mediante el uso de argumentos coherentes que la respalden. Es por ello, que cuando se solicita al estudiante que *argumete* en torno a un tema o aspecto, este debe presentar no solo información atingente, sino que también su punto de vista o tesis; lo que implica que toma partido por una determinada posición ante el tema. Además de la presentación de la tesis, se presentan argumentos y un párrafo conclusivo. Este tipo de texto se evidencia en instrucciones de escritura del tipo: *fundamente su opinión con respecto a; opine acerca de; emita un juicio con respecto a; ¿qué piensa usted sobre?*

Su estructura básica es:

1. premisa(s),
2. tesis,
3. argumentos/contraargumentos, y
4. conclusión.

**Narración.** Como tipo o secuencia textual, la narración implica mostrar personajes o actantes, es decir, seres que ejecutan una secuencia de acciones en un espacio y tiempo determinados. Se plasma en tareas de escritura del tipo: *narre lo ocurrido cuando; relate la historia de; presente los hechos que generaron...*

Su estructura básica es:

1. situación inicial, donde se presenta el mundo narrado.
2. quiebre del estado inicial.
3. desarrollo: acciones y reacciones frente al quiebre.
4. resolución.
5. estado final.

Por último, vale decir que los tipos textuales o modalidades discursivas anteriores no son excluyentes entre sí. Particularmente la argumentación que, como macrogénero, usualmente incluye narraciones y segmentos expositivos dentro de los argumentos.

- El enunciado de la pregunta se puede formular de varias maneras: como una oración imperativa, por ejemplo: *Explique las características de cada una de las capas gaseosas que rodean al planeta Tierra*; como una pregunta: *¿Cuáles son los factores políticos que desatan la Primera Guerra Mundial?*; o como una oración de infinitivo: *Elaborar un cuadro comparativo sobre las características funcionales de los organismos unicelulares y de los organismos pluricelulares*.
- Cuando se piden redacciones que impliquen expresiones como *exponga su opinión, qué piensas de...*, etc., hay que evitar recoger pareceres demasiado personales sobre las temáticas a tratar, opiniones que perfectamente pueden no demostrar el conocimiento científico o académico que esperamos que el estudiante exponga en una instancia de evaluación. En estos casos, hay que pedir una fundamentación.
- Evitar preguntas con un doble propósito, pues estas tienden a mezclar niveles de pensamiento que pueden confundir al estudiante. Por ejemplo: *Nombre y explique las 3 causas de...* "Nombrar" es una tarea de primer nivel (*conocer*), mientras que "explicar" es del tercer nivel (*comprender*). Si se requiere que el estudiante explique las causas

de un fenómeno, se condiciona que las nombre, por lo tanto, es una indicación innecesaria en la redacción de la pregunta.

- Las *preguntas divergentes* fomentan la discusión y son deseables en el contexto de pruebas de desarrollo. Se recomienda en estos casos utilizar una pauta de evaluación o rúbrica para su corrección.
- En atención a lo anterior, establezca los criterios con los cuales se va a evaluar la respuesta de los estudiantes.

Al respecto, es interesante considerar los siguientes:<sup>17</sup>

- Claridad (en términos de la redacción de los argumentos, ideas, juicios).
- Exactitud (en el uso de conceptos, bibliografía, procedimientos, etc.).
- Imparcialidad (en los juicios que se emiten, que sean fundamentados en las lecturas o saberes).
- Extensión (delimitar número de párrafos de desarrollo, por ejemplo).
- Lógica (en la estructura del discurso argumentativo que se plantea).
- Profundidad (en el tratamiento del tema/problema de la respuesta).
- En la medida de lo posible someter las preguntas a la evaluación de pares expertos, a fines de validar su construcción.
- Utilizar el formato de respuesta extensa cuando el objetivo de la evaluación sea diseñar, seleccionar y organizar la información con el fin de realizar una tarea compleja o que implique niveles taxonómicos de aplicación, análisis, síntesis y evaluación, o sea para evaluar conductas en donde no pueda usarse la prueba objetiva.
- Establecer de antemano una "clave", es decir, escribir los puntos máximos y mínimos que deben incluirse en la respuesta. Use esa lista para revisar cada respuesta, de este modo, reduce las posibilidades de evaluar subjetivamente y solo desde las apreciaciones personales, las respuestas de los estudiantes.<sup>18</sup>
- Poner énfasis en el rigor ortográfico y caligráfico. Incluso se puede contemplar la posibilidad de restar puntos por errores de este tipo, sobre todo en aquellas carreras y materias en donde la ortografía es una competencia central.

### c. Portafolio

#### Descripción

El portafolio es una colección de evidencias que muestra las actividades que ha desarrollado un estudiante durante un periodo determinado, y cómo estas inciden en el progreso de su aprendizaje. Las evidencias del portafolio corresponden a distintos tipos de información, tales como: redacciones, planos, reseñas, bocetos, grabaciones en video o audio de un debate, programaciones de actividades, foros, dramatizaciones, análisis y comentario de obras, o cualquier otra actividad que sea importante para el aprendizaje del estudiante y de la cual se tenga registro.

El valor de este instrumento de evaluación radica en recopilar y registrar, de modo sistemático, los esfuerzos, logros y transformaciones que el estudiante ha ido presentando durante el desarrollo de un curso. En este sentido, se comporta como una herramienta que permite evaluar todos los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales intervinientes en un proceso de aprendizaje. Para ello, sin embargo, no es necesario incluir en él todas las actividades realizadas durante un curso; basta con definir aquellas actividades de evaluación que el docente y los estudiantes consideran relevantes. Estas actividades van acompañadas de su corrección y calificación por parte del docente.

El portafolio, además del repertorio de evidencias, incluye una reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el estudiante debe realizar —libremente o a través de listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas provistas por el docente— un proceso de autoevaluación constante que le permita monitorear y reorientar su aprendizaje las veces que sea necesario. De este modo, se cumple el objetivo de esta técnica evaluativa, que es tomar conciencia de lo que se ha aprendido y de lo que se debe mejorar. El resultado es que el portafolio no solo es apto para ejercer la evaluación, sino que también lo es para realizar procesos autoevaluativos y coevaluativos.

La estructura contempla:

- portada: nombre del estudiante, del profesor y de la asignatura;
- índice de los materiales que contiene;

<sup>17</sup> Adaptado de Elder & Richard, 2002, *The art of asking essential questions*.

<sup>18</sup> Recomendaciones adaptadas de M. Ulises, 2010, *Evaluación del Aprendizaje. Manual*, Maestría en Docencia Universitaria Universidad Tecnológica El Salvador (ver en <https://belarminoalfaro.files.wordpress.com>).

- selección de trabajos;
- rúbrica con correcciones del profesor para cada trabajo; y
- reflexión del estudiante acerca del proceso de aprendizaje y de las evidencias que recolectó.

### Ventajas

- Involucra al profesor y al estudiante en el desarrollo y confección.
- Permite que el estudiante detecte las áreas donde tiene un buen desempeño;
- así como aquellas que son problemáticas o donde no alcanza un buen nivel.
- Permite visualizar qué aprendizajes le gustaría profundizar.
- Es un producto personalizado, una evidencia del esfuerzo individual.
- Favorece la autonomía del estudiante.

### Desventajas

- Implica una elevada disciplina por parte de los estudiantes, para realizar todas las actividades, luego recopilarlas y finalmente reflexionar en torno al trabajo realizado.
- Requiere de tiempo para su revisión, principalmente cuando se trata de cursos numerosos.

### Recomendaciones para su elaboración

Para la construcción de un portafolio es oportuno:

- establecer una alineación clara entre los resultados de aprendizaje del curso, y las actividades, materiales y recursos que integran el portafolio. Esto se debe comunicar a los estudiantes anticipadamente;
- acordar con los estudiantes tres aspectos: a) qué elementos se incluirán; b) qué tipo de soporte se utilizará (papel o digital) y c) dónde va a permanecer el portafolio y quién se hará cargo de su custodia;
- recopilar evidencias variadas. Un portafolio no se constituye, por ejemplo, de cinco críticas literarias; es necesario que se planifiquen actividades que den cuenta del desarrollo de distintas habilidades y saberes. Su valor radica justamente en que es una muestra amplia de desempeños por parte de los estudiantes. En el ejemplo anterior, las cinco críticas pueden reducirse a dos e incorporar un control de lectura, un pastiche<sup>19</sup> y el video de una presentación oral donde se trata la obra de un autor en particular;
- direccionar al estudiante para que desarrolle las siguientes cuatro fases<sup>20</sup> en la preparación de su material: *recolección*, *selección*, *reflexión* y *proyección*. En la fase de *recolección*, se deben indicar los criterios que se seguirán para ordenar u organizar las evidencias (a partir de un índice con secciones y subsecciones, por ejemplo);
- en la fase de *selección*, el docente orienta las decisiones del estudiante, correspondientes a definir cuáles evidencias son las más representativas de los propósitos educativos señalados. Es deseable que los estudiantes adjunten el trabajo corregido, mejorado, y el trabajo original. Esto permite ir visualizando los progresos efectivos.<sup>21</sup> En esta fase, es común que el portafolio esté sujeto a evaluaciones informales y formativas;
- definir, para la fase de la *reflexión*, si se espera del estudiante una reflexión por escrito u oral, general o por material adjunto. En esta el estudiante deberá realizar un análisis de los procesos, dificultades o logros relacionados con sus trabajos, ejercicios, pruebas, etc., y el logro de los propósitos definidos para la asignatura/unidad/tema;
- direccionar, para la fase de la *proyección*, la reflexión final, donde el estudiante emite un juicio crítico sobre su trabajo y los niveles de aprendizaje alcanzados en función del propósito establecido;
- formalizar la evaluación sumativa, a través de matrices de valoración o rúbricas adecuadas para esta instancia, previamente comunicadas a los estudiantes; y
- establecer instancias de revisiones sistemáticas y periódicas, utilizando rúbricas o listas de cotejo y comentarios cualitativos. El estudiante debe contar con la posibilidad de mejorar los aspectos deficitarios de su portafolio. De este modo, se resguarda uno de los aspectos más relevantes de su uso: analizar el progreso alcanzado en el proceso de aprendizaje.

<sup>19</sup> Pastiche es un ejercicio que consiste en escribir la continuación de un relato escrito por un autor conocido, manteniendo el estilo del autor, además de los personajes y los temas del texto original.

<sup>20</sup> La presente estructura se ha tomado del modelo propuesto por Ch. Danielson y L. Abrutyn, 1999, *Una introducción al uso del portafolio en la sala de clases*. Buenos Aires: FCE. Citado en el capítulo VII del texto de Pedro Ahumada (ed.). 2009. *La Evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso; pp. 121-128.

<sup>21</sup> Arter y Paulson (1991), citados en B. López y E. Hinojosa, 2001, *Evaluación del Aprendizaje*, México: Editorial Trillas; p. 93.



#### d. Dramatizaciones/simulaciones/role play

##### Descripción

Consiste en la ejecución de una actividad directamente vinculada con la formación profesional. En ella, el estudiante se desempeña como si estuviera ejerciendo un rol profesional dentro de un contexto laboral. Por lo tanto, para alcanzar buenos resultados el estudiante debe activar una estructura de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permitan enfrentar la situación propuesta.

La idea de este tipo de actividades es que el estudiante viva la situación como si la estuviera experimentando en la realidad, y no evocándola mentalmente como sucede en las pruebas objetivas, donde solo se pueden recrear situaciones en papel.

Para la evaluación de las dramatizaciones o simulaciones, es recomendable crear situaciones *verosímiles* que permitan a los estudiantes experimentar y resolver problemas propios del ejercicio profesional. Esto último permite a este tipo de evaluaciones ser una excelente herramienta pedagógica para potenciar tanto los contenidos actitudinales como el trabajo en grupo. Los estudiantes no solo realizan un trabajo al interior del grupo para preparar la dramatización o simulación, sino que también presentan ante todo el curso, el cual presencia el producto final y lo vive como observador participante.

Algunos contextos, en donde se puede aplicar este tipo de evaluación, son:

Tabla 22. Contextos para el uso de simulación

Carrera	Tipo de simulación
Pedagogía	Realizar una clase que presente inicio, desarrollo y cierre. Entrevistar a apoderados/alumnos.
Psicología	Realizar una entrevista clínica. Dirigir una sesión de terapia grupal.
Química, Biología, Física	Hacer disecciones. Realizar un experimento en laboratorio.
Enfermería, Medicina, Tecnología Médica	Tomar la presión arterial. Atender enfermos. Manejar instrumentos quirúrgicos. Extraer sangre.

Las dramatizaciones o simulaciones, también llamadas *role play*, presentan los siguientes desafíos para los estudiantes:

- Usualmente se llevan a cabo en parejas o grupos, por lo que hay que interactuar en un grupo, definiendo roles y asignando responsabilidades.
- Su desarrollo toma tiempo, ya que para actuar o dramatizar es preciso realizar algunas actividades previas, tales como: delimitar un propósito comunicativo, bosquejar la situación que se va a representar y ensayarla.
- En algunos casos, su ejecución demanda el uso de un espacio como escenario, lo que implica intervenciones escenográficas para adecuar el lugar a la representación.

##### Recomendaciones para su elaboración

A continuación, se presenta una serie de pasos que ayudan a guiar la creación de dramatizaciones en el aula.

1. Definir el objetivo y el tema, es decir, qué se va a dramatizar y para qué.
2. Elaborar una síntesis de la situación que se presentará, esto es, un guion de los acontecimientos que ilustran el objetivo de la dramatización. Por ejemplo: si el objetivo es mostrar la dinámica de una entrevista entre abogado y patrocinado,

vinculada a delitos tributarios, es importante elegir qué elementos contendrá la entrevista y los recursos técnicos que utilizará el abogado.

3. Escribir el argumento, asignando los roles y la participación de los integrantes del grupo (quién se preocupa de la música, si corresponde; quiénes actúan y quiénes preparan el vestuario y la escenografía).
4. Ensayar.
5. Presentar.

Una última recomendación para los docentes que desean utilizar esta evaluación, es que, al finalizar la presentación de un grupo, se realice en y con el curso un comentario grupal sobre la dramatización, aludiendo a cómo trabajaron la situación presentada, qué énfasis dieron, qué otras soluciones podrían haber planteado, qué implicaciones tiene la situación representada para el ejercicio profesional, etc. De este modo, se saca provecho de la actividad y esta se transforma efectivamente en un instrumento de aprendizaje en el aula.

## Foro y debate

Ambos son actividades orales eminentemente argumentativas que presentan un nivel de formalidad mayor al de una simple conversación. Los participantes de un foro o de un debate intervienen como expertos en una materia y, por lo tanto, se reúnen para intercambiar opiniones y convencer al auditorio sobre la validez de sus respectivos puntos de vista en torno a un tema de carácter polémico.

La diferencia entre ambos se ubica en la estructura interna de cada género: en el **debate** se sostienen dos posiciones contrarias frente a un mismo tema; la participación es por equipos, de acuerdo a un sistema de turnos. En tanto, en el **foro** no existe un orden preestablecido en la toma del turno; los que dialogan lo van solicitando a medida que deseen intervenir y cada participante lo hace a título personal, pues no existen equipos. Por lo mismo, en el foro hay tantos puntos de vista como participantes; mientras que en el debate se defienden solo dos posiciones.

### e. Foro

#### Descripción

Es una actividad oral organizada en la que se presentan distintas opiniones, bien fundamentadas, sobre un tema. Las intervenciones tienen un carácter eminentemente argumentativo, pues cada participante respalda sus afirmaciones y sus propuestas. A diferencia del debate no hay grupos, sino que los participantes intervienen a nombre propio. También cuenta con un moderador, quien se encarga de presentar el tema que se va a discutir y a los participantes, explicitando cuál es su vinculación con el tema.

Una vez que el moderador ha realizado la presentación comienza el foro, el cual se caracteriza porque hay una toma libre del turno, es decir, cada panelista solicita el turno cuando lo estima conveniente. Esto le otorga dinamismo a la discusión, pues se realizan precisiones y contraargumentos frente a las palabras de alguien que acaba de intervenir.

Si hay público presente en la sala se puede permitir su participación, mediante las instrucciones del moderador. Al finalizar el foro, el moderador agradece la participación y realiza una síntesis de lo dicho.

Actualmente, el foro no solo se realiza de manera presencial, pues ha adquirido relevancia dentro del mundo de las TIC. Allí, es donde se han diseñado soportes virtuales para que las personas registradas participen, presentando sus opiniones en torno a un tema puntual. También existe un moderador que tiene la facultad de expulsar a alguien que no respete las reglas del foro, por ejemplo, al insultar a otro participante o usar un lenguaje inapropiado.

#### Recomendaciones para su desarrollo

Para un foro presencial, es necesario:

- buscar un tema de discusión relevante, actual y vinculado con los temas del curso, así como con algún resultado de aprendizaje;

- reunir a participantes que sostengan distintas posiciones frente a un mismo tema, pues ello fomenta la discusión y la presentación de argumentos;
- preocuparse de que los participantes tengan claras las reglas desde un inicio: respetar el turno de habla, no insultar ni descalificar y pedir la palabra cuando se desee hablar; y
- respetar el tiempo asignado para el desarrollo del foro.

Para un foro virtual, es necesario:

- preocuparse de la correcta inscripción de los participantes, de acuerdo a algún criterio de selección (alumnos de un curso, integrantes de un grupo, etc.);
- fijar un tema vinculado con los temas del curso, así como con algún resultado de aprendizaje;
- fijar el tiempo de apertura del foro. Comunicar este tiempo a los participantes;
- preocuparse de que los participantes tengan claras las reglas desde un inicio: no insultar ni descalificar a otros participantes y opinar constructivamente, por ejemplo.

En ambos casos, el docente elabora una rúbrica que le permita evaluar la participación de los estudiantes en el foro. Dicha rúbrica considera aspectos como: calidad y pertinencia de los argumentos, cantidad de argumentos y respeto a las reglas de participación.

## f. Debate

### Descripción

Es una actividad oral organizada que tiene como propósito fundamental enfrentar dos posiciones opuestas o antagónicas sobre un tema determinado. En otros términos, el debate es un intercambio de opiniones críticas que se produce gracias a la presentación de la que intervienen dos equipos a través de la presentación de argumentos por parte de uno y otro equipo, pretende convencer a un auditorio acerca de la validez de uno de los puntos de vistas sostenidos en torno al tema debatido. Usualmente, al finalizarlo, se elige al grupo ganador. Se trata de un discurso oral eminentemente argumentativo.

En cuanto a su estructura y asignación de roles:

1. *Equipo 1*: sostiene una posición frente a un tema polémico.
2. *Equipo 2*: sostiene una posición contraria al equipo 1 frente al mismo tema. Por ejemplo, si el equipo 1 está a favor de la pena de muerte, este equipo estará en contra.
3. *Moderador*: es quien dirige el desarrollo del debate. Algunas de sus funciones son: iniciar el evento, saludar al público y los jueces, explicar el tema, presentar a ambos equipos e indicar el cambio de turno de habla, junto con avisar a cada debatiente el tiempo de término de su intervención discursiva.
4. *Jueces*: número variable e impar de personas que dirime el ganador del debate.
5. Existe otra modalidad en la cual es el público, a través de votación, quien escoge al equipo ganador.

La estructura de participación es la siguiente:

- Moderador inicia el debate.
- Primer integrante del equipo 1 presenta la posición de su equipo y algunos argumentos que sustentan esa posición. El tiempo suele ser de tres minutos.
- Primer integrante del equipo 2 hace lo mismo.
- Segundo integrante del equipo 1 presenta otros argumentos que apoyan la tesis de su equipo y puede retomar palabras del primer integrante del equipo 2 para demostrar su falsedad o su inviabilidad.
- Segundo integrante del equipo 2 hace lo mismo, tratando de invalidar los argumentos presentados por los dos primeros integrantes del equipo 1.
- Tercer integrante del equipo 1 presenta la conclusión de la argumentación que presentaron los dos integrantes anteriores. Usualmente cuenta con menos tiempo (dos minutos). Sintetiza los argumentos más relevantes de su equipo y demuestra la insuficiencia de los argumentos del equipo 2.
- Tercer integrante del equipo 2 presenta la conclusión de la argumentación que presentaron los dos integrantes anteriores. Usualmente cuenta con menos tiempo (dos minutos). Sintetiza los argumentos más relevantes de su equipo y demuestra la insuficiencia de los argumentos del equipo 1.

## Recomendaciones para su desarrollo

Para realizar un debate se recomienda:

- formar dos equipos, de igual número de integrantes;
- definir el tema a debatir. Esto puede determinarlo el docente, o los estudiantes realizan una propuesta. En ambos casos se trata siempre de un mismo tema, que es abordado desde posiciones contrarias por cada equipo (a favor de/en contra de);
- preparar el debate. En esta etapa inicial, cada equipo busca información sobre el tema y construye sus argumentos, basándose en lo investigado. Se sugiere que el docente pida la entrega del material recopilado, así como un esquema que sintetice sus argumentos, materiales que pueden llevar una calificación que se puede incorporar a la nota final;
- designar un moderador del debate. Él asigna los turnos de habla y avisa cuando se va a acabar el tiempo de cada debatiente. No pertenece a ninguno de los dos equipos; y podría ser otro estudiante, o el mismo docente.

En el caso de su uso como herramienta de evaluación, se mide en los estudiantes aspectos como: la expresión oral; la calidad de las ideas; la investigación previa que les permite fundamentar sus posiciones durante el foro/debate; la actitud respetuosa con quienes piensan distinto; la capacidad de convencer al auditorio y de ceñirse a los tiempos asignados. Todos estos aspectos descritos deben estar integrados en una rúbrica con la cual el docente evaluará a cada estudiante.

## g. Ensayo

### Descripción

Corresponde a un texto escrito, elaborado por el estudiante, en el que se presenta con rigurosidad un tema y se adopta un punto de vista personal (tesis). El ensayo es, por lo tanto, un texto argumentativo que, basado en un proceso de investigación previa, expone argumentos solventes y bien fundamentados además de reflexiones de su autor acerca de los temas planteados. Esto último se debe a que el ensayo se orienta a la presentación de visiones individuales y experiencias personales de quien lo escribe. En esta línea, el ensayo se constituye como un texto original, de carácter crítico y que tiene por finalidad problematizar un tema de un contenido disciplinario determinado. Desde allí, se formula un punto de vista o perspectiva personal sobre el tema, no solo como una opinión o una divagación, sino como una intención de persuadir y/o convencer a otro de lo que se escribe. Idealmente, el ensayo, como texto original, aporta conocimiento nuevo sobre la temática o el problema a tratar.

En su elaboración intervienen: estructura argumentativa, redacción coherente y cohesiva, ortografía, vocabulario preciso y variado, calidad de las ideas, referencias y citas bibliográficas, además de cantidad de palabras o páginas, inclusión de gráficos, tablas o cuadros, por ejemplo.

De modo sintético, un ensayo es:

- un ejercicio de análisis crítico y argumentación, que pone en juego habilidades cognitivas como: buscar, seleccionar, analizar y utilizar información.
- un texto que necesita de una fundamentación teórico-bibliográfica.
- un texto breve, cuyo número de páginas puede fluctuar entre 5 y 15 páginas. Su construcción posee párrafos coherentemente relacionados y con títulos y subtítulos para tratar la temática del ensayo.
- 

### Recomendaciones para su elaboración

1. **Planificar el ensayo.** La primera tarea del estudiante es elaborar este texto de acuerdo con su estructura básica, a saber: introducción, desarrollo y conclusión. En resumen, en cada parte de esta estructura, se deben desarrollar las siguientes tareas:
  - En la introducción, se plantea el problema (pregunta) y se justifica el valor de su tratamiento, además de precisar una primera línea de argumentos a seguir. Aquí es importante que el estudiante haga la distinción entre la pregunta por el tema —referido al contenido temático que se desea abordar— y la pregunta por la problemática —referido a las tensiones teóricas o diferencias de opiniones, que se generan a propósito de dicho tema, entre un autor/especialista y otro—.
  - En el desarrollo se analizan las diversas posturas teóricas frente al tema, y se trata y define la línea argumental adoptada.

- Finalmente, en las conclusiones se plantea el punto de vista personal sobre la problemática.
  - Inmediatamente después de la conclusión, se consigna la bibliografía utilizada para la elaboración del ensayo, siguiendo la Norma APA.
2. **Formular el problema a tratar.** En esta fase, el estudiante confronta (analizar comparativamente) los distintos enfoques que existen sobre el problema, corrobora puntos de encuentro y desencuentro en cada postura teórica y decide una línea de argumentación propia a partir de este análisis.
  3. **Desarrollar la argumentación propia.** En esta fase, el estudiante desarrolla su propio argumento, a partir del ejercicio reflexivo asegurando la **claridad** (precisión conceptual y lingüística), la **coherencia** del argumento, la concordancia y pertinencia, de lo que se propone en el ensayo.

### Ejemplo de elaboración de un ensayo

El siguiente ejemplo no corresponde a un ensayo, sino a una técnica que se puede utilizar para organizarlo. Al momento de planificar su escritura, el estudiante opta por realizar una "lluvia de ideas" y, desde allí, formular las preguntas y los lineamientos temáticos que le darán forma al texto. Luego de realizar estas acciones, se recomienda que las ideas propuestas se organicen en un esquema que considere las tres partes que constituyen la estructura básica de todo ensayo (introducción, desarrollo y conclusión). De este modo, se facilita la fase de redacción, la cual consiste en desarrollar discursivamente un contenido que ya está organizado coherentemente. A continuación, se presenta un ejemplo de este esquema aplicado a un ensayo sobre la inmigración en Chile.

Tabla 23. Ejemplo de un esquema para escribir un ensayo

Facultad: de Ciencias Sociales Carrera: Trabajo Social Curso: Procesos e intervención social Actividad: Redacción de un ensayo sobre la inmigración en Chile. Lluvia de ideas realizada por un estudiante antes de redactar el ensayo.	
<b>Introducción</b>	⇒ problema central: llegada de inmigrantes a Chile ⇒ observación en la calle: conversación de dos mujeres con acento centroamericano (anécdota) ⇒ concepto de "inmigración", varias definiciones ⇒ implicaciones sociales, económicas, culturales y prácticas
<b>Desarrollo</b>	⇒ análisis de las definiciones existentes ⇒ mencionar casos conocidos de inmigración: alemanes en el sur de Chile, italianos en Argentina (finales siglo XIX) ⇒ enumerar ventajas de la inmigración para la sociedad local ⇒ enumerar desventajas de la inmigración para la sociedad local ⇒ mi postura: favorable a la inmigración ⇒ destacar ventajas: enriquecimiento cultural, mano de obra para Chile, aporte al desarrollo del país
<b>Conclusión</b>	⇒ especular: ¿cómo sería una sociedad perfectamente cerrada? ⇒ invalidar argumentos en contra de la inmigración ⇒ validar postura favorable ⇒ destacar valores: diversidad, tolerancia, apertura

## Instrucciones y rúbricas en el contexto de evaluaciones auténticas

Al trabajar con evaluaciones auténticas o de desempeño, es importante plantear a los estudiantes las instrucciones y mecanismos evaluativos de manera clara y detallada. En efecto, es recomendable que el docente elabore un documento con las instrucciones de la actividad y otro con su correspondiente pauta de evaluación o rúbrica. Estos documentos deben ser difundidos antes de aplicar la evaluación y comentados con los estudiantes para aclarar dudas sobre el trabajo que ellos deben realizar en la actividad encomendada.

### Instrucciones

#### Descripción

Son la base de la formulación de una evaluación. En ellas se indica qué es lo que se espera de las tareas evaluativas y del estudiante. Comúnmente van redactadas en modo imperativo e incluyen el *qué* y el *cómo* evaluar.

#### Recomendaciones para la elaboración de instrucciones

En el caso de la elaboración de instrucciones, es recomendable:

- Precisar si la evaluación se realizará de manera individual o grupal.
- Señalar los rangos de puntaje y el orden o jerarquía de los componentes de la evaluación.
- Cuidar su extensión, teniendo en cuenta que deben ser claras y precisas, pero no muy extensas.
- Señalar el tiempo que requiere la evaluación (por ejemplo, escribir en la pizarra la hora de inicio y término de la evaluación).
- Señalar cuáles elementos de apoyo se utilizarán durante el desarrollo de la evaluación.
- Señalar si se penalizará a aquellos estudiantes que excedan el tiempo máximo.
- Indicar al estudiante el alcance de lo evaluado en un lenguaje que esté acorde con sus características sociales, culturales y cognitivas (por ejemplo, tener en consideración que los estudiantes del ciclo inicial necesitan más soportes que los del segundo ciclo).

## Ejemplo de instrucciones

Cuadro 15. Ejemplo de instrucciones para escribir el guion de una dramatización

### *Escritura de un guion para una dramatización*

Luego de armar grupos de trabajo de tres personas, deberán escribir un guion para su dramatización. Para ello, es importante considerar lo siguiente:

- Definan la temática que desean abordar en la dramatización y si esta tiene algún punto de vista particular.
- Imaginen la situación que desean plasmar en su dramatización.
- Identifiquen y describan a los personajes que participarán en ella.
- Escriban el argumento o idea base desde el inicio hasta el final en cinco o seis líneas.
- Desarrollen ese argumento o idea base y las acotaciones (indicaciones referidas a los actores, acciones, cambios de escenario, etc.), en un máximo de dos o tres páginas (así tendremos una sinopsis).
- Amplíen esa sinopsis, agregando más detalles de las escenas y escriban un borrador con los diálogos.
- Consideren si utilizarán elementos de apoyo como: el vestuario de los personajes, escenografía, música.
- Con todo lo anterior, comiencen a construir las escenas o secuencias con más detalle, poniendo al principio las informaciones necesarias para situar la acción: dónde, cuándo, qué y cómo ocurre. Ejemplo: exterior día / parque / pareja hablando en un banco.
- Finalmente revisen todo y añadan o supriman lo que crean oportuno. De esta forma tendrán armado su guion.

## Rúbricas

### Descripción

Las rúbricas son instrumentos de evaluación que se utilizan para valorar el trabajo o desempeño de los estudiantes. Usualmente, se componen de un conjunto de guías de valoración y/o calificación que indican los elementos que se requieren para cumplir con éxito una tarea determinada. En términos técnicos, una rúbrica es una *matriz* o una *tabla de doble entrada* que contiene *criterios* (dimensiones), *indicadores* y *descriptores* que se articulan a través de una gradación cualitativa y/o cuantitativa de la calidad del trabajo o desempeño observado. En consecuencia, una buena rúbrica permite una distinción válida y confiable de los desempeños logrados por los estudiantes.

Los criterios o dimensiones de una rúbrica definen, en términos laxos, qué significa cumplir con los requisitos de una tarea (Wiggins, 1998). Los indicadores, en cambio, son más precisos: ofrecen una guía de los comportamientos que indican si los criterios se han cumplido o no. Por ejemplo, si se está pensando en evaluar la elaboración de un informe de lectura, se establecen dos criterios: a) presentación formal del texto y b) elaboración de una introducción y, luego desde allí, plantear los pasos o condiciones (*indicadores*) que se consignarán para contrastar el logro de dichos criterios. En el ejemplo, algunos indicadores pueden ser: título adecuado al contenido, orden y limpieza y estructura del informe, en el caso del primer criterio; y exposición global del tema y objetivo del informe, en el caso del segundo criterio.

Es importante destacar que las rúbricas se construyen a partir de los criterios y no a partir de los indicadores. La razón de ello se sitúa en que los criterios se pueden lograr sin cumplir, necesariamente, con todos los indicadores específicos descritos. Por lo tanto, en el ejemplo anterior el estudiante puede cumplir con el primer criterio, aun cuando no haya elaborado un título adecuado al contenido. En este sentido, los indicadores son una orientación, detallada y precisa, de lo que el docente debe mirar al momento de valorar un desempeño.

Otro componente importante en el proceso de construcción de una rúbrica, son los estándares de desempeño o *descriptores*. Estos se elaboran cuando se han precisado, con claridad, los elementos constitutivos que especifican el nivel de excelencia o estándar y el nivel deficitario o incompleto. La descripción de ambos niveles es necesaria para señalar el desempeño deseable del estudiante al realizar la actividad evaluada, y para proyectar un modelo ejemplar o norma que guíe la formulación de los demás niveles de desempeño o descriptores.

Los estándares de desempeño o descriptores, que se sitúan en un continuo de una escala que va desde lo óptimo a lo incompleto, se elaboran sobre la base del modelo o norma que se ha establecido y en consideración de las características que presenta tanto la actividad evaluativa como los estudiantes. En este último caso, se cuenta el nivel de experiencia y el contexto del estudiante, pues las exigencias propuestas para un estudiante de primer año son muy distintas de las que se plantan para un estudiante que está por egresar de su carrera.

Algunas cualidades de las rúbricas son:

- Permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando se trata de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo.
- Permiten la participación del estudiante en su construcción, por lo que pueden constituirse en legítimos instrumentos de evaluación colectiva.
- Indican con claridad al estudiante cuáles son sus fortalezas y debilidades. Esto permite al docente planificar las correcciones necesarias.
- Ayudan a reducir los sesgos subjetivos de la evaluación.
- Evitan que los estudiantes se sientan defraudados al momento de recibir una baja calificación. Esto porque quedan sumamente claros los aspectos débiles que deben ser mejorados.

### Recomendaciones para su construcción

En el caso de la elaboración de rúbricas, el docente debe tener presente que estas se utilizan principalmente para transparentar los elementos constitutivos de la evaluación. Por lo tanto, es fundamental que los estudiantes conozcan la rúbrica antes de planificar la actividad que desarrollarán. Una rúbrica entregada de antemano es una herramienta que permite a los estudiantes preparar su actividad sabiendo cuáles son los requisitos y cuáles son los énfasis dados por el profesor. De igual modo, la rúbrica tiene la cualidad de evitar que los estudiantes se sientan defraudados al momento de recibir una baja calificación. Su uso permite a los estudiantes identificar sin problemas sus fortalezas y debilidades dentro de la evaluación.

Para la construcción de las rúbricas, es recomendable:

- Tener presente la resolución de las siguientes preguntas: *¿Con qué criterios juzgaré el desempeño de mis estudiantes? ¿Cómo debo describir los diferentes niveles de desempeño? ¿Qué es lo que distinguirá a un nivel de desempeño de otro? ¿Cómo determino de forma válida, confiable y justa la calificación que otorgaré y su significado?*
- Utilizar muestras específicas o ejemplos de trabajos considerados excelentes, buenos o aceptables, o deficientes o insuficientes. Esta acción es sumamente útil para la construcción de los criterios y niveles de desempeño de la rúbrica y para que los estudiantes conozcan el estándar que orientará la realización de la actividad evaluativa.
- Construir los niveles de desempeño o descriptores en relación con las cohortes que se evaluarán. Por tanto, es importante tener en cuenta las características de los estudiantes (edad, años de estudio, etc.).
- Cuidar, desde principio a fin, que los estándares de desempeño o descriptores se enfoquen en los mismos criterios. Para ello, solo deben presentarse cambios referidos a la variedad de la calidad del criterio y no cambios que modifiquen el lenguaje y su orden de importancia.
- Ponderar de acuerdo con el nivel de importancia del criterio los pesos relativos de cada uno de los componentes evaluados.
- Definir en un listado básico los aspectos o conductas que los estudiantes deben lograr con la actividad propuesta. Esta acción está directamente relacionada con la formulación de los criterios y los descriptores. En ambos casos, existe la posibilidad de que estos sean construidos por el docente o sean consensuados con el grupo de estudiantes que será evaluado.

### Ejemplo

Cabe destacar que en este ejemplo no solo se propone un formato tipo de rúbrica, sino que también se indican los pasos sugeridos para su construcción.



**Tarea:** Elaborar un ensayo breve sobre la contaminación medioambiental en la ciudad de Santiago.

¿Qué espero que logren los (las) estudiantes en el ensayo?

- Que busquen y analicen información relativa al tema.
- Que planteen una idea propia sobre el tema y desarrollen un argumento.
- Que escriban de acuerdo a formalidades (cuidando puntuación, ortografía, redacción, etc.).

1. Determinar y organizar los lineamientos o requisitos que se deben cumplir para llevar a cabo la actividad evaluativa. Para ello, se recomienda precisar, de modo detallado, el conjunto de tareas asociadas a la actividad. Esta acción permite crear una descripción de los criterios de evaluación.

**Tabla 24. Tareas asociadas a la escritura de un ensayo**

Criterios	Tareas asociadas
<b>1 Buscar y analizar información</b>	Utilizar bibliografías generales sobre el tema (manuales, informes, otros). Utilizar revistas científicas. Utilizar infografías relacionadas con el tema.
<b>2 Desarrollar un argumento</b>	Presenta preguntas problemáticas. Presenta su hipótesis. Presenta su línea argumentativa. Utiliza datos e información que respalda su línea argumentativa.
<b>3 Escribir de acuerdo a formalidades</b>	Etc...

2. Una vez que se han definido los criterios y las tareas asociadas, se determinan y describen cada uno de los estándares de desempeño o descriptores (puntos de corte). Para ello, se recomienda no utilizar adverbios como *algunos, pocos, ninguno, muchos, medianamente, etc.*, pues son *apreciaciones subjetivas* que reducen el valor objetivo que presenta la rúbrica. Los estándares de desempeño deben ser tres como mínimo, y cinco como máximo.

**Tabla 25. Descriptores para un criterio de evaluación**

Criterio	Indicador	Estándares de desempeño (descriptores)		
		Óptimo	Satisfactorio	Deficiente
<b>Buscar y analizar información</b>	Utilizar bibliografías generales sobre el tema (manuales, informes y otros).	Utiliza 1 manual general y 2 lecturas específicas sobre el tema.	Utiliza 1 manual general y 1 lectura específica sobre el tema.	Utiliza solamente un manual general.

3. Finalmente, se asignan al proceso o al producto, un puntaje total (para efectos de la calificación) que se distribuye jerárquicamente dentro de los criterios y sus respectivos estándares de desempeño.

Tabla 26. Puntuación de los descriptores para un criterio de evaluación

Criterio	Indicador	Estándares de desempeño (descriptores)		
		Óptimo 3 puntos	Satisfactorio 2 puntos	Deficiente 1 punto
Buscar y analizar información	Utilizar bibliografías generales sobre el tema (manuales, informes y otros).	Utiliza 1 manual general y 2 lecturas específicas sobre el tema.	Utiliza 1 manual general y 1 lectura específica sobre el tema.	Utiliza solamente un manual general.

Ejemplo de rúbrica para evaluar un ensayo

Tabla 27. Rúbrica para evaluar un ensayo

Criterios	Excelente 3 puntos	Bueno 2 puntos	Suficiente 1 punto	Insuficiente 0 punto
Presentación	Los contenidos están organizados coherentemente.	Los contenidos están organizados, pero presentan 2 problemas de coherencia.	Los contenidos están relativamente organizados, pues se presentan 3 problemas de coherencia.	Los contenidos no presentan ninguna organización coherente, pues se presentan más de 3 problemas.
Extensión	Desarrolla dos carillas y el interlineado propuesto.	Desarrolla dos carillas, pero en un interlineado superior al propuesto.	Desarrolla una carilla y el interlineado propuesto.	Desarrolla una carilla, pero en un interlineado superior al propuesto.
Argumentación	Elabora el ensayo, presentando al menos 3 argumentos válidos, sustentados en el material propuesto.	Elabora el ensayo, presentando solo 2 argumentos válidos, sustentados en el material propuesto.	Elabora el ensayo, presentando solo 1 argumento válido, sustentado en el material propuesto.	Elabora el ensayo, sin presentar argumentos válidos que se sustenten en el material propuesto.
Redacción	Las ideas se presentan en forma coherente. Cada párrafo contiene una idea principal. La sintaxis permite fluidez en la comunicación de las ideas. El texto no presenta errores ortográficos de ningún tipo.	Las ideas se presentan en forma difusa. Hay 1 párrafo que no contiene una idea principal. La sintaxis, si bien sigue una lógica, presenta 2 fallas. El texto presenta hasta 5 errores ortográficos (literal, puntual y/o acentual).	Las ideas se presentan fragmentadas. Hay más de 1 párrafo que no contiene una idea principal. La sintaxis, distrae al lector, pues presenta 3 fallas. El texto presenta hasta 10 errores ortográficos (literal, puntual y/o acentual).	Las ideas se presentan en forma incoherente. Los párrafos contienen ideas fragmentadas y poco relevantes. La sintaxis no permite fluidez en la comunicación de las ideas, pues presenta más de 3 fallas. El texto presenta más de 10 errores ortográficos (literal, puntual y/o acentual).
Aporte Personal	Expone su postura frente al tema propuesto, utilizando al menos 3 argumentos válidos.	Expone su postura frente al tema propuesto, utilizando 2 argumentos válidos.	Expone su postura frente al tema propuesto, utilizando 1 argumento válido.	Expone su postura frente al tema propuesto, sin utilizar argumentos válidos.

### 3.4. Referencias Capítulo II

- Andrade, H. (2010). Comprendiendo las rúbricas. *Revista Enunciación*, vol 15 núm. 1 enero – junio 2010, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia; pp. 157-163. Recuperado de [http://www.erevistas.csic.es/ficha\\_articulo.php?url=oai:revistas.udistrital.edu.co:article/3111&oai\\_iden=oai\\_revista1766](http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:revistas.udistrital.edu.co:article/3111&oai_iden=oai_revista1766)
- Cárdenas, L. (2007). Construcción y validación de instrumentos de medición de habilidades para la evaluación y mejora de la calidad educativa bajo el modelo ABET, de la Escuela de Ingeniería Industrial de la USMP. *Revista Cultura* núm. 21, Asociación de docentes de la Universidad San Martín de Porres, Lima; pp. 119 – 174. Recuperado de: [http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/21\\_06.pdf](http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/21_06.pdf)
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Casanova, M. A. (2007). Capítulo 3 Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid. Pearson Educación S.A.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Capítulo 8 Constructivismo y evaluación educativa. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Dussailant, F. (2002). Comportamiento estratégico y respuestas graduadas en el SIES. *Revista Puntos de Referencia* n° 258, Centro de Estudios Públicos, Chile.
- Elder, L. & Richard, P. (2002). *The art of asking essential questions*. Traducción de la Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).
- García, J. M. (2000). Capítulo 7 Instrumentos de medición (tests y pruebas). En *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Herrera, A. (2003). *Algunas consideraciones técnicas sobre la construcción de ítems de pruebas objetivas según la clasificación de objetivos educativos de Bloom*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de: [www.funlam.edu.co/uploads/.../994558.doc](http://www.funlam.edu.co/uploads/.../994558.doc).
- Himmel, E., Olivares, M. A. y Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender* (Vol. I). Santiago: PUC y Mineduc.
- Lara, S., 2001. *La evaluación formativa en la Universidad a través de internet*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). Capítulo 7 Procedimientos para la recogida de información. En *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Moreno, R., Martínez, R. y Muñoz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Revista Psicothema*, Vol. 16, núm 3. Recuperado de: [www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf)
- Moreno, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la educación superior, ANUIES*, Vol. XXXIII (3) pp. 93-110. México.
- Muñoz, E. (2010). Capítulos 3, 4 y 5. En *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago: Bibliográfica Internacional.
- Pastor, C. (2008). *Sobre el diseño de pruebas orales*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/70stereo70a/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/08\\_pastor.pdf](http://cvc.cervantes.es/70stereo70a/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/08_pastor.pdf)

Rodríguez, T., Álvarez, L., González-Castro, P. y Muñiz, J. (2006). Capítulo 4 Pruebas objetivas, capítulo 5 Pruebas verdadero/falso, capítulo 6 Pruebas de elección múltiple y capítulo 7 Otros tipos de pruebas objetivas. En *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: Editorial CCS.

Tristán, A. y Vidal, R. (2006). *Estándares de calidad para pruebas objetivas*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Wiggins, G. (1998). Capítulo 7 Rubricas para la evaluación. En *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and improve Student Performance*. San Francisco. Jossey-Bass. Trad. Jennifer Viñas y Pedro Ravela.

## IV. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Contrario a lo que comúnmente se supone y, se realiza en la práctica, elaborar un instrumento de evaluación es más que “hacer una prueba”; implica calibrar y estructurar un conjunto de elementos de carácter teórico y técnico. Algunos de estos elementos son: la cantidad apropiada de ítems según el tiempo y los aspectos por evaluar, la orientación cognitiva de los ítems y su organización, los tipos de ítems utilizados de acuerdo con los contenidos tratados y la definición de los niveles de confiabilidad, validez y de dificultad, entre otros. Todo lo anterior, corresponde a una decisión de tipo estratégica y tiene como propósito fundamental que los instrumentos de evaluación entreguen información fiable y válida acerca de los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

Esta tendencia, que al interior de UDLA se ha denominado *profesionalización de la actividad evaluativa*, redundando en una toma de conciencia sobre el valor formativo de la evaluación y la rigurosidad que debe gobernar su elaboración, aplicación y análisis. Es por ello, que en este capítulo se revisan algunos aspectos claves que deben ser considerados al momento de elaborar los instrumentos de evaluación.<sup>22</sup> Algunos de estos son: cualidades de un instrumento de evaluación, evaluación de las habilidades cognitivas, elaboración de tabla de especificaciones, uso de ficha curricular y recomendaciones para el ensamblaje de instrumentos.

### 4.1. Cualidades de un instrumento de evaluación

Si bien las cualidades que se describirán a continuación se aplican especialmente a los *tests* estandarizados, también estas pueden ser utilizadas, en mayor o menor medida, en todos los instrumentos de evaluación destinados a medir los aprendizajes de manera imparcial y rigurosa. Estas cualidades son: (con)fiabilidad, validez, objetividad y, en casos particulares, es recomendable adicionar los niveles o grados de dificultad.

#### a. Confiabilidad o fiabilidad

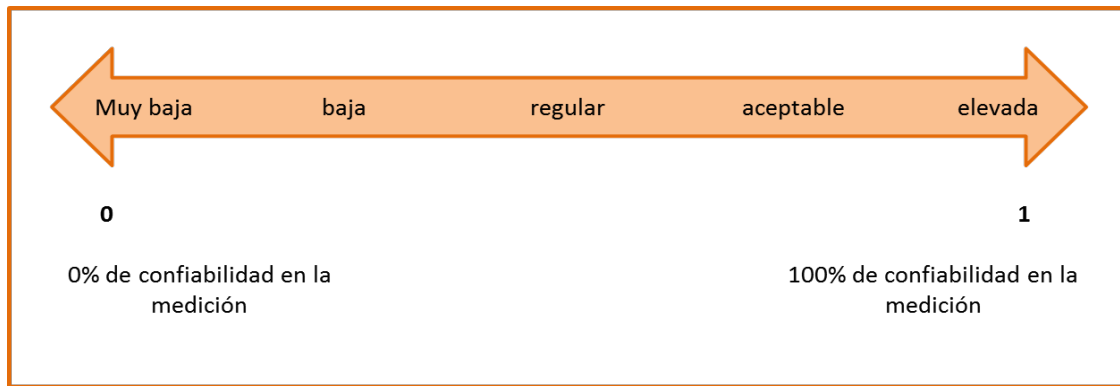
La confiabilidad o fiabilidad de un instrumento de evaluación (o ítem) “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” (Hernández et al., 2006, p. 277). En otras palabras, esto significa que la confiabilidad está en directa relación con la *coherencia y consistencia interna* de un instrumento de evaluación, pues este se considera confiable si mide con precisión una variable dada.

La confiabilidad se mide a través de distintos métodos o procedimientos, aunque en todos los casos en que se realiza un análisis cuantitativo es adecuado medirla a partir de los resultados que arroja la aplicación (experimental o no) del instrumento y las fórmulas que proporcionan los coeficientes de confiabilidad. Estos últimos oscilan entre 0 y 1. El 0 corresponde al grado de confiabilidad nula y el 1 al grado de confiabilidad total o máxima. En la figura 2, adaptada del texto de Hernández et al. (p. 289), se muestra el modelo de interpretación de un coeficiente de confiabilidad.

---

<sup>22</sup> Recordar que la cantidad y el tipo de instrumentos de evaluación que se usarán en un curso se definen en la etapa de programación de este último.

Figura 6. Modelo de interpretación de un coeficiente de confiabilidad



Algunos métodos para obtener el coeficiente de confiabilidad son:

#### Método de *test-retest*

Consiste en la aplicación del mismo instrumento de evaluación al mismo grupo de estudiantes en dos tiempos distintos. Según Rodríguez et al. (2006, p. 185): "(...) la medida de la fiabilidad del test quedará puesta de manifiesto por el grado de correlación entre las calificaciones resultantes de la doble aplicación". Si la correlación es alta y estable en las dos aplicaciones se considera que el instrumento es confiable.

#### Método de formas paralelas

Se aplican a un mismo grupo de estudiantes, de modo simultáneo o en un periodo breve, dos o más versiones diferentes, pero equivalentes de un *test*. La equivalencia de las versiones se expresa mediante la similitud de los contenidos, las instrucciones, la duración y otras características. En este tipo de procedimiento, la confiabilidad del instrumento se alcanza si la correlación entre los resultados de ambas aplicaciones es positiva o cercana a 1.

#### Método de mitades partidas

El instrumento de evaluación, que se aplica en un solo momento, se divide en dos mitades equivalentes. Estas dos mitades son comparadas a través de la correlación de sus puntuaciones. Si las puntuaciones de las dos mitades están altamente correlacionadas el instrumento de evaluación es confiable.

#### Método de medidas de consistencia interna

La aplicación del instrumento de evaluación se realiza en un solo momento pero, a diferencia del método anterior, no es necesario dividirlo en dos mitades. Solo se aplica y, luego, se calcula el coeficiente de confiabilidad. El instrumento de evaluación es confiable si las correlaciones entre los ítems son altas. Este tipo de método, debido a su utilidad y simplicidad, es uno de los más utilizados en el ámbito educativo; aun cuando no es común que los docentes analicen los resultados obtenidos mediante la aplicación de coeficientes de confiabilidad.

#### Confiabilidad en el modelo de *Understanding by design*

Antes de revisar el concepto de validez, es importante señalar que la confiabilidad también puede ser vista desde una perspectiva cualitativa. Desde allí, Wiggins y McTighe (2005) se refieren a la "confiabilidad de la evaluación", considerando que esta se relaciona con la totalidad de las evaluaciones que se aplican en una asignatura. Para estos autores, por tanto, el proceso evaluativo es confiable en razón de la variedad de procedimientos evaluativos que el docente aplica para evaluar el aprendizaje. En este sentido, se propicia que los docentes no se remitan a un solo procedimiento de evaluación, sino que, por el contrario, utilicen una amplia gama de ellos con el propósito de evidenciar, de manera confiable, que los estudiantes han logrado los aprendizajes de la asignatura. En definitiva, a mayor variedad de procedimientos evaluativos mayores posibilidades de observar que el aprendizaje ha sido logrado con éxito.

## b. Validez

La validez es una cualidad referida “(...) al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Por ejemplo, un instrumento válido para medir la inteligencia debe medir la inteligencia y no la memoria” (Hernández et al., p. 277). En esta misma línea, García señala que:

(...) una medida externa o test tipificado será válido si mide aquel aspecto para lo cual fue diseñado o construido. En general, la validez de un método es la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas con él, en el sentido de que midan realmente los rasgos o variables que pretenden medir. (2000, p. 102).

De acuerdo con lo anterior, es evidente que la validez se relaciona con la precisión con la que se mide una variable. Esta última es entendida como un aspecto de la realidad que se comporta de manera dinámica y que es susceptible de tomar un valor (número) o de ser expresada en categorías.

Desde una perspectiva práctica, la validez está vinculada con las etapas o fases de elaboración de un instrumento de evaluación. Por ejemplo, si se está construyendo un *test* objetivo para medir los niveles de comprensión lectora de mis estudiantes, será preciso definir conceptualmente el constructo teórico de comprensión lectora; identificar las dimensiones que componen dicho constructo; identificar las unidades o subunidades que conforman cada una de las dimensiones; construir los indicadores y sus descriptores y, por último, elaborar los ítems del *test*. En todas estas etapas o fases se debe tener en cuenta la validez del instrumento de evaluación o *test* y, para ello, es fundamental realizar un análisis exhaustivo (cualitativo, cuantitativo o mixto) en torno a los referentes teóricos y empíricos de la variable en estudio.

Por último, es necesario destacar que la validez de un instrumento de evaluación es una de sus cualidades más relevantes; si se determina que este no es válido, no servirá como instrumento o *test*, pues no está evaluando ni entregando información sobre aquel aspecto que se desea medir. Al presente, existen distintos procedimientos que regulan la situación descrita y generan evidencias sobre la validez de un instrumento de evaluación. Algunos de estos procedimientos son los siguientes:

### Validez de contenido

Consiste en determinar si los ítems de un *test* miden o no un contenido y/o unos objetivos (resultados de aprendizaje) que han sido claramente definidos con anterioridad. En otros términos, la validez de contenido se vincula al “(...) grado en el que la medición representa al concepto o variable medida” (Hernández et al., p. 278).

Para lograr que un instrumento de evaluación sea válido a nivel de contenido, el docente ejecuta dos tareas interdependientes. Una, realizar un *arqueo bibliográfico* —revisar en extenso la teoría o estudios antecedentes— sobre el asunto que evaluará y, dos, cotejar la calidad del instrumento a través del *juicio de experto* —propio o de terceros—. En ambas tareas el propósito fundamental es discriminar las fuentes más adecuadas para la construcción del instrumento de evaluación. Cabe destacar que este tipo de validez es una de las más utilizadas y, en general, cuando se habla de “validez del instrumento” se hace referencia a este tipo de validez.

### Validez de criterio

Este tipo de validez se logra a través de la comparación del instrumento con algún criterio o estándar (válido) que pretende medir lo mismo. Por ejemplo, si se desea medir el conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje mediante una escala de apreciación, es preciso relacionar esa escala con otras similares que sirvan de modelos y que permitan correlacionar los datos obtenidos de manera confiable.

### Validez predictiva

Este tipo de validez se vincula con la capacidad de un *test* para predecir o estimar, por ejemplo, los desempeños o rendimientos futuros de un grupo de estudiantes. Se obtiene contrastando los resultados de una primera aplicación con otra medición que se realizará en el futuro. Supone que si los resultados obtenidos por los estudiantes fueron bajos en la primera medición también debieran ser bajos en la segunda medición. Un ejemplo común es cuando se predice que los estudiantes que tienen un buen rendimiento escolar tendrán un buen rendimiento en la universidad.

### Validez concurrente

Es similar a la validez anterior, solo que en este caso el instrumento de evaluación se compara con otro que se realiza al mismo tiempo de manera paralela y no futura. Un buen ejemplo de validez concurrente es cuando se comparan las puntuaciones obtenidas de varios instrumentos o *test* destinados a medir la inteligencia y, luego, se verifica si las puntuaciones de estos presentan altas correlaciones.

### Validez de constructo

Se refiere no solo al instrumento de evaluación en sí mismo, sino a la existencia del constructo teórico que mide el *test*. Este tipo de validez cobra sentido cuando se establece una relación fuerte y consistente entre el constructo medido —abstracción elaborada con el propósito de operacionalizar una variable— y la teoría que lo sustenta. Habitualmente, las evidencias sobre este tipo de validez se basan en la correlación de conceptos, el análisis de la información obtenida y la interpretación de la evidencia empírica. Un buen ejemplo para entender, a rasgos generales, la validez de constructo es la creación y aplicación de un *test* para medir la capacidad de liderazgo de los docentes en una escuela. El concepto de liderazgo presenta una definición operacional compleja y, por lo tanto, solo podrá ser medido si se formula mediante dimensiones observables y validadas por medio de fuentes teóricas y empíricas que ya han sido validadas previamente.

### Validez en el modelo de *Understanding by design*

Desde un enfoque cualitativo, Wiggins y McTighe (2005) señalan que la validez del proceso evaluativo se vincula con la frecuencia con que el docente aplica procedimientos de evaluación. En este sentido, se afirma que el proceso evaluativo de una asignatura es válido en razón de que la evaluación sea sistemática y no un hito aislado. Las evaluaciones formativas y las evaluaciones destinadas a observar el desempeño de los estudiantes son un recurso que el docente puede utilizar para corroborar que la validez del proceso de aprendizaje.

### c. Objetividad

“En un instrumento de medición, la objetividad se refiere al grado en que este es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que administran, califican e interpretan” (Mertens, 2005, citado en Hernández et al., p. 287). En términos prácticos, la objetividad es una cualidad del instrumento de evaluación que se vincula con la reducción o prescindencia de temas controversiales, ofensivos o culturalmente mal instalados. Algunos ejemplos de estos temas son: prejuicios sociales, estereotipos, sesgos de género, localidad, etc.

### d. Dificultad

Se entiende como la proporción de sujetos que responden de manera correcta un ítem o los ítems de un instrumento de evaluación. Habitualmente se expresa en términos porcentuales y se aplica a los ítems de selección múltiple.

El nivel o índice de dificultad se calcula con la siguiente fórmula:

$P_i$  = Índice de dificultad del ítem.

$A_i$  = Número de sujetos que responde correctamente el ítem.

$N_i$  = Número total de sujetos que responde el ítem.

$$P_i = \frac{A_i}{N_i}$$

El índice de dificultad entrega información numérica que permite discriminar entre los ítems que se pueden utilizar en un instrumento evaluativo y los que no. El índice o los niveles de dificultad se expresan de la siguiente manera:



Tabla 28. Niveles de dificultad sugeridos para un ítem

Nivel de dificultad de un ítem	Rango	Porcentaje
Muy fácil	1.00 - 0.81	100% - 81%
Fácil	0.80 - 0.61	80% - 61%
Media	0.60 - 0.41	60% - 41%
Difícil	0.40 - 0.21	40% - 21%
Muy difícil	0.20 - 0.00	20% - 0%

En relación con los rangos y porcentajes expuestos en la tabla, es importante tener claro que los ítems que hayan alcanzado valores extremos no podrán ser utilizados en un instrumento de evaluación. En efecto, para ensamblar un instrumento de evaluación se recomienda que los ítems elegidos tengan niveles de dificultad superiores al 10%, para que no sean excesivamente difíciles, e inferiores al 90%, para que no sean excesivamente fáciles.

Por último, es importante señalar que el nivel de dificultad total de un instrumento evaluativo se obtiene calculando la media aritmética o el promedio de todos los índices de dificultad de los ítems que lo integran. Se recomienda que este oscile entre el 50% y el 60%.

## 4.2. Evaluación de las habilidades cognitivas

### La taxonomía de Benjamin Bloom

Una de las taxonomías más reconocidas y utilizadas dentro del contexto educativo chileno es la comúnmente conocida "taxonomía de Bloom".<sup>23</sup> Esta taxonomía, creada por el doctor en Educación de la Universidad de Chicago, Benjamin Bloom, es una clasificación sistematizada de los distintos niveles de aprendizaje que pueden alcanzar los estudiantes después de experimentar un proceso educativo de carácter formal. La idea central de la taxonomía es ordenar, en una jerarquía, los objetivos (resultados de aprendizaje, en el caso de UDLA) que los estudiantes deben alcanzar durante el desarrollo de una unidad, un semestre o una carrera.

La taxonomía de Bloom establece una gradación de las tareas: los niveles inferiores implican una menor complejidad que los superiores, aun cuando estos últimos requieren del procesamiento de la información que realiza el estudiante en los niveles inferiores.

La taxonomía de Bloom identifica tres dominios del aprendizaje (cognitivo, afectivo y psicomotor), pero el mismo Bloom y su equipo, solo desarrollaron los dos primeros. Los dominios pueden caracterizarse brevemente así:

- **Dominio cognitivo.** Se basa en la capacidad de procesar y utilizar la información recibida de un modo significativo. Es el más utilizado en educación y comprende seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.
- **Dominio psicomotor.** Implica destrezas físicas o motoras que requieren de una coordinación entre el cerebro y la actividad corporal. Cubre una amplia gama de aprendizajes. Por ejemplo, en educación básica: leer en voz alta, atarse los zapatos o tomar el lápiz y, en educación superior, hacer una cirugía o un plano.
- **Dominio afectivo.** Se relaciona con el componente emocional del aprendizaje. Está constituido por actitudes (positivas o negativas), valoraciones y sensaciones que varían según los intereses y motivaciones del estudiante. Su desarrollo es lento y, por ende, su medición debe hacerse durante un periodo extenso. Es el más difícil de medir a través de instrumentos de evaluación, pues las actitudes y valores son disposiciones internas y mentales de los sujetos, a las cuales se accede mediante preguntas indirectas, que pretenden dar cuenta de la presencia o ausencia de un valor o actitud.

<sup>23</sup> Referencia original en inglés Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David McKay Company.

De acuerdo con lo anterior, es evidente, que la taxonomía de Bloom actúa como una propuesta teórico-metodológica que brinda la posibilidad de que el proceso educativo se regule de mejor forma. En efecto, permite la realización de actividades evaluativas más conscientes y coherentes, debido a que el docente debe dirigir su labor a la generación de un proceso formativo centrado en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de las habilidades. A continuación, se revisa la categorización de las habilidades vinculadas al dominio cognitivo y algunos ejemplos que ayudan a clarificar cada nivel o categoría.

### Descripción de los seis niveles del dominio cognoscitivo

#### Nivel 1: Conocer

Es el nivel más bajo de la taxonomía. Consiste en recordar la información, sin que necesariamente esta se haya entendido. Implica la capacidad de memorizar contenidos, hechos, definiciones, categorías, clasificaciones, modelos, estructuras, etc., de la misma forma como se aprendieron. Es crucial para el aprendizaje, pues el almacenamiento de la información a nivel mental permite al estudiante contar con una base para procesar dicha información y acceder a los niveles superiores del aprendizaje.

#### Ejemplos de evaluación

<p><b>Ítem de selección múltiple con respuesta única</b> <b>Disciplina: Biología</b></p> <p>¿Cuál fue la contribución de Alexander Fleming a la medicina, como personaje destacado de la historia?</p> <p>A) Aislar el bacilo del ántrax, agente infeccioso. B) Desarrollar las técnicas prácticas de la asepsia. C) Diseñar el método de elaboración de vacuna antirrábica. D) Descubrir el primer antibiótico, denominado penicilina.</p>
<p><b>Ítem de completación</b> <b>Disciplina: Veterinaria</b></p> <p>El número de huesos del carpo del equino es _____.</p>

#### Nivel 2: Comprender

Se define como la capacidad de entender e interpretar la información aprendida, usando los conocimientos en situaciones ya conocidas. El estudiante capta el significado superficial de un tema o materia, sin establecer necesariamente un vínculo entre dicho conocimiento y otro, o sin comprender todo su alcance o sus relaciones conceptuales con otros temas. Es el nivel básico de construcción de un significado.

#### Ejemplo de evaluación

<p><b>Ítem de selección múltiple con respuesta única</b> <b>Disciplina: Gestión de empresas</b></p> <p>El director de un comedor comunitario para indigentes busca asegurarse de tener siempre un flujo permanente de los diferentes tipos de alimentos, con el fin de garantizar la eficiente y oportuna prestación del servicio. Al definir la estrategia para negociar con los proveedores, el director garantiza la provisión de alimentos si:</p> <p>A) ofrece pagar por adelantado a los proveedores. B) escoge a los proveedores representativos del mercado. C) mantiene relaciones comerciales con diversos proveedores. D) asegura los tiempos de entrega en el contrato con los proveedores.</p>
<p><b>Ítem de desarrollo</b> <b>Disciplina: Química</b></p> <p>La producción de ozono en las capas altas de la atmósfera es una reacción química endotérmica y no exotérmica. Justifique esta afirmación.</p>

#### Nivel 3: Aplicar

Consiste en usar la información aprendida en situaciones nuevas. Se vincula con la utilización de representaciones abstractas (conceptos, teorías, procedimientos, métodos, reglas y principios, entre otros) en casos particulares y concretos. Implica trabajar

con ideas y conceptos para solucionar problemas. También se relaciona con la utilización de procedimientos durante el desarrollo de una implementación. Supone la aplicación del pensamiento deductivo e inductivo.

### Ejemplo de evaluación

**Ítem de selección múltiple con respuesta única**

**Disciplina: Publicidad**

El [siguiente] caso tiene relación con el desarrollo del mercado *teens* que incluye preadolescentes de entre ocho y doce años. Ellos no generan ningún ingreso, pero gastan millones de pesos de las asignaciones periódicas que reciben de sus padres además de incitarlos a gastar varios centenares más. Empresas como Pepsi Cola, Mattel, McDonald's, Disney, Nike y Coca Cola desarrollan estrategias de marketing para atrapar a este segmento. Otro ejemplo muy rentable lo constituye la moda para preadolescentes. Los productos son similares a los que usan las mujeres adultas. Pero la oferta no se limita a copiar la ropa sino a insinuar la sexualidad. Existen corpiños, medias y zapatos de taco alto para chicas menores de 10 años que quieren parecerse a estrellas de televisión. La avalancha de productos de realce sexual para preadolescentes llevó a acuñar el término "pedofilia corporativa", aludiendo a la forma en que las multinacionales y sus agencias de publicidad manipulaban a los niños para vender los productos que exaltaban la sexualidad.

Fuente:

<http://www.econ.uba.ar/www/servicios/biblioteca/bibliotecadigital/institutos/cics/a1n1/cap4.pdf>

¿Cuál de las siguientes opciones ayudaría a resolver el problema del caso anterior?

- A) Las empresas publicitarias deben respetar los principios éticos del marketing.
- B) Las empresas publicitarias deben elaborar campañas sin la participación de adolescentes.
- C) Las empresas publicitarias deben fortalecer los deseos de los consumidores preadolescentes.
- D) Las empresas publicitarias deben elaborar propuestas de calidad en marketing.

**Ítem de desarrollo**

**Disciplina: Enfermería**

Utilice los principios sobre control de infecciones en las instalaciones de un hospital, donde se han registrado varios casos de fiebre amarilla.

### Nivel 4: Analizar

Consiste en separar la información aprehendida en las partes que la componen, descubriendo, de este modo, las distintas relaciones que estas partes tienen entre sí y la forma en que están organizadas. Se refleja cuando el estudiante es capaz de encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes; establecer diferencias que no están explícitas.

### Ejemplo de evaluación

**Ítem de selección múltiple con respuesta única**

**Disciplina: Ciencias biológicas**

¿Cuál de las siguientes opciones describe de manera correcta la relación entre la ley de conservación de la energía y el flujo de energía de una cadena alimentaria?

- A) El primer nivel trófico se transfiere al siguiente nivel.
- B) La energía se transforma al pasar de un nivel trófico a otro.
- C) La energía fluye en ambos sentidos entre dos niveles tróficos.
- D) El primer nivel trófico recibe menor energía que el último nivel trófico.

**Ítem de desarrollo**

**Disciplina: Derecho**

Analice la nueva ley de donación de órganos, explicando los ámbitos jurídicos que considera y las diferencias con relación a la anterior legislación.

### Nivel 5: Sintetizar

Consiste en organizar elementos y partes de una información con el fin de generar otra nueva y diferente a la aprehendida. Implica generar, planear o producir propuestas para reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura. El estudiante relaciona el conocimiento de áreas dispersas y predice conclusiones derivadas o principios generales que subyacen a una cierta información.

#### Ejemplo de evaluación

<b>Ítem de selección múltiple con respuesta única</b> <b>Disciplina: Historia</b>	
Tabla _____	
<b>Caballeros medievales</b>	<b>Siervos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenían en funcionamiento el castillo.</li> <li>• Defendían sus tierras de ataques externos.</li> <li>• Administraba las tierras de su propiedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivaban la tierra del señor feudal.</li> <li>• Entregaban las cosechas al señor.</li> <li>• Participaban en la defensa del castillo.</li> </ul>
¿Cuál es el título adecuado para la tabla?	
A) Importancia social del caballero medieval. B) Características del caballero medieval y del siervo. C) Funciones sociales del caballero medieval y del siervo. D) Desventajas de ser siervo en la Edad Media.	
<b>Ítem de desarrollo</b> <b>Disciplina: Pedagogía en Historia y Geografía</b>	
Elabore un mapa conceptual que exponga causas y consecuencias de la II Guerra Mundial para la cultura occidental, en los siguientes ámbitos: economía y geopolítica.	

### Nivel 6: Evaluar

Consiste en emitir juicios sobre el valor y el aporte de ideas, obras, soluciones, métodos u otro tipo de información, con un propósito determinado. Pueden ser juicios cualitativos y cuantitativos que establezcan hasta qué punto lo evaluado corresponde a ciertos criterios preestablecidos. Considera el empleo de una norma de apreciación en una situación concreta. El estudiante valora o critica la información, fundamentando su opinión. También escoge la mejor opción entre varias o da valor a evidencia.

#### Ejemplo de evaluación

<b>Ítem de selección</b> <b>Disciplina: Biología</b>	
[Antes hay un artículo sobre la clonación] En la última frase del artículo se dice que muchos gobiernos ya han decidido prohibir por ley la clonación de seres humanos. Más abajo, se mencionan dos posibles razones para que hayan tomado esta decisión.	
¿Son científicas estas razones? Rodea con un círculo Sí o No para cada caso.	
Razón	¿Es una razón científica?
Los seres humanos clonados podrían ser más sensibles a algunas enfermedades que los seres humanos normales.	Sí / No
Las personas no deberían asumir el papel de un Creador.	Sí / No

Inspirado en Ministerio de Educación de España, Instituto de Evaluación, 2010, Ciencias en PISA, Pruebas liberadas, Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, p. 28.

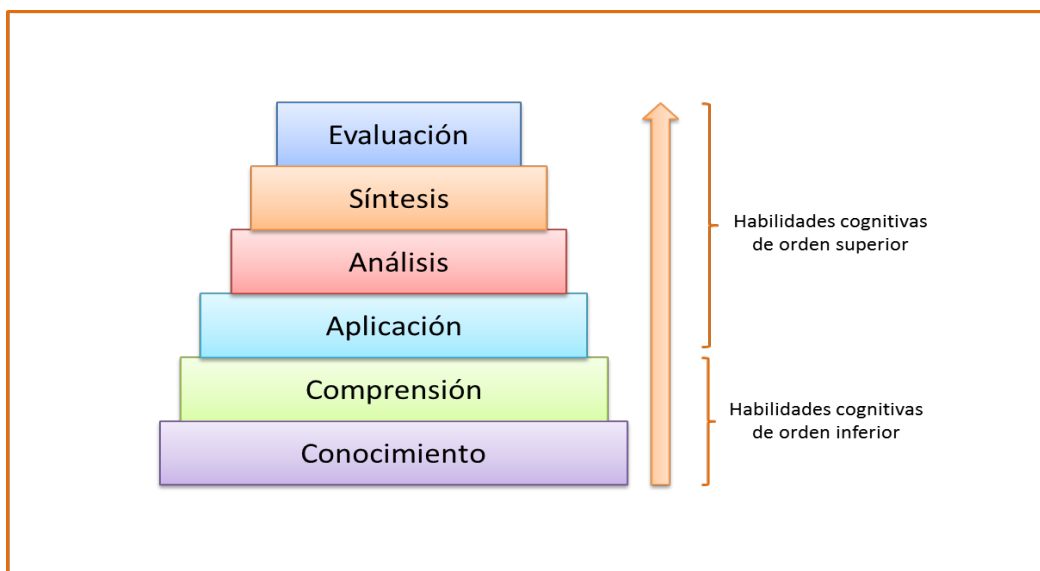
**Ítem de desarrollo**

**Disciplina: Marketing, Ingeniería Comercial**

Evalúe tres estrategias de marketing distintas para un modelo de comercio electrónico, explicitando sus ventajas y desventajas para el modelo dado.

La taxonomía de Bloom en el ámbito educativo, y particularmente en la evaluación, ha tenido importantes repercusiones. Los docentes, que la utilizan como una herramienta metodológica y evaluativa, consiguen determinar de mejor forma y en concordancia con lo enseñado en clases los distintos desafíos cognitivos que pueden o no pueden enfrentar sus estudiantes. Un ejemplo de esto se observa cuando el docente toma decisiones sobre la base del análisis de los resultados obtenidos en un *test* o prueba. Si el docente detecta que el 80% de los estudiantes de su curso obtuvo un bajo puntaje en los ítems que miden el nivel cognitivo *evaluar*, y que el 90% obtuvo altos puntajes en los niveles de *comprender* y *analizar*, eso indica que deberá trabajar más, y desde otras perspectivas, la habilidad de evaluar, pues sus estudiantes no han logrado desarrollar este nivel que les exige un mayor dominio cognitivo. En general, este trabajo de profundización requiere de modificaciones en la secuenciación de las unidades siguientes. A continuación, se grafican las habilidades cognitivas de la taxonomía de Bloom en una figura piramidal extraída de Kennedy (2007):

Figura 7. Taxonomía de Bloom



Por último, es adecuado concluir este apartado señalando algunas de las ventajas del uso consciente de la taxonomía en la elaboración de instrumentos de evaluación:

- ✓ Permite a los docentes saber hacia dónde dirigir el proceso educativo: hacia la sola memorización (nivel inferior) o hacia los niveles superiores (*analizar*,  *sintetizar* y *evaluar*). Así, por ejemplo, un docente, frente a la tarea de diseñar un instrumento evaluativo para un contenido dado, puede hacerse las siguientes preguntas:
  - ¿Quiero que mis estudiantes recuerden/sepan esta información? →diseñaré ítems que midan la habilidad de conocer, como selección múltiple, verdadero /falso, términos pareados o pregunta de desarrollo.
  - ¿Quiero que sean capaces de aplicar la información a una situación nueva? →diseñaré ítems que midan la habilidad de aplicar, como un análisis de caso.

- ¿Quiero que sintetizen principios generales a partir de lo que les presento en clases? →diseñaré ítems que midan la habilidad de sintetizar, como un mapa conceptual o pregunta de desarrollo breve.
  - ¿Quiero que reflexionen y cuestionen las bases teóricas y éticas de una teoría? →diseñaré ítems que midan la habilidad de evaluar mediante ítems de desarrollo tipo ensayo.
- ✓ Permite la confección de los instrumentos de evaluación graduados, es decir, que se orienten a medir los distintos niveles de aprendizaje que el estudiante debiese desarrollar durante un semestre o los semestres que dura su carrera.
- ✓ Direcciona la construcción de ítems y permite crear instrumentos más precisos. Así, el docente evaluador y los estudiantes toman conciencia acerca de su propia actividad evaluadora.

### Un ítem = una ficha curricular

Una herramienta que resulta muy útil a la hora de ensamblar un instrumento con material que ha sido usado previamente es que cada ítem o pregunta vaya acompañado de su respectiva **ficha curricular**. Esta última, es una tabla que se anexa a cada pregunta de un instrumento de evaluación y se elabora al mismo tiempo que la pregunta o ítem. Su importancia radica en que permite vincular, a través de un fichaje sistemático y claro, la pregunta a los contenidos, temas, unidades y resultados de aprendizaje de la asignatura.

En el caso de que una institución educativa tenga un banco de ítems, la utilización de la ficha curricular es clave, pues permite ordenar y llamar a los ítems de acuerdo a las necesidades evaluativas del momento. Por ejemplo, para una determinada asignatura se puede rastrear solamente ítems que corresponden a la habilidad de *analizar*, o los que se relacionan con el segundo resultado de aprendizaje del programa del curso o los que tienen malos indicadores estadísticos para mejorarlos y volver a probarlos. Además, esta ficha facilita al constructor de preguntas el proceso de ordenar la creación y selección de preguntas, ya que tiene la información explícita sobre los aspectos cualitativos que considera un ítem. En un buen proceso evaluativo, cada ítem o actividad debe tener una ficha curricular. Visualmente, el ítem va inserto en una celda de la ficha.

### ¿Qué información entrega la ficha curricular?

Dos tipos de información:

- *Administrativa*: abarca los tres primeros campos de la ficha (*Facultad, Carrera y Asignatura*). Permite identificar un ítem específico dentro del conjunto de los ítems de una universidad. Esto es especialmente relevante cuando se cuenta con un banco de ítems, donde se almacenan miles de estos.
- *Curricular*: se refiere a los cinco campos siguientes:
  - a) *Tipo de ítem*. Refiere si el ítem es selección múltiple, pregunta de desarrollo, instrucción para un foro o una dramatización, etc.
  - b) *Resultado de aprendizaje*. Se puede extraer el programa del curso, para lo cual es necesario ver a cuál resultado de aprendizaje apunta un ítem particular.
  - c) *Habilidad cognitiva*. Se refiere a los procesos cognitivos vinculados a una tarea o actividad de aprendizaje (*conocer, aplicar, evaluar, etc.*).
  - d) *Dificultad*. Se refiere a la valoración que realiza un constructor de preguntas sobre el nivel de dificultad que presenta un ítem nuevo. Esta valoración puede estar basada en un juicio de experto o en un dato estadístico.
  - e) *Clave*. Se aplica exclusivamente a los ítems de selección múltiple. Consiste en indicar la letra de la respuesta correcta.

Modelo de ficha curricular propuesto para la UDLA

El siguiente es un modelo vacío:

Tabla 29. Modelo vacío de ficha curricular

	ÍTEM
Facultad	
Carrera	
Asignatura	
Tipo de ítem	
Objetivo	
Habilidad	
Dificultad	
Clave	

A continuación, se presentan otros modelos que contienen ejemplos.

Modelo 1

Tabla 30. Ficha curricular para pregunta de desarrollo, habilidad *conocer*

	Defina el concepto de narrador y describa las características que posee cada uno de los tipos de narradores que conoce.
Facultad	De Educación
Carrera	Pedagogía en Lenguaje y Comunicación
Asignatura	Teoría Literaria I
Tipo de ítem	Pregunta de desarrollo
Objetivo	Identificar las técnicas narrativas de la literatura contemporánea
Habilidad	Conocer
Dificultad	Mediana
Clave	No aplica

Modelo 2

Tabla 31. Ficha curricular para pregunta de selección múltiple, habilidad *analizar*

	<b>Un investigador diseñó un experimento usando sal y agua. Los resultados de su experimento se muestran en la tabla.</b>			
	Cantidad de sal disuelta	Volumen de agua	Temperatura del agua	¿Se revolvió la mezcla?
	20 gramos	50 ml	20° C	Sí
	40 gramos	100 ml	20° C	Sí
	60 gramos	150 ml	20° C	Sí
	80 gramos	200 ml	20° C	Sí
	<b>¿Qué estaba estudiando el investigador con su experimento?</b>			
	A) Cuánta sal se disolverá en distintos volúmenes de agua.			
	B) Cuánta sal se disolverá a distintas temperaturas.			
	C) Si revolver aumenta la velocidad a la que la sal se disuelve.			
	D) Si revolver disminuye la velocidad a la que la sal se disuelve			
<b>Facultad</b>	De Ciencias			
<b>Carrera</b>	Licenciatura en Biología			
<b>Asignatura</b>	Química General			
<b>Tipo de ítem</b>	Pregunta de selección múltiple			
<b>Objetivo</b>	Distinguir cambios físicos de cambios químicos en la materia			
<b>Habilidad</b>	Analizar			
<b>Dificultad</b>	Fácil			
<b>Clave</b>	A			

Modelo 3

Tabla 32. Ficha curricular para instrumento de evaluación auténtica, varias habilidades

	<b>Dramatización: entrevista política y entrevista personal</b>				
	<b>La evaluación consiste en la presentación de dos entrevistas distintas: una de tipo político y la otra, de tipo personal. Las instrucciones son:</b>				
	- el trabajo se prepara y se presenta en parejas, con alternancia de los roles de entrevistador y entrevistado.				
	- Las pautas de preguntas deben ser entregadas al profesor la clase anterior a la presentación y equivalen a un 20% de la nota final.				
	- Cada alumno debe estar caracterizado de acuerdo a su rol. Se considera un tiempo para cambiarse de ropa entre una y otra entrevista.				
	- Cada entrevista debe durar entre 5 y 7 minutos y debe mostrar una estructura interna clara (inicio-desarrollo-final).				
	- Debe notarse la diferencia entre uno y otro tipo de entrevista.				
	<b>Facultad</b>	De Comunicaciones y Artes			
	<b>Carrera</b>	Periodismo			
	<b>Asignatura</b>	Géneros Periodísticos			
<b>Tipo de ítem</b>	Dramatización				
<b>Objetivo</b>	Desenvolverse como periodista en una amplia gama de géneros periodísticos orales y escritos				
<b>Habilidad</b>	Conocer, comprender, aplicar y crear				
<b>Dificultad</b>	Alta				
<b>Clave</b>	No aplica				



## Recomendaciones para ensamblar un instrumento de evaluación objetivo

Una vez que se ha elaborado la tabla de especificaciones, hay que proceder a la selección y/o construcción de los ítems. En este momento, el docente evaluador opta por construir un instrumento completamente nuevo, lo cual implica un alto nivel de riesgo, o bien incluir algunos ítems ya probados con anterioridad.

**Selección** → cuando hay banco de ítems o, en su defecto, pruebas o ítems aplicados antes en cantidad suficiente (sobre 150 ítems) y que se encuentren disponibles en su facultad o instituto. Esta opción implica tener en consideración de cuál año son los ítems y si esas pruebas se entregaron a los estudiantes en años anteriores.

**Construcción de nuevos ítems** → siempre es necesario ir creando más ítems para renovar el stock.

Para el buen funcionamiento de un instrumento evaluativo, se recomienda incluir algunas preguntas ya probadas y que fueron bien abordadas por los estudiantes. A esta cantidad de preguntas se le denomina *equating*.

**Equating o anclaje.** Se refiere a los ítems que ya han sido probados en una población y que exhiben buenos indicadores estadísticos. Estos ítems se usan para darle estabilidad al instrumento. Máximo 30% del instrumento.

Otros aspectos que deben ser considerados:

- Propósito de la prueba. ¿Tiene finalidad diagnóstica, formativa o sumativa?
- Temas, contenidos y resultados de aprendizaje, que se van a evaluar, deben estar claros previos a la aplicación de la evaluación. La tabla de especificaciones ayuda en ello, permitiendo ordenar este material, asignar los pesos relativos y señalar las habilidades cognitivas asociadas a cada ítem.
- Número y tipo de ítems o reactivos son datos importantes para darle validez al instrumento, sin olvidar la relación con el tiempo, pues una cantidad o complejidad excesiva de los ítems podría dejar a los estudiantes sin tiempo suficiente para responderlos.
- Estructura del instrumento. Establecer, con claridad, las partes o secciones del instrumento y cuál es el puntaje de cada sección. Por ejemplo:

**Universidad de Las Américas**  
**Carrera: Pedagogía en Historia y Geografía**  
**Curso: "Espacios Patrimoniales y aprendizaje de las Cs. Sociales"**  
**Prueba de cátedra 1**  
**Estructura de la prueba:**  
**Sección 1: preguntas abiertas de respuesta breve sobre el tema "Aparato conceptual ligado al patrimonio y a su clasificación".**  
**Sección 2: análisis de caso de una noticia ligada al tema de "Memoria histórica y Patrimonio".**  
**Sección 3: elaboración de un guion museológico para una visita guiada, con estudiantes.**

Lo anterior no constituye una tabla de especificaciones, pues no se explicitan las habilidades que trabaja cada sección, ni la cantidad de ítems ni el puntaje. Es un resumen de la estructura de la primera prueba de cátedra, que permite apreciar tres secciones distintas, en las cuales los estudiantes se desempeñan, dando cuenta de contenidos y objetivos diferenciados, así como responder de acuerdo a distintas instrucciones.

## Consejos para la construcción de instrumentos objetivos

1. Un instrumento se ensambla presentando primero los ítems fáciles, luego los medianos y, por último, los difíciles. Cuando hay varias secciones, cada sección se ensambla siguiendo este criterio.
2. Importancia de las instrucciones: la instrucción modela la tarea cognitiva que debe desarrollar el estudiante, por ello, es de suma importancia que sean muy claras. Aquí es necesario establecer una distinción en cuanto a las condiciones de aplicación de un instrumento: si se trata de una prueba que va a ser aplicada en el aula, con la presencia del docente y/o ayudantes se debe definir si existe la posibilidad de hacer preguntas. Cuando se trata de evaluaciones

nacionales, que realiza el estudiante frente a un computador, donde no está el docente de cátedra presente, las instrucciones deben ser muy completas, incluso prever situaciones y dar orientaciones acerca de todo lo que el estudiante debe y no debe hacer. Por ejemplo, si la prueba es escrita y se responde en hoja de respuesta aparte, se realiza la siguiente aclaración: "Borre con cuidado la hoja de respuesta, si al hacerlo, esta se rompe, debe solicitar una nueva hoja al examinador y llenarla nuevamente con lápiz HB". La norma señala que no importa la extensión de las instrucciones, lo que importa es que se modele adecuadamente la conducta del estudiante durante el desarrollo de la prueba.

3. Indicar el puntaje de cada ítem y de cada sección, de modo que el estudiante sepa cuáles pesan más.
4. Preocuparse de la edición del documento, cuando es una prueba escrita. Este paso consiste en mirar atentamente la prueba una vez que se ha elaborado, para detectar fallas como: poca claridad de las imágenes, textos insertados en letras desproporcionadas, términos pareados que se cortan al final de página, espacio suficiente para preguntas de desarrollo, etc.
5. Una vez que se dé por terminada la elaboración del instrumento de evaluación, se recomienda que un docente con conocimiento del tema revise la prueba y dé su opinión. Es lo que se llama "juicio de experto".

### 4.3. Referencias Capítulo III

- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. Buenos Aires: El Ateneo.
- García, J. (2000). Capítulo 7 Instrumentos de medición (tests y pruebas). En *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Capítulo 9 Recolección de los datos cuantitativos. En *Metodología de la investigación* (4ª Ed). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.
- Rodríguez, T., Álvarez, L., González-Castro, P. y Muñoz, J. (2006). Capítulo 11 Características de las pruebas. En *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: Editorial CCS.
- Tristán, A. y Vidal, R. (2006). Capítulo 2 Manual técnico y planeación de la prueba y capítulo 3 Validez asociada con la prueba. En *Estándares de calidad para pruebas objetivas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

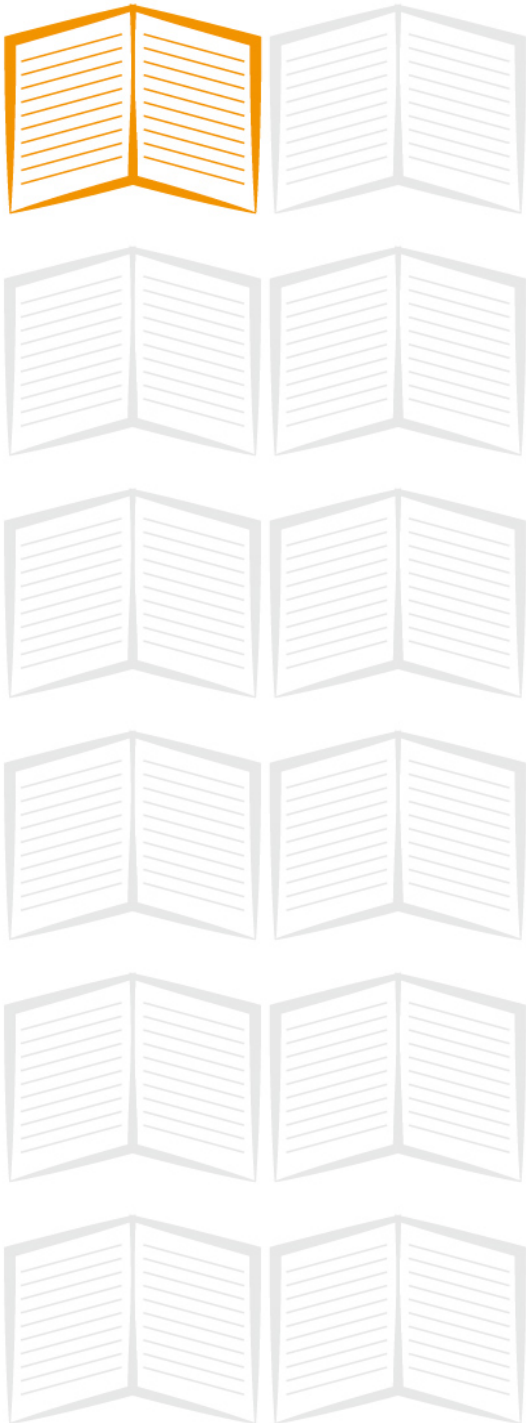
---

**BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

- Ahumada, P. (2002). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Editores.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Revista Psicothema* vol. 12, Supl. N°2, pp. 95 – 99. Recuperado el 5 de junio 2015 de <http://www.psiythema.com/psiothema.asp?ID=524>
- Cárdenas, L. (2007). Construcción y validación de instrumentos de medición de habilidades para la evaluación y mejora de la calidad educativa bajo el modelo ABET, de la Escuela de Ingeniería Industrial de la USMP. *Revista Cultura* núm. 21. Lima: Asociación de docentes de la Universidad San Martín de Porres, pp. 119 – 174. Recuperado el 7 de mayo 2015 de [http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/21\\_06.pdf](http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/21_06.pdf)
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. (s/f). Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-03.pdf>
- Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ª ed. México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Dussailant, F. (2002). Comportamiento estratégico y respuestas graduadas en el SIES. *Revista Puntos de Referencia* n° 258. Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Elder, L. & Richard, P. (2002). *The art of asking essential questions*. Traducción de la Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- García, J. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación (Guía práctica para educadores)*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª Ed). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Herrera, A. (2003). *Algunas consideraciones técnicas sobre la construcción de ítems de pruebas objetivas según la clasificación de objetivos educativos de Bloom*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de [www.funlam.edu.co/uploads/.../994558.doc](http://www.funlam.edu.co/uploads/.../994558.doc)
- Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.). (1985). *The international Encyclopedia of Education*. Oxford.
- Pergamon Press. (Ed). En español: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. 10 vols. Barcelona: Vicens Vives/MEC.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California: Corwin Press.

- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. México D.F.: Alfaomega.
- Moreno, R., Martínez, R. y Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Revista Psicothema* Vol 16, núm 3. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf)
- Munoz, E. (2010). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago: Bibliográfica Internacional.
- Rodríguez, T., Álvarez, L., González-Castro, P. y Muñiz, J. (2006). *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: Editorial CCS.
- Tristán, A. y Vidal, R. (2006). *Estándares de calidad para pruebas objetivas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Universidad de Las Américas. (2014). *Fundamentos del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Documento interno de trabajo. Santiago, Chile: autor.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

## V. ANEXOS



## Orientaciones para cátedra 1

Documento dirigido a Docentes  
de Universidad de Las Américas

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

**Anexo 1** Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA**Serie**

Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas

**Autoría**

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

Edición, febrero 2015  
Reimpresión, 2018

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948 – Edificio A – Providencia, Santiago de Chile  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

## Orientaciones para cátedra 1 en la Universidad de Las Américas (2015)

### Antecedentes

La experiencia pedagógica al interior de la UDLA muestra la importancia de desarrollar procesos evaluativos sistemáticos y comprensivos durante toda la formación académica del estudiante. En el caso de la cátedra 1 esta idea cobra un mayor significado, pues los estudiantes necesitan más que nunca que la evaluación sea una instancia de retroalimentación efectiva que motive la continuidad en la carrera. Esta situación se vuelve especialmente importante en el ciclo inicial, cuando los estudiantes tienen una mayor tendencia a desertar de la carrera si tienen un mal resultado.

En consideración de lo anterior, las sugerencias propuestas en este documento se basan en dos premisas. La primera de ellas considera la tarea evaluativa como un proceso de construcción de conocimiento cualitativo y cuantitativo, que permite a directivos y docentes tomar decisiones de manera estratégica. La segunda se refiere a la relevancia de una adecuada alineación entre los resultados de aprendizaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación.

### Sugerencias pedagógicas

Las sugerencias pedagógicas se organizan en dos bloques. El primero, relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, con las actividades de aula y, el segundo, vinculado con la evaluación en sí misma y la retroalimentación.

1. Con relación al **proceso de enseñanza-aprendizaje**, es importante considerar si la asignatura cuenta o no con prueba nacional.

En el caso que **no cuente con prueba nacional**, el docente deberá preocuparse de:

- ✓ Respetar el tiempo asignado en el programa para el desarrollo de cada unidad, de manera que las secciones paralelas de la misma asignatura incorporen las mismas unidades, contenidos y resultados de aprendizaje en la cátedra 1. Lo anterior asegura que los instrumentos utilizados por las distintas secciones de la misma asignatura sean comparables entre sí, pues poseen la misma validez de contenido.
- ✓ Elaborar el instrumento de evaluación utilizando, como modelo, la siguiente tabla para sistematizar tanto los resultados de aprendizaje que se considerarán en la cátedra 1, como las características generales del tipo de instrumento seleccionado. Obsérvense los ejemplos siguientes:<sup>24</sup>

**Nota:** Usted será informado por el Director de Carrera en caso que en su asignatura esta tabla sea elaborada por el Director de Escuela o de Instituto.

---

<sup>24</sup> Las tablas muestran ejemplos recreados para este documento y no corresponden en todos los casos a programas de UDLA.



Ejemplo 1

ESPECIFICACIONES CÁTEDRA 1	
Sigla	TOC601
Nombre asignatura	ACTIVIDADES TERAPÉUTICAS
Escuela	Terapia Ocupacional
Unidades a evaluar	Unidades 1 y 2
Tipo(s) de instrumento validado por Dirección de Escuela	<p><b>Prueba Escrita</b></p> <p>a) 3 preguntas abiertas referidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evolución del concepto de actividad terapéutica.</li> <li>- instrumentos de análisis de la actividad terapéutica.</li> </ul> <p>(Una pregunta debe ser análisis de caso vinculada con algún tema de la unidad 2).</p> <p>b) 18 preguntas de selección múltiple referidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la labor terapia y la ergoterapia.</li> <li>- conceptos básicos de la teoría de la actividad.</li> </ul>
Resultados de aprendizaje asociados a la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar un análisis crítico respecto al uso de actividades terapéuticas vinculadas a los procesos de diagnóstico e intervención de Terapia Ocupacional.</li> <li>2. Evaluar una actividad terapéutica de acuerdo con las características de la persona y su contexto.</li> <li>3. Fundamentar la evaluación de la actividad terapéutica mediante conceptos teóricos vistos en clases.</li> </ol>

Ejemplo 2

ESPECIFICACIONES CÁTEDRA 1	
Sigla	EVE108
Nombre asignatura	TALLER DE ANIMACIÓN Y RECREACIÓN DE GRUPOS
Escuela	Escuela de Hotelería Turismo
Unidades a evaluar	Unidades 1 y 2
Tipo(s) de instrumento validado por Dirección de Escuela	<p><b>Exposición oral grupal</b> que considere:</p> <p>a) Aplicación de conocimiento teórico visto en las unidades 1 y 2: fundamentos de la animación, conceptos de ocio y tiempo libre, descripción general de todos los grupos evolutivos y particular de un grupo.</p> <p>b) Presentación y fundamentación del diseño de una actividad recreativa para un grupo etario definido.</p>
Resultados de aprendizaje asociados a la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentar desde varios puntos de vista (teóricos y prácticos) la necesidad de los deportes y la recreación para el bienestar humano.</li> <li>2. Distinguir conceptualmente, de acuerdo a sus características humanas, distintos grupos etarios.</li> <li>3. Planificar estrategias de recreación para distintos grupos etarios.</li> </ol>

Ejemplo 3

ESPECIFICACIONES CÁTEDRA 1	
Sigla	CSN320
Nombre asignatura	INTRODUCCIÓN A LA PARASITOLOGÍA
Escuela	Instituto de Ciencias Naturales
Unidades a evaluar	Unidades 1 y 2
Tipo(s) de instrumento validado por Dirección de Escuela	<p><b>Lista de cotejo</b> (30%) e <b>informe de laboratorio</b> (70%) sobre una actividad de laboratorio que consiste en observar e intervenir el ciclo biológico de un parásito.</p> <p>La <b>lista de cotejo</b> se aplicará a una actividad de laboratorio y considerará aspectos como: secuenciación de los pasos del experimento, manipulación del instrumental, obtención fiable y registro de datos.</p> <p>El <b>informe de laboratorio</b> considerará aspectos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Estructura adecuada (presentación, descripción y desarrollo del experimento, resultados y conclusiones).</li> <li>Aplicación de fundamentos teóricos vistos en las unidades 1 y 2 a lo largo del informe.</li> <li>Presentación, respeto de normas ortográficas y redacción adecuada.</li> </ol>
Resultados de aprendizaje asociados a la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar, desde el punto de vista biológico y funcional, a los parásitos.</li> <li>Explicar la morfología y los ciclos: biológico y epidemiológico de los parásitos más importantes.</li> <li>Describir las adaptaciones de los parásitos para penetrar, permanecer, alimentarse y reproducirse.</li> </ol>

En caso que se haya determinado que **habrá prueba nacional**, el docente debe preocuparse de:

- ✓ Conocer de manera temprana las características, estructura y tipo de ítems de dicha prueba, de modo de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un resultado exitoso de parte de sus estudiantes.
- ✓ Tener claridad acerca de cuáles unidades del programa y qué resultados de aprendizaje se incluirán en la cátedra 1. Esto tiene por objetivo que se cubran de manera adecuada las unidades que serán evaluadas y los estudiantes sean informados oportunamente de dicha instancia de evaluación.

En ambos casos (**con/sin prueba nacional**) los docentes deben tener en cuenta la importancia de los siguientes aspectos:

- ✓ Los cursos deben incorporar, dentro de las actividades de aula, aquellas que faciliten la ejercitación de conocimientos, destrezas y valores que serán evaluados en la cátedra 1, de modo que los estudiantes hayan tenido un acercamiento previo al tipo de resultado de aprendizaje que se busca alcanzar. Expresado en términos prácticos, si en el instrumento evaluativo se va a incluir un comentario de texto, se recomienda que durante las clases se hayan realizado comentarios de texto, para que los estudiantes sepan qué espera el docente de un ejercicio de este tipo y cómo debe realizarse. Un contraejemplo de esto, es el siguiente: el docente incorpora en la cátedra 1 una pregunta de desarrollo que es un análisis de caso, a la cual asigna un puntaje importante, sin embargo, jamás hizo análisis de caso en conjunto con los estudiantes dentro de la clase, por lo cual ellos no saben cómo abordarlo. La recomendación es haber practicado esa forma de análisis, a través de evaluaciones formativas, durante las clases.
- ✓ Una vez que el instrumento esté definido para cada asignatura, se recomienda comunicar a los estudiantes las características de este. Por ejemplo, es oportuno indicarles si el instrumento va a ser objetivo (prueba de aprendizaje), cualitativo o cuantitativo (como una lista de cotejo o escala de apreciación) o una evaluación del desempeño (como un foro o un *role-playing*). En el caso de ser objetivo, señalar qué tipo de ítems se incluirán (selección múltiple, desarrollo o ambos) y, en el caso de evaluaciones de desempeño, se sugiere dar a conocer la rúbrica que se utilizará antes de que los estudiantes sean evaluados.

- ✓ Se realicen, dentro de las actividades de aula, evaluaciones formativas que vayan mostrando el aprendizaje de los estudiantes y los puntos débiles, antes de que estos vayan a ser calificados. El propósito es que los estudiantes se sientan preparados y no asustados por una instancia evaluativa excesivamente formal que presenta desafíos cognitivos desconocidos y difíciles de superar.

Por último, dos aspectos por destacar con respecto a las evaluaciones de aula:

Desde el punto de vista didáctico, existe una estrecha vinculación entre:



Esta vinculación se expresa así: el docente planifica actividades de aula de acuerdo a los resultados de aprendizaje que espera de sus alumnos y pensando en el trabajo que ellos harán para adquirir aprendizajes. La evaluación debe recoger este trabajo de aula y no ser una actividad desvinculada de lo que los estudiantes ya han realizado en la clase. La vinculación se produce entre todos los elementos de la cadena que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La bibliografía sobre evaluación destaca la importancia de la **evaluación formativa** en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la que consiste en actividades de aprendizaje no calificadas, pero sí desarrolladas por los estudiantes y apreciadas por el docente. Ejemplos de evaluaciones formativas son:

- El docente da un ejercicio para ser desarrollado en la clase; luego se revisa en conjunto con los estudiantes, pidiéndoles que lo resuelvan por etapas hasta llegar al resultado final. Posteriormente, el docente pregunta cuántos dieron con el resultado correcto y esa cifra es un indicador de aprendizaje, junto con las dificultades que detectó en la resolución del ejercicio.
- Proyectar en pantalla una serie de afirmaciones sobre lo aprendido: cada estudiante anota si son verdaderas o falsas. Al terminar, el docente vuelve a proyectarlas y se analizan una por una, promoviendo que los alumnos digan cuál es verdadera y cuál es falsa y que expliquen estas últimas. Así, un tipo de ítem que tradicionalmente se vincula con la reproducción del conocimiento se transforma en una herramienta para discutir en clase aspectos teóricos y prácticos.

2. Con respecto a la **cátedra 1**, si no hay prueba nacional, se dan las siguientes recomendaciones para la elaboración del instrumento:

- ✓ El diseño del instrumento de evaluación debe considerar los resultados de aprendizaje trabajados en el aula y, además, elevar un poco la demanda cognitiva, de modo que el estudiante sienta que está preparado para la evaluación, pues ya ha ejercitado los contenidos y a la vez sienta que es un desafío, pero abordable.
- ✓ La elaboración del instrumento de evaluación considera los siguientes aspectos:

- a. La cobertura de los distintos niveles de aprendizaje —conceptual, procedimental y actitudinal—. En este sentido, el instrumento debe considerar no solo los contenidos de la(s) unidad(es) correspondiente(s) sino también los resultados de aprendizaje, es decir, un conocimiento de teorías y conceptos asociado a un saber hacer (procedimientos) y a un saber ser (valores y actitudes).
  - b. Una cobertura amplia de las habilidades cognitivas, pues la evaluación no se limita a la reproducción del conocimiento (habilidades básicas —recordar y comprender—) sino que incluir habilidades superiores (aplicación, análisis, síntesis, evaluación y creación). Para más información al respecto, considerar la Taxonomía de Bloom (1956 original en inglés; 1990 en español) o Anderson y Krathwohl (2001).
  - c. Si el instrumento va a tener secciones, procurar que estas tengan un puntaje coherente con la complejidad y la demanda de tiempo que implican.
3. Por último, una vez aplicado el instrumento de evaluación (**con/sin prueba nacional**), es recomendable:
- ✓ Realizar una actividad de retroalimentación grupal con el propósito de explicar los resultados obtenidos y orientar a los estudiantes con respecto a los aprendizajes logrados y no logrados. En el caso de estudiantes con muy bajos resultados o con problemas de aprendizaje es adecuado realizar una retroalimentación individual.

## REFERENCIAS

- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2011). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Anderson, L. W., Krathwohl D. R. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Editores.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.
- Universidad de Las Américas. (2014). *Fundamentos del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Documento interno de trabajo. Santiago, Chile: autor.



## Orientaciones para cátedra 1

Documento dirigido a Directores  
de Escuela y Directores de  
Instituto

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

**Anexo 2** Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA**Serie**

Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas

**Autoría**

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

Edición, febrero 2015

Reimpresión, 2018

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948 – Edificio A – Providencia, Santiago de Chile  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

## Orientaciones para la cátedra 1 en la Universidad de Las Américas (2015)

### Antecedentes

La experiencia pedagógica al interior de UDLA muestra la importancia de la cátedra 1, especialmente en aquellos estudiantes que cursan primer o segundo año de su carrera. Un resultado deficiente en esta evaluación (bajo nota 4,0) constituye un elemento fuertemente desmotivador, pues provoca que un alto porcentaje de estudiantes deserten de la carrera, ya que no se sienten capacitados para continuar y prefieren evitar el tener que enfrentarse a otro fracaso académico.

En efecto, un análisis cuantitativo realizado sobre los resultados de la cátedra 1 del primer semestre del año 2014, evidencia que en la Universidad hubo 60 asignaturas de la modalidad Diurna, 38 de la modalidad Vespertina y 12 de la modalidad Executive, con un porcentaje de aprobación inferior al 60%. Cabe desatacar que esta situación se agrava en algunos casos, presentando porcentajes de aprobación nulos o iguales a cero (0).

Considerando este escenario, resulta apropiado coordinar, desde el inicio del año lectivo, acciones pedagógicas al interior de las escuelas e institutos que obtuvieron bajos niveles de aprobación en alguna asignatura el año pasado (2014). No obstante, también es adecuado que las demás escuelas e institutos de la UDLA se integren a dichas acciones, debido a que se espera que esta primera instancia evaluativa resulte exitosa para un alto porcentaje de estudiantes y se minimice así un posible impacto negativo.

Por último, es importante señalar que las sugerencias que se proponen en este documento, se basan en dos premisas. La primera de ellas considera la tarea evaluativa como un proceso de construcción de conocimiento cualitativo y cuantitativo, que permite a Directores de Escuelas e Institutos tomar decisiones de manera estratégica. La segunda se refiere a la relevancia de una adecuada alineación entre los resultados de aprendizaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación.

### Sugerencias pedagógicas

Las sugerencias pedagógicas se han organizado en dos bloques. El primero, se relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, con las actividades desarrolladas en el aula y, el segundo, se vincula con la evaluación en sí misma.

1. Con relación al **proceso de enseñanza-aprendizaje**, es importante considerar si la asignatura cuenta o no con prueba nacional.

En el caso que **no cuente con prueba nacional**, los Directores de Escuela e Instituto deberán preocuparse que:

- ✓ Los docentes utilicen instrumentos de evaluación similares en los distintos NRC.<sup>25</sup> Esto tiene por objetivo principal homologar los criterios de evaluación y el análisis de los resultados obtenidos. Por ejemplo, se puede definir que el instrumento de evaluación sea una prueba de aprendizaje con preguntas de desarrollo breve y selección múltiple, un informe de laboratorio o una prueba escrita solo con análisis de casos. De forma práctica, se recomienda que el Director valide dos o tres tipos de instrumentos para que sean usados en la cátedra 1.
- ✓ Los docentes propendan a un alineamiento temporal para el desarrollo de cada unidad, de manera que las secciones paralelas de la misma asignatura incorporen las mismas unidades, contenidos y resultados de aprendizaje en la cátedra 1. Lo anterior asegura que los instrumentos utilizados por las distintas secciones de la misma asignatura sean comparables entre sí, pues poseen la misma validez de contenido.
- ✓ En esta línea, se puede utilizar una tabla como la propuesta para sistematizar el uso de diversos instrumentos destinados a evaluar la cátedra 1. Obsérvense los ejemplos siguientes:<sup>26</sup>

<sup>25</sup> NRC (Número de Registro de Curso) es un código interno de UDLA que se asigna a cada uno de los cursos creados.

<sup>26</sup> Las tablas muestran ejemplos recreados para este documento y no corresponden en todos los casos a programas de UDLA.



Ejemplo 1

Sigla	TOC601
Nombre asignatura	ACTIVIDADES TERAPÉUTICAS
Escuela	Terapia Ocupacional
Unidades a evaluar	Unidades 1 y 2
Tipo(s) de instrumento validado por Dirección de Escuela	<p><b>Prueba Escrita</b></p> <p>a) 3 preguntas abiertas referidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evolución del concepto de actividad terapéutica.</li> <li>- instrumentos de análisis de la actividad terapéutica.</li> </ul> <p>(Una pregunta debe ser análisis de caso vinculada con algún tema de la Unidad 2).</p> <p>b) 18 preguntas de selección múltiple referidas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la labor terapia y la ergoterapia.</li> <li>- conceptos básicos de la teoría de la actividad.</li> </ul>
Resultados de aprendizaje asociados a la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar un análisis crítico respecto al uso de actividades terapéuticas vinculadas a los procesos de diagnóstico e intervención de Terapia Ocupacional.</li> <li>2. Evaluar una actividad terapéutica de acuerdo con las características de la persona y su contexto.</li> <li>3. Fundamentar la evaluación de la actividad terapéutica mediante conceptos teóricos vistos en clases.</li> </ol>

Ejemplo 2

Sigla	EVE108
Nombre asignatura	TALLER DE ANIMACIÓN Y RECREACIÓN DE GRUPOS
Escuela	Escuela de Hotelería Turismo
Unidades a evaluar	Unidades 1 y 2
Tipo(s) de instrumento validado por Dirección de Escuela	<p><b>Exposición oral grupal</b> que considere:</p> <p>a) Aplicación de conocimiento teórico visto en las unidades 1 y 2: fundamentos de la animación, conceptos de ocio y tiempo libre, descripción general de todos los grupos evolutivos y particular de un grupo.</p> <p>b) Presentación y fundamentación del diseño de una actividad recreativa para un grupo etario definido.</p>
Resultados de aprendizaje asociados a la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentar desde varios puntos de vista (teóricos y prácticos) la necesidad de los deportes y la recreación para el bienestar humano.</li> <li>2. Distinguir conceptualmente, de acuerdo a sus características humanas, distintos grupos etarios.</li> <li>3. Planificar estrategias de recreación para distintos grupos etarios.</li> </ol>

Ejemplo 3

Sigla	CSN320
Nombre asignatura	INTRODUCCIÓN A LA PARASITOLOGÍA
Escuela	Instituto de Ciencias Naturales
Unidades a evaluar	Unidades 1 y 2
Tipo(s) de instrumento validado por Dirección de Escuela	<p><b>Lista de cotejo (30%) e informe de laboratorio (70%)</b> sobre una actividad de laboratorio que consiste en observar e intervenir el ciclo biológico de un parásito.</p> <p>La <b>lista de cotejo</b> se aplicará a una actividad de laboratorio y considerará aspectos como: secuenciación de los pasos del experimento, manipulación del instrumental, obtención fiable y registro de datos.</p> <p>El <b>informe de laboratorio</b> considerará aspectos como:</p> <p>a) Estructura adecuada (presentación, descripción y desarrollo del experimento, resultados y conclusiones).</p> <p>b) Aplicación de fundamentos teóricos vistos en las unidades 1 y 2 a lo largo del informe.</p> <p>c) Presentación, respeto de normas ortográficas y redacción adecuada.</p>
Resultados de aprendizaje asociados a la evaluación	<p>1. Caracterizar, desde el punto de vista biológico y funcional, a los parásitos.</p> <p>2. Explicar la morfología y los ciclos: biológico y epidemiológico de los parásitos más importantes.</p> <p>3. Describir las adaptaciones de los parásitos para penetrar, permanecer, alimentarse y reproducirse.</p>

En caso que se haya determinado que **habrá prueba nacional**, los Directores de Escuela e Instituto deben preocuparse que:

- ✓ Las características, estructura y tipo de ítems de dicha prueba sean conocidas por los docentes de manera temprana, de modo que puedan orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un resultado exitoso de parte de sus estudiantes.
- ✓ Los docentes tengan claridad acerca de cuáles unidades del programa y qué resultados de aprendizaje se incluirán en la cátedra 1. Esto tiene por objetivo que los docentes cubran de manera adecuada las unidades que serán evaluadas e informen oportunamente a los estudiantes de dicha instancia de evaluación.

En ambos casos (**con/sin prueba nacional**) se recomienda que los Directores de Escuela e Instituto manifiesten a sus docentes la importancia de los siguientes aspectos:

- ✓ Los cursos deben incorporar, dentro de las actividades de aula, aquellas que faciliten la ejercitación de conocimientos, destrezas y valores que serán evaluados en la cátedra 1, de modo que los estudiantes hayan tenido un acercamiento previo al tipo de resultado de aprendizaje que se busca alcanzar. Expresado en términos prácticos, si en el instrumento evaluativo se va a incluir un comentario de texto, se recomienda que durante las clases se hayan realizado comentarios de texto, para que los estudiantes sepan qué espera el docente de un ejercicio de este tipo y cómo debe realizarse. Un contraejemplo de esto, es el siguiente: el docente incorpora en la cátedra 1 una pregunta de desarrollo que es un análisis de caso, a la cual asigna un puntaje importante, sin embargo, jamás hizo análisis de caso en conjunto con los estudiantes dentro de la clase, por lo cual ellos no saben cómo abordarlo. La recomendación es haber practicado esa forma de análisis, a través de evaluaciones formativas, durante las clases.
- ✓ Una vez que el instrumento esté definido para cada asignatura, se recomienda comunicar a los estudiantes las características de este. Por ejemplo, es oportuno indicarles si el instrumento va a ser objetivo (prueba de aprendizaje), cualitativo o cuantitativo (como una lista de cotejo o escala de apreciación) o una evaluación del desempeño (como un foro o un *role-playing*). En el caso de ser objetivo, señalar qué tipo de ítems se incluirán (selección múltiple, desarrollo o ambos) y, en el caso de evaluaciones de desempeño, se sugiere dar a conocer la rúbrica que se utilizará antes de que los estudiantes sean evaluados.

- ✓ Realizar, dentro de las actividades de aula, evaluaciones formativas que vayan mostrando el aprendizaje de los estudiantes y los puntos débiles, antes de que estos vayan a ser calificados. El propósito es que los estudiantes se sientan preparados y no asustados por una instancia evaluativa excesivamente formal que presenta desafíos cognitivos desconocidos y difíciles de superar.

Por último, dos aspectos por destacar con respecto a las evaluaciones de aula:

Desde el punto de vista didáctico, existe una estrecha vinculación entre:

**Resultados de aprendizaje** → **actividades de aula** → **evaluación**

Esta vinculación se expresa así: el docente planifica actividades de aula de acuerdo a los resultados de aprendizaje que espera de sus alumnos y pensando en el trabajo que ellos harán para adquirir aprendizajes. La evaluación debe recoger este trabajo de aula y no ser una actividad desvinculada de lo que los estudiantes ya han realizado en la clase. La vinculación se produce entre todos los elementos de la cadena que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La bibliografía sobre evaluación destaca la importancia de la **evaluación formativa** en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la que consiste en actividades de aprendizaje no calificadas, pero sí desarrolladas por los estudiantes y apreciadas por el docente. Ejemplos de evaluaciones formativas son:

- El docente da un ejercicio para ser desarrollado en la clase; luego se revisa en conjunto con los estudiantes, pidiéndoles que lo resuelvan por etapas hasta llegar al resultado final. Posteriormente, el docente pregunta cuántos dieron con el resultado correcto y esa cifra es un indicador de aprendizaje, junto con las dificultades que detectó en la resolución del ejercicio.
- Proyectar en pantalla una serie de afirmaciones sobre lo aprendido, cada estudiante anota si son verdaderas o falsas. Al terminar, el docente vuelve a proyectarlas y se analizan una por una, promoviendo que los alumnos digan cuál es verdadera y cuál es falsa y que expliquen estas últimas. Así, un tipo de ítem que tradicionalmente se vincula con la reproducción del conocimiento se transforma en una herramienta para discutir en clase aspectos teóricos y prácticos.

2. Con respecto a la **cátedra 1, independientemente de tratarse o no de prueba nacional**, se dan las siguientes recomendaciones para la elaboración del instrumento:

- ✓ El diseño del instrumento de evaluación debe considerar los resultados de aprendizaje trabajados en el aula y, a la vez, elevar un poco la demanda cognitiva, de modo que el estudiante sienta que está preparado para la evaluación, pues ya ha ejercitado los contenidos y a la vez sienta que es un desafío, pero abordable.
- ✓ La elaboración del instrumento de evaluación debe considerar los siguientes aspectos:

- a. La cobertura de los distintos niveles de aprendizaje —conceptual, procedimental y actitudinal—. En este sentido, el instrumento debe considerar no solo los contenidos de la(s) unidad(es) correspondiente(s) sino también los resultados de aprendizaje, es decir, un conocimiento de teorías y conceptos asociado a un saber hacer (procedimientos) y a un saber ser (valores y actitudes).
  - b. Una cobertura amplia de las habilidades cognitivas, pues la evaluación no debe limitarse a la reproducción del conocimiento (habilidades básicas —recordar y comprender—) sino que incluir habilidades superiores (aplicación, análisis, síntesis, evaluación y creación). Para más información al respecto, considerar la Taxonomía de Bloom (1956 original en inglés; 1990 en español) o Anderson y Krathwohl (2001).
  - c. Si el instrumento va a tener secciones, procurar que estas tengan un puntaje coherente con la complejidad y la demanda de tiempo que implican.
- ✓ En el caso de elegir un instrumento de evaluación objetivo (esto es, una prueba de aprendizaje), concordar, desde la Dirección de Escuela o Instituto, una tabla de especificaciones en la cual deban basarse los docentes (o el líder curricular) que van a elaborar el instrumento. La ventaja de esta tabla es que homogeniza el tipo de instrumento, de ítems, de habilidades y de puntaje, y a la vez, da libertad a los docentes para elegir y redactar los ejercicios.

Revisemos a continuación qué es y cuál es la utilidad que presta una tabla de especificaciones en la elaboración de un instrumento de evaluación objetivo.

## Tabla de especificaciones

Uno de los propósitos esenciales de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje es **evidenciar** si los estudiantes han alcanzado un adecuado nivel de comprensión y/o aprehensión de los resultados de aprendizaje declarados en el programa de asignatura. En efecto, a través de variadas instancias metodológicas y evaluativas, los docentes buscan relevar si el nivel de aprendizaje logrado por sus estudiantes está alineado con los requisitos mínimos para aprobar el curso.

Desde esta perspectiva, es indiscutible la necesidad que los docentes tengan plena claridad del qué y cómo evaluar cuando diseñan un instrumento de evaluación. En este sentido, la **tabla de especificaciones** se presenta como un insumo pedagógico que ayuda a facilitar dicha labor, ya que, debido a sus características paramétricas, permite precisar y estructurar los elementos constitutivos del instrumento de evaluación antes de que este sea aplicado. Algunas de las cualidades que presenta la tabla de especificaciones, se detallan a continuación:

- ✓ Permite relacionar los contenidos y las habilidades que serán evaluadas.
- ✓ Especifica el tipo de ítems, sus porcentajes o pesos relativos dentro del instrumento de evaluación.
- ✓ Facilita la organización, distribución y calibración de los ítems que conforman el instrumento de evaluación.
- ✓ Brinda al instrumento de evaluación un alto nivel de objetividad.
- ✓ Permite a los docentes y estudiantes conocer en detalle lo que se está evaluando en el instrumento.
- ✓ Permite que los estudiantes puedan acceder a una retroalimentación más clara y concisa, pues se identifican con facilidad cuáles son las fortalezas y debilidades que presenta determinado estudiante.

Observemos un ejemplo de una tabla de especificaciones destinada a medir los resultados de aprendizaje de la asignatura Ciencias de los Alimentos de la Escuela de Nutrición y Dietética.

Tabla de especificaciones para la elaboración de una prueba escrita

Escuela o Instituto	Asignatura	Contenidos o unidades	Resultados de aprendizaje	Habilidad asociada	Tipo de ítem	Nº de ítems	Peso del ítem en relación con la prueba (%)	Planos de aprendizaje
Escuela de Nutrición y Dietética	Ciencias de los alimentos	Unidad 1: Conceptos generales de Nutrición en Chile.	Definir los conceptos de alimentos, productos, alimentación y nutrición.	Conocer	Selección múltiple	15	20%	Conceptual
			Manejar los factores que inciden en el consumo real de alimentos de la población chilena.	Aplicar	Pregunta tipo ensayo	1	30%	Conceptual y procedimental
			Clasificar las características físicas y químicas de los alimentos presentes en la pirámide alimentaria chilena.	Analizar	Términos pareados	15	20%	Conceptual
			Valorar la importancia del Etiquetado Nutricional como medio de difusión de salud.	Evaluar	Pregunta tipo ensayo	1	30%	Conceptual y actitudinal
		1 unidad	4 resultados de aprendizaje	4 habilidades evaluadas	3 tipos de ítems	32	100%	3 planos de aprendizaje

## REFERENCIAS

- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2011). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Editores.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.
- Universidad de Las Américas. (2014). *Fundamentos del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Documento interno de trabajo. Santiago, Chile: autor.

**Anexo 3** Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA

**Tabla simple de especificaciones Cátedra 1, Derecho Romano, LEX102**

Estimados estudiantes, a través de la siguiente tabla les damos a conocer los contenidos y el tipo de instrumento de evaluación que se utilizará en la cátedra 1. Esperamos que con ella puedan orientar su trabajo y prepararse con tiempo.

Sigla	LEX102
Nombre asignatura	DERECHO ROMANO
Escuela	Facultad de Derecho
Unidades a evaluar	<p><b>Unidad 1: Roma, sociedad del Derecho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia del Derecho Romano (aporte de una sociedad de campesinos y soldados)</li> <li>- Bases de aplicación del Derecho Romano.</li> <li>- Periodificación del Derecho Romano.</li> <li>- Fuentes del Derecho Romano.</li> <li>- Estructura política.</li> <li>- Organización administrativa.</li> </ul> <p><b>Unidad 2: Procedimentales heurísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimiento de las Legis Acciones.</li> <li>- Procedimiento Formulario.</li> <li>- Breve noticia acerca del procedimiento de la Cognitio Extraordinem.</li> </ul> <p><b>Unidad 3: Personas y derecho de familia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Status libertatis, civitatis, familiae</li> <li>- La familia romana</li> <li>- El matrimonio</li> <li>- Tutelas y curadurías</li> </ul>
Tipo(s) de instrumento validado por Dirección de Escuela	<p><b>Prueba oral</b></p> <p>Dos o tres preguntas abiertas referidas a los temas de las unidades 1 y 2, en las cuales se considerará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenidos conceptuales (recordar y comprender);</li> <li>- Resolución de casos (aplicar, analizar, sintetizar);</li> <li>- Fundamentación de opiniones (evaluar); y</li> <li>- Habilidades de comunicación oral necesarias para ser comprendido.</li> </ul>
Resultados de aprendizaje asociados a la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar los principios del derecho romano que están vigentes en el derecho occidental, especialmente en el ámbito del derecho privado.</li> <li>2. Identificar las etapas que constituyen la periodificación del derecho romano.</li> <li>3. Distinguir las fuentes del derecho romano.</li> <li>4. Caracterizar los diversos procedimientos judiciales romanos.</li> <li>5. Describir las diferentes funciones realizadas por los juristas romanos.</li> <li>6. Expresarse utilizando un lenguaje jurídico inicial que maneje conceptos claves utilizados en las asignaturas de la carrera.</li> <li>7. Analizar con propiedad los diferentes estatus de los seres humanos en el mundo romano.</li> </ol>



## Orientaciones para la evaluación diagnóstica

Documento dirigido a Docentes  
de Universidad de Las  
Américas

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas



**Anexo 4** Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA**Serie**

Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas

**Autoría**

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

Edición, marzo 2015  
Reimpresión, 2018

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948 – Edificio A – Providencia, Santiago de Chile  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

## Orientaciones para la evaluación diagnóstica (2015)

### Antecedentes

Durante las últimas décadas, la evaluación educativa y, en especial la evaluación universitaria, se ha convertido en uno de los núcleos de investigación en el área de gestión pedagógica y curricular. Las evidencias demuestran que desarrollar un adecuado proceso evaluativo —diseño, aplicación y retroalimentación— incide directamente en la formación del estudiante. En efecto, de acuerdo con lo que señala Biggs (1999, p. 177):

Los estudiantes aprenden lo que creen que se les propondrá en el examen. En un sistema no alineado, en el que los exámenes no reflejan los objetivos, esto se traduce en un aprendizaje superficial inadecuado. Los conocimientos de los estudiantes adoptan la forma que creen que les bastará para satisfacer las exigencias de la evaluación. A esto nos referimos cuando hablamos de *repercusión*; es decir, cuando la evaluación determina el aprendizaje del estudiante y no el currículo oficial.

En consideración de lo enunciado, es indiscutible que la evaluación debe ser una instancia para reflexionar en torno al diseño e implementación del currículo, y desde allí tomar decisiones que ayuden a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la *evaluación diagnóstica* juega un rol fundamental, pues permite conocer las conductas de entrada y los aprendizajes previos que el estudiante ha incorporado durante su proceso de formación y, a su vez, planificar el punto de partida de un curso o unidad.

Por último, cabe señalar que este documento es una guía orientadora que permite a los docentes revisar, de manera reflexiva y crítica, el proceso de evaluación diagnóstica aun cuando esta sea de carácter nacional o de diseño personal.

### Características e importancia de la evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica, también llamada inicial, es aquella que se aplica en el comienzo de un proceso de enseñanza-aprendizaje (primera o segunda clase), con el objeto de obtener información acerca de los conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes que poseen los estudiantes hacia el currículo de una determinada asignatura, antes de que este se desarrolle. En términos prácticos, esto quiere decir que permite determinar aspectos como:

- ✓ Conocimientos previos relacionados con la asignatura: se refiere a conceptos, ideas, esquemas, teorías, etc., que se espera que los estudiantes hayan adquirido en su formación anterior. Esto se vuelve especialmente relevante en los cursos seriados, por ejemplo, Cálculo II supone conocimientos de Cálculo I.
- ✓ Habilidades y procedimientos previos que marcan el punto de partida para el nuevo aprendizaje.
- ✓ Actitudes hacia la asignatura y valoraciones acerca del aporte que esta significa para la formación profesional; intereses y motivaciones de los estudiantes.

En cuanto a sus características, la evaluación diagnóstica:

- ✓ tiene carácter **informativo** acerca del grado en que los estudiantes han adquirido aprendizajes anteriores. Información que no solo es relevante para el profesor, sino también para los propios estudiantes;
- ✓ es **orientadora** para docentes y directivos, pues permite dirigir procesos de mejora hacia los aspectos detectados como débiles en los aprendizajes esperados y evita repetir aquellos contenidos que ya dominan los estudiantes;
- ✓ sus resultados **no** se traducen en **calificaciones**.

La ventaja de esta evaluación es que permite conocer el real estado de los estudiantes en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual es posible realizar adecuaciones que orienten al curso a partir de la información obtenida; adecuaciones que pueden contemplar tanto reforzamiento de aspectos débiles como profundización de aquellos aspectos que están bien asentados en los estudiantes.

Como señala García (2000, p. 27):

Desde una perspectiva pedagógica es claro que el conocimiento previo del educando y de sus características, por parte del educador, es el punto de arranque de toda actividad educativa. Sin conocimiento de la individualidad del educando, difícilmente se podrá ayudar, objetiva y sistemáticamente, al desarrollo y formación de su personalidad. Este principio es básico en cualquier definición operativa de la educación, «nadie puede actuar sobre un material que desconoce». Por tanto, la evaluación inicial responde a este principio, el conocimiento concreto del ser real que debe educarse.

Se revisará a continuación, las etapas de la evaluación diagnóstica, con el propósito de orientar el análisis de la información que brinda dicha evaluación.

## 1. Diseño

En la etapa de diseño es importante responder las siguientes preguntas:

### ¿Qué voy a evaluar?

Aquellos contenidos —conceptuales, procedimentales y actitudinales— considerados elementales para la asignatura y habilidades (conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar) que permitan evidenciar los niveles de dominio cognitivo. Asimismo, es posible incluir preguntas para indagar percepciones, actitudes y valoraciones de los estudiantes con respecto a la asignatura/carrera. Este contenido se evalúa mediante preguntas del tipo *¿Qué funciones sociales cumple una educadora de párvulos? ¿Cuál es el aporte de un ingeniero agrónomo al bien común? ¿Qué papel juega la estadística en la formación de un profesor de inglés?*

### ¿Para qué voy a evaluar?

Definir el objetivo de la evaluación que, en este caso, está dado por sus mismas características: recoger información acerca de los aprendizajes adquiridos por los alumnos antes del proceso de enseñanza-aprendizaje que se inicia.

### ¿Cómo voy a evaluar?

Implica determinar el instrumento y los tipos de ítems que se utilizarán: prueba objetiva (selección múltiple, términos pareados, preguntas de desarrollo), encuesta, etc. También en el diseño del instrumento se consideran las secciones que tendrá este y el puntaje de cada sección.

## 2. Aplicación

La aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica es la instancia mediante la cual se recoge información sobre los aprendizajes previos del estudiante, al inicio de un curso o unidad. Para realizar esta aplicación en condiciones adecuadas es necesario llevar a cabo las siguientes acciones:

- ✓ Informar a los estudiantes, mediante una tabla de especificaciones, de los aspectos más relevantes del instrumento de evaluación y su aplicación.
  1. Unidades por evaluar.
  2. Resultados de aprendizaje que mide la evaluación.
  3. Fechas de aplicación del instrumento.
  4. Descripción del instrumento (tipos de ítems, puntaje y rúbricas).
- ✓ Elaborar un breve registro de observación sobre las condiciones y comportamientos que se perciben al momento de aplicar el instrumento de evaluación. Por ejemplo, registrar el nivel de concentración de los estudiantes (muy concentrado, concentrado, poco concentrado), el tiempo de inicio y término de la evaluación y los tiempos de entrega del instrumento de evaluación por parte de cada uno de los estudiantes.

El propósito de las acciones antes descritas es doble: por un lado, comunicar a tiempo las características generales del instrumento de evaluación y, por otro, considerar algunas variables contextuales que influyen en el proceso de rendición de la evaluación y su posterior calificación cualitativa o cuantitativa.

### 3. Retroalimentación

La retroalimentación o *feedback* es por definición una etapa del proceso evaluativo que permite otorgarle significado a la *calificación*.<sup>27</sup> Un adecuado análisis de los datos, a través de parámetros cuantitativos y cualitativos, provee a los docentes y estudiantes de información relevante con respecto a los niveles de aprendizaje y las acciones que se deben realizar para mejorarlos.

En el caso de los docentes, el análisis de los resultados obtenidos permite evaluar el nivel de dificultad y la calidad de las preguntas, la pertinencia de la escala de puntaje y levantar datos estadísticos, tales como: promedio, desviación estándar, moda, porcentaje de estudiantes aprobados y reprobados y frecuencias. A partir de estos datos, el docente construye una visión panorámica de la situación del curso y una visión detallada de las fortalezas y debilidades de cada uno de los estudiantes. Por último, el docente podrá tomar decisiones sobre las acciones que puede implementar en el corto plazo para ayudar a sus estudiantes a lograr los niveles de aprendizaje esperados.

En el caso de los estudiantes, la retroalimentación se convierte en una estrategia de enseñanza-aprendizaje muy valiosa, pues les permite conocer los resultados y tomar conciencia de sus logros y errores. En este sentido, se recomienda que el docente destine tiempo de clase para comentar con sus estudiantes la pauta de corrección, los errores más frecuentes que estos cometieron, las modificaciones de puntaje (si es que las hubo) o cualquier otro aspecto que implique a los estudiantes mejorar en la próxima evaluación y expresar lo que ellos pensaron o analizaron y los llevó a una determinada respuesta, que no es correcta.

Por último, se recomienda entregar a los estudiantes los resultados obtenidos, considerando los siguientes criterios:

1. Universo evaluado

	2014	2015
Nº de inscritos en la asignatura		
Nº de estudiantes que rinden la evaluación		
Nº de estudiantes aprobados		
Nº de estudiantes reprobados		

2. Resultados

Presentar los resultados obtenidos de forma cualitativa y cuantitativa. En el caso de la información cualitativa, utilizar los siguientes criterios o niveles:

- Sobresaliente: Dominio amplio de habilidades y conocimientos necesarios.
- Aceptable: Dominio básico de habilidades y conocimientos necesarios.
- Insuficiente: No demuestra conocimientos y habilidades necesarios.

3. Fortalezas y debilidades detectadas.

4. Relación comparativa con años anteriores (si procede).

5. Conclusiones.

<sup>27</sup> En este caso la calificación es entendida tanto como una categoría cualitativa como una categoría cuantitativa.

## REFERENCIAS

Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Editores.

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. Buenos Aires: El Ateneo.

García, J. M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación (Guía práctica para educadores)*. Madrid: Editorial Síntesis.

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.

Universidad de Las Américas. (2014). *Fundamentos del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Documento interno de trabajo. Santiago, Chile: autor.



## Orientaciones para la evaluación diagnóstica

Documento dirigido a  
Directores de Escuela y  
Directores de Instituto

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos  
Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

**Anexo 5** Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA**Serie**

Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas

**Autoría**

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

Edición, marzo 2015  
Reimpresión, 2018

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948 – Edificio A – Providencia, Santiago de Chile  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

## Orientaciones para la evaluación diagnóstica (2015)

### Antecedentes

Durante las últimas décadas, la evaluación educativa y, en especial la evaluación universitaria, se ha convertido en uno de los núcleos de investigación en el área de gestión pedagógica y curricular. Las evidencias demuestran que desarrollar un adecuado proceso evaluativo —diseño, aplicación y retroalimentación— incide directamente en la formación del estudiante. En efecto, de acuerdo con lo que señala Biggs (1999, p. 177):

Los estudiantes aprenden lo que creen que se les propondrá en el examen. En un sistema no alineado, en el que los exámenes no reflejan los objetivos, esto se traduce en un aprendizaje superficial inadecuado. Los conocimientos de los estudiantes adoptan la forma que creen que les bastará para satisfacer las exigencias de la evaluación. A esto nos referimos cuando hablamos de *repercusión*; es decir, cuando la evaluación determina el aprendizaje del estudiante y no el currículo oficial.

En consideración de lo enunciado, es indiscutible que la evaluación debe ser una instancia para reflexionar en torno al diseño e implementación del currículo, y desde allí tomar decisiones que ayuden a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la evaluación diagnóstica juega un rol fundamental, pues permite conocer las conductas de entrada y los aprendizajes previos que el estudiante ha incorporado durante su proceso de formación y, a su vez, planificar el punto de partida de un curso o unidad.

El presente documento tiene por objetivo orientar a los Directores de Escuela y a los Directores de Instituto en el proceso de evaluación diagnóstica, tanto para aquellas carreras que tienen pruebas nacionales como para aquellas en las cuales cada profesor diseña su instrumento. Este objetivo se valida al recordar que esta etapa evaluativa entrega valiosa información acerca del nivel de desarrollo estudiantil.

Por último, se aclara que este documento está en consonancia con otro, denominado "Informe de evaluaciones diagnósticas. Periodo 201510", que debe ser completado por los Directores una vez que se ha cumplido la etapa de diagnóstico.

### Características e importancia de la evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica, también llamada inicial, es aquella que se aplica en el comienzo de un proceso de enseñanza-aprendizaje (primera o segunda clase), con el objeto de obtener información acerca de los conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes que poseen los estudiantes hacia el currículo de una determinada asignatura, antes de que este se desarrolle. En términos prácticos, esto quiere decir que permite determinar aspectos como:

- Conocimientos previos relacionados con la asignatura: se refiere a conceptos, ideas, esquemas, teorías, etc., que se espera que los estudiantes hayan adquirido en su formación anterior. Esto se vuelve especialmente relevante en los cursos seriados, por ejemplo, Cálculo II supone conocimientos de Cálculo I.
- Habilidades y procedimientos previos que marcan el punto de partida para el nuevo aprendizaje.
- Actitudes hacia la asignatura y valoraciones acerca del aporte que esta significa para la formación profesional; intereses y motivaciones de los estudiantes.

En cuanto a sus características, la evaluación diagnóstica:

- tiene carácter **informativo** acerca del grado en que los estudiantes han adquirido aprendizajes anteriores. Información que no solo es relevante para el profesor, sino también para los propios estudiantes;
- es **orientadora** para docentes y directivos, pues permite dirigir procesos de mejora hacia los aspectos detectados como débiles en los aprendizajes esperados y evita repetir aquellos contenidos que ya dominan los estudiantes;
- carece de **efectos académicos**, pues sus resultados no se traducen en calificaciones.



La ventaja de esta evaluación es que permite conocer el real estado de los estudiantes en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual es posible realizar adecuaciones que orienten al curso a partir de la información obtenida; adecuaciones que pueden contemplar tanto reforzamiento de aspectos débiles como profundización de aquellos aspectos que están bien asentados en los estudiantes.

Como señala García (2000, p. 27):

Desde una perspectiva pedagógica es claro que el conocimiento previo del educando y de sus características, por parte del educador, es el punto de arranque de toda actividad educativa. Sin conocimiento de la individualidad del educando, difícilmente se podrá ayudar, objetiva y sistemáticamente, al desarrollo y formación de su personalidad. Este principio es básico en cualquier definición operativa de la educación, «nadie puede actuar sobre un material que desconoce». Por tanto, la evaluación inicial responde a este principio, el conocimiento concreto del ser real que debe educarse.

Se revisará, a continuación, las etapas de la evaluación diagnóstica, con el propósito de orientar el análisis de la información que brinda dicha evaluación.

## 1. Diseño

En la etapa de diseño es importante responder las siguientes preguntas:

### ¿Qué voy a evaluar?

Aquellos contenidos —conceptuales, procedimentales y actitudinales— considerados fundamentales para la asignatura. También hay que determinar las habilidades que se preguntarán: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar.

Es adecuado aquí señalar que un instrumento diagnóstico no solo se limita a constatar qué resultados de aprendizaje traen incorporados los estudiantes, también puede indagar acerca de percepciones, actitudes y valoraciones de los estudiantes con respecto a la asignatura/carrera. Este contenido se evalúa mediante preguntas del tipo *¿Qué funciones sociales cumple una educadora de párvulos? ¿Cuál es el aporte de un ingeniero agrónomo al bien común? ¿Qué papel juega la estadística en la formación de un profesor de inglés?*

### ¿Para qué voy a evaluar?

Definir el objetivo de la evaluación que, en este caso, está dado por sus mismas características: recoger información acerca de los aprendizajes adquiridos por los alumnos antes del proceso de enseñanza-aprendizaje que se inicia. En el documento "Informe de evaluaciones diagnósticas. Periodo 201510", esta información se recoge en el apartado "Procedimiento de aplicación", número 1 "Objetivos de la evaluación" (pág. 2).

### ¿Cómo voy a evaluar?

Implica determinar el instrumento y los tipos de ítems que se utilizarán: prueba objetiva (selección múltiple, términos pareados, preguntas de desarrollo), encuesta, etc. También en el diseño del instrumento se consideran las secciones que tendrá este y el puntaje de cada sección. En el documento "Informe de evaluaciones diagnósticas. Periodo 201510", esta información se recoge en el apartado "Procedimiento de aplicación", número 5 "Descripción del instrumento" (pág. 2).

## 2. Aplicación

La aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica es la instancia mediante la cual se recoge información sobre los aprendizajes previos del estudiante, al inicio de un curso o unidad. Para realizar esta aplicación en condiciones adecuadas es necesario llevar a cabo las siguientes acciones:

- ✓ Informar a los estudiantes y los aspectos más relevantes del instrumento de evaluación y su aplicación ("Informe de evaluaciones diagnósticas. Periodo 201510", números 2 y 3, pág. 2):
  1. Resultados de aprendizaje que mide la evaluación.
  2. Fechas de aplicación del instrumento.
  3. Formato de aplicación (obligatorio/voluntario, presencial/*online*).
  4. Población objetivo (campus, régimen, carrera, entre otros).
  5. Descripción del instrumento (ítems o capítulos que la evaluación incluye).
  
- ✓ Elaborar un breve registro de observación sobre las condiciones y comportamientos que se perciben al momento de aplicar el instrumento de evaluación. Por ejemplo, registrar el nivel de concentración de los estudiantes (muy concentrado, concentrado, poco concentrado), el tiempo de inicio y término de la evaluación y los tiempos de entrega del instrumento de evaluación por parte de cada uno de los estudiantes.

El propósito de las acciones antes descritas es doble: por un lado, comunicar a tiempo las características generales del instrumento de evaluación y, por otro, considerar algunas variables contextuales que influyen en el proceso de rendición de la evaluación y su posterior calificación.

## 3. Retroalimentación

La retroalimentación o *feedback* es, por definición, una etapa del proceso evaluativo que permite otorgarle significado a la *calificación*. Un adecuado análisis de los datos, a través de parámetros cuantitativos y cualitativos, provee a los docentes y estudiantes de información relevante con respecto a los niveles de aprendizaje y las acciones que se deben realizar para mejorarlos.

En el caso de los docentes, el análisis de los resultados obtenidos permite evaluar el nivel de dificultad y la calidad de las preguntas, la pertinencia de la escala de puntaje y levantar datos estadísticos, tales como: promedio, desviación estándar, moda, porcentaje de estudiantes aprobados y reprobados y frecuencias. A partir de estos datos, el docente construye una visión panorámica de la situación del curso y una visión detallada de las fortalezas y debilidades de cada uno de los estudiantes. Por último, el docente podrá tomar decisiones sobre las acciones que puede implementar en el corto plazo para ayudar a sus estudiantes a lograr los niveles de aprendizaje esperados.

En el caso de los estudiantes, la retroalimentación se convierte en una estrategia de enseñanza-aprendizaje muy valiosa, pues les permite conocer los resultados y tomar conciencia de sus logros y errores. En este sentido, se recomienda que el docente destine tiempo de clase para comentar con sus estudiantes la pauta de corrección, los errores más frecuentes que estos cometieron, las modificaciones de puntaje (si es que las hubo) o cualquier otro aspecto que implique a los estudiantes mejorar en la próxima evaluación y expresar lo que ellos pensaron o analizaron y los llevó a una determinada respuesta, que no es correcta.

Por último, los resultados obtenidos se difunden mediante un informe que considere los siguientes criterios:

## 1. Universo evaluado

	2014	2015
N° de inscritos en la asignatura		
N° de estudiantes que rinden la evaluación		
N° de estudiantes aprobados		
N° de estudiantes reprobados		

## 2. Resultados

Presentar los resultados obtenidos de forma cualitativa y cuantitativa. Además, se agrega información que ayude a complementar el análisis realizado. Entre estos elementos complementarios, se pueden considerar el análisis por asignatura, por campus o régimen.

Los resultados cuantitativos son presentados agrupados en los siguientes niveles ("Informe de evaluaciones diagnósticas. Periodo 201510", "Resultados" pág. 2):

- Sobresaliente: dominio amplio de habilidades y conocimientos necesarios.
- Aceptable: dominio básico de habilidades y conocimientos necesarios.
- Insuficiente: no demuestra conocimientos y habilidades necesarios.

## 3. Fortalezas y debilidades detectadas.

## 4. Relación comparativa con años anteriores (si procede).

## 5. Conclusiones.

En el caso de las carreras que no cuentan con evaluación nacional y que, por lo tanto, se diagnosticaron con distintos instrumentos, es necesario que el Director busque una manera de hacer comparables los resultados, no solo considerando los niveles arriba descritos sino también relacionando tipos de ítems y/o resultados de aprendizaje considerados, para establecer semejanzas, diferencias e ítems más confiables.

**Acciones derivadas de la aplicación de la evaluación**

Luego de haber analizado los resultados y de haber realizado el proceso de retroalimentación con los estudiantes, es necesario tomar algunas decisiones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea se recomienda realizar, cuando el caso lo requiera, modificaciones al programa de la asignatura, modificaciones al syllabus de la asignatura —profundización en capítulos más débiles, incorporación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje o actividades para reforzar las debilidades pesquisadas— y acciones para mejorar el instrumento evaluativo, entre otras.

También se pueden incluir las sugerencias a las sedes para la programación de clases de reforzamiento, inclusión de evaluaciones especiales, aspectos puntuales para ser tratados en ayudantías y otros de este tipo ("Informe de evaluaciones diagnósticas. Periodo 201510", pág. 3).

### Recomendaciones a los profesores

Los Directores proponen recomendaciones a los profesores por campus y/o régimen si los hallazgos realizados así lo ameritan. En este sentido, el Director de Escuela o Instituto deberá liderar la entrega de resultados a los docentes, presentarlos gráficamente de acuerdo a las dimensiones u objetivos de aprendizaje considerados en la evaluación, mostrar los aspectos deficitarios de los estudiantes.

Debe realizar análisis por campus para la programación de clases de reforzamiento, inclusión de evaluaciones especiales y otros de este tipo, y ofrecer a los docentes las alternativas concretas a desarrollar, clasificadas por dimensión u objetivos definidos que permitan una implementación durante el semestre.

Debe entregar resultados por docente, ya que él deberá considerar los resultados por curso para presentar a los estudiantes el nivel académico alcanzado, retroalimentar y presentar medidas remediales a desarrollar durante el curso ("Informe de evaluaciones diagnósticas. Periodo 201510", pág. 3).

## REFERENCIAS

Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Editores.

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. Buenos Aires: El Ateneo.

Casanova, M. A. (2002). *Manual de evaluación educativa* (8ª Ed). Madrid: La Muralla.

García, J. M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación (Guía práctica para educadores)*. Madrid: Editorial Síntesis.

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.

Universidad de Las Américas. (2014). *Fundamentos del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Documento interno de trabajo. Santiago, Chile: autor.

**Anexo 6** Guía para orientar la evaluación educativa en UDLA**Serie**

Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas

**Autoría**

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

Edición, marzo 2015  
Reimpresión, 2018

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948 – Edificio A – Providencia, Santiago de Chile  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

**LISTA DE INSTRUMENTOS EVALUATIVOS UTILIZADOS EN  
LA UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS**

- 1. Prueba con preguntas cerradas (escrita u *online*)**  
Instrumento escrito de carácter objetivo, que está constituido por ítems de respuesta cerrada, es decir: selección múltiple, verdadero/falso, términos pareados o completación de enunciados. Puede responderse en soporte digital o con lápiz y papel.
- 2. Prueba escrita con preguntas de desarrollo**  
Instrumento escrito de carácter objetivo, que presenta tareas de escritura de diferentes extensiones (breves, medianas o extensas).
- 3. Prueba escrita mixta (cerradas y de desarrollo)**  
Instrumento escrito de carácter objetivo, que presenta ítems de respuesta cerrada (selección múltiple, verdadero/falso, términos pareados o completación de enunciados), así como preguntas de desarrollo de diversa extensión (breves, medianas o extensas).
- 4. Prueba oral**  
Instrumento objetivo de carácter oral, que consiste en una serie de preguntas formuladas por un profesor examinador y que deben ser respondidas por el estudiante.
- 5. Control de lectura**  
Instrumento escrito de carácter objetivo que mide comprensión de lectura a partir de un texto previamente determinado (libro, capítulo de libro, artículo de investigación).
- 6. Ejercicio**  
Instrumento escrito, breve y objetivo, que consiste en la aplicación de contenidos en la resolución de tareas de carácter práctico.
- 7. Taller**  
Instrumento escrito, que puede ir acompañado de una presentación oral, y que consiste en la aplicación de contenidos (vistos en clase o que pertenecen a un texto), en la resolución de una o más tareas de carácter práctico o teórico.
- 8. Ensayo**  
Texto escrito de una cierta extensión (mínimo dos planas) que presenta el punto de vista del emisor sobre un tema y se vale de argumentos que lo sustentan, para terminar con una conclusión.
- 9. Exposición/presentación oral**  
Actividad oral que consiste en presentar información sobre un tema, que se ha preparado con anterioridad y que suele contar con apoyo gráfico (imágenes, esquemas, fotografías, tablas, gráficos, etc.). Puede ser individual o grupal.
- 10. Informe de laboratorio**  
Texto escrito que sistematiza y presenta una actividad previa realizada en laboratorio (química, física, biología, sonido, construcción, etc.). Su estructura contempla, al menos: introducción, objetivos, marco teórico, procedimiento experimental, datos, análisis y discusión de datos, conclusiones y bibliografía.
- 11. Informe de lectura**  
Texto escrito que evidencia una lectura comprensiva y recoge las ideas principales contenidas en un texto base. Su estructura contempla: introducción, contexto de producción, ideas principales y secundarias, aporte a la disciplina, conclusión.

**12. Informe de actividad observada (película, obra de teatro)**

Texto escrito que da cuenta de la observación atenta de una determinada actividad formativa, como película, obra de teatro o espectáculo. Debe contener, al menos: introducción, datos de la actividad observada (director, actores, guion, compañía), resumen de la obra, análisis y comentarios, conclusiones y bibliografía.

**13. Informe de salida a terreno**

Texto escrito que sistematiza una actividad educativa realizada fuera del aula, que incluye desplazamiento hacia el lugar, observación de lo que allí ocurre y análisis de las prácticas observadas. Su estructura incluye, al menos: introducción, contextualización de la salida —lugar, días de visita, actividad que se realiza, personas observadas o con las que se interactuó—, descripción de actividades realizadas, análisis de dichas actividades y conclusiones.

**14. Proyecto**

Es un conjunto de actividades orientadas a la consecución de un producto final, que consiste en un bien o servicio. Se desarrolla en etapas y toma un cierto tiempo realizarlo. Integra variados conocimientos y aptitudes. Puede ser individual o grupal.

**15. Debate**

Actividad oral que consiste en la presentación de los argumentos de dos equipos que tienen posiciones contrarias frente al mismo tema o situación. Los integrantes de cada equipo exponen según los turnos señalados por un moderador. Tiene un carácter eminentemente argumentativo.

**16. Dramatización (o *role play*)**

Actividad oral que presenta una situación simulada, en la cual los estudiantes participan asumiendo roles, para lo cual deben asumir una identidad en función de la situación representada. Puede o no incluir vestuario y caracterización.

**17. Obra teatral**

Actividad oral que presenta, en un escenario, una situación que gira en torno a un conflicto y que se desarrolla en etapas (presentación, desarrollo, clímax y desenlace). Involucra actuación (con vestuario y caracterización), escenografía, iluminación y música o efectos de sonido. Requiere ensayos y la presencia de un director.

**18. Elaboración de guion**

Actividad escrita que consiste en la redacción de un guion, esto es, un texto que recoge los parlamentos de personajes, más las indicaciones de desplazamientos y lugares donde se desarrolla la acción (acotaciones).

**19. Mesa redonda**

Actividad oral que consiste en la reunión de un grupo de personas (entre tres y cinco) en torno a una mesa, para debatir y discutir en torno a un tema en el cual todos los participantes tienen una opinión. Existe un moderador que ordena la conversación y un público que, al final, opina y pregunta a los expositores.

**20. Foro de internet**

Actividad escrita que se desarrolla en un soporte digital, donde los participantes escriben su opinión con respecto al tema del foro y también opinan sobre comentarios de otros participantes.

**21. Portafolio**

Es una recopilación de diversos documentos de trabajo y actividades realizadas por un estudiante (en formato físico o digital) y que da cuenta de su aprendizaje, transformándose en evidencias de aprendizaje. Se organiza en base a criterios de selección que son dados por el profesor.

**22. Elaboración de cómic, revista o página web**

Es un tipo de proyecto que consiste en la elaboración de un producto escrito, con un fin educativo, que involucra creación de texto y utilización de imágenes. En el caso de la página web, además implica competencia digital.



**23. Elaboración de maqueta**

Actividad manual que consiste en la elaboración de una maqueta, esto es de una representación a escala, con volumen y en tamaño reducido, de un espacio determinado.

**24. Mapa conceptual**

Es un esquema que permite representar la organización de un conocimiento a través de conceptos y vínculos entre esos conceptos. Se utilizan figuras, donde se escriben los conceptos y líneas que unen las figuras de acuerdo con las relaciones existentes.

**25. Feria científica**

Es una exposición pública de proyectos científicos desarrollados por los estudiantes, los que se presentan en mesas o espacios destinados a ello. Los estudiantes realizan demostraciones, explican su proyecto y responden preguntas de los visitantes. También se pueden presentar, además del proyecto, un póster con el resultado de una investigación.

**26. Entrevista**

Es un diálogo dirigido, en el cual el estudiante toma el rol del entrevistador y hace preguntas al entrevistado de acuerdo al tipo de información que desea obtener. Posterior a su realización, se presenta grabada (audio o video más audio) o transcrita.

**27. Notas de campo**

Son anotaciones que registran observaciones puntuales acerca del comportamiento de los individuos observados y/o acerca de las situaciones ocurridas. El registro incluye la especificación del lugar donde se realiza la observación, la hora de cada suceso registrado, una breve descripción del suceso y un comentario interpretativo del observador.

**28. Lista de cotejo**

Es un listado de características, aspectos, conductas o cualidades sobre las que interesa determinar su presencia o ausencia. Su formato es muy simple: aparece el rasgo que interesa, seguido de dos casilleros (sí/no).

**29. Escala de apreciación o escala Likert**

Es una lista de características, aspectos, conductas o cualidades sobre las que interesa determinar el grado en que se encuentran presentes. Junto al rasgo que se va a medir, aparece, por ejemplo, este tipo de gradación: muy de acuerdo/de acuerdo/en desacuerdo; o siempre/constantemente/a veces/casi nunca/nunca.

**30. Diario o bitácora**

Registro escrito extenso que recoge experiencias vividas por un sujeto observador en un periodo de tiempo determinado.

**31. Encuesta**

Es una técnica de recogida de datos mediante la aplicación de un cuestionario a un grupo de individuos que funciona como muestra. Plantea una serie de preguntas breves sobre uno o más temas. Cuando se usa con fines educativos, se requiere que el estudiante aplique varias encuestas y luego tabule los resultados y haga análisis de datos.

**32. Informe de investigación**

Texto escrito en base a estructura predefinida que da cuenta del marco teórico, metodológico, análisis, resultados y conclusiones de una investigación bibliográfica o aplicada. Se caracteriza por estar orientado en torno a una hipótesis que nace de la pregunta de investigación que origina el trabajo.

**33. Propuesta didáctica**

Unidad didáctica textual, digital o híbrida, que se basa en una unidad curricular y realiza una propuesta metodológica para aplicarla. Se apoya en un marco teórico y pedagógico y se acompaña de los materiales necesarios para su implementación.

**34. Recurso didáctico concreto**

Material didáctico elaborado bajo premisas teóricas, que realiza, de manera práctica, una propuesta construida en material concreto, para lograr un objetivo de aprendizaje en el aula.

**35. Juego didáctico**

Material didáctico basado en la dinámica del juego, elaborado bajo premisas teóricas, que realiza, de manera práctica, una propuesta metodológica, ya sea de aprendizaje, de evaluación o de reforzamiento, bajo la mecánica propuesta y que puede ser construido con material concreto, de manera digital o híbrida.

**36. Objeto digital de aprendizaje**

Propuesta digital de recurso didáctico multimedial construido con el uso de diferentes herramientas web, que entrega contenido, actividades y evaluaciones, y que se estructura en una secuencia de inicio, desarrollo y cierre.

**37. Webquest**

Metodología de integración curricular de tecnología que consiste en asumir un rol y resolver un problema, para lo cual se propone al estudiante seguir una secuencia de contexto, un proceso de desarrollo de la actividad, evaluación y cierre, realizando un proceso investigativo acotado, apoyado en el uso de internet y de herramientas digitales para resolver un problema central.

**38. Otros.**





## Fichas de procedimientos de evaluación educativa UDLA

---

Dirección de Gestión Curricular  
Dirección General de Asuntos Académicos  
Vicerrectoría Académica  
Universidad de Las Américas

**SERIE**

Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo  
Universidad de Las Américas

**Colaboradores****Dirección de Gestión Curricular**

Alexis Maureira Miranda  
Andrea Alfaro Lay  
Christopher Sepúlveda Sandoval  
Ignacio Díaz Fernández

**Revisión**

Camila Muñoz Parietti

Primera edición 2015  
Segunda edición 2017  
Tercera edición 2018

**Ángela Pérez Astete**

Directora de Gestión Curricular

**Ana Henríquez Orrego**

Directora General de Asuntos Académicos

**Gonzalo Vallejo Berenguer**

Vicerrector Académico

**Pilar Romaguera Gracia**

Rectora

Universidad de Las Américas  
Dirección: Avda. Manuel Montt 948 - Edificio A - Providencia  
Correo electrónico: [vra@udla.cl](mailto:vra@udla.cl)

# Índice

Introducción	i
<b>Procedimientos objetivos: pruebas e ítems</b>	<b>1</b>
FICHA N°1 Verdadero/falso	1
FICHA N°2 Selección múltiple con respuesta única	2
FICHA N°3 Preguntas de selección múltiple con respuesta graduada	4
FICHA N°4 Términos pareados o emparejamiento de enunciados	5
FICHA N°5 Preguntas tipo <i>cloze</i> o de enunciado incompleto	9
<b>Procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa</b>	<b>10</b>
FICHA N°6 Entrevista	10
FICHA N°7 Cuestionario	12
FICHA N°8 Notas de campo	14
FICHA N°9 Registro anecdótico	15
FICHA N°10 Diario	17
FICHA N°11 Lista de cotejo, lista de control o <i>check-list</i>	18
FICHA N°12 Escala de valoración, escala de actitudes o escala Likert	19
<b>Procedimientos de evaluación auténtica</b>	<b>22</b>
FICHA N°13 Pruebas y exámenes orales	22
FICHA N°14 Preguntas de desarrollo	25
FICHA N°15 Portafolio	30
FICHA N°16 Dramatizaciones/simulaciones/ <i>role play</i>	32
FICHA N°17 Foro	34
FICHA N°18 Debate	36
FICHA N°19 Ensayo	38
FICHA N°20 Rúbricas	40

# Introducción

A continuación se presenta una serie de fichas que describen y explican, de manera abreviada, los procedimientos evaluativos más utilizados en la docencia de nivel superior que se desarrolla en las facultades e institutos de la Universidad de Las Américas (UDLA). Cada ficha se refiere a una técnica evaluativa en particular, las cuales se agrupan en tres tipos de procedimientos:

- objetivos,
- cualitativos y
- de evaluación auténtica.

En primer término, esta publicación está dirigida a los docentes y ayudantes de UDLA, quienes necesitan aplicar estas técnicas e instrumentos a sus estudiantes en su diario quehacer, pues la evaluación es un aspecto muy importante dentro del proceso formativo, dado que provee de información a los propios alumnos sobre los aprendizajes alcanzados y a los docentes acerca de la eficacia de su enseñanza. Siguiendo esta línea, las fichas constituyen un material de consulta y de apoyo, en el caso de que se requiera información precisa para la elaboración de instrumentos y la aplicación de técnicas de evaluación. En segundo término, está dirigido a toda la comunidad intra y extrauniversitaria, puesto que es una manera de explicitar los criterios que se utilizan dentro de la Institución.

Por último, cabe señalar que las fichas se han elaborado a partir de la *Guía para orientación de la evaluación Educativa UDLA*, documento que ofrece información más extensa y detallada sobre el tema y que constituye un paso más en la etapa de apropiación curricular del Modelo Educativo en la que se encuentra la Universidad actualmente.

### Descripción

Este tipo de ítem se caracteriza por presentar a los estudiantes una proposición relativa a los contenidos que se están evaluando, para que este decida si la proposición es verdadera o falsa. Una manera adicional de construir este tipo de ítem sugiere que se solicite una justificación de aquellas proposiciones consideradas falsas; justificación que debe contener ideas nuevas y no ser una mera negación tautológica. El objetivo, al pedir al estudiante que justifique las falsas, es reducir la influencia de la asignación aleatoria o azar –que llega a un 50%– y darle mayor validez al ítem.

### Recomendaciones para su elaboración

Para la construcción de los ítems de verdadero/falso se recomienda:

- Considerar ideas fundamentales de la materia, evitando proposiciones que puedan resolverse mediante la intervención del sentido común.
- Redactar proposiciones con sentido completo, es decir, que sean suficientes por sí mismas para ser respondidas. Una proposición bien redactada no requiere de información adicional.
- Establecer para cada proposición una idea central significativa, sobre la cual el estudiante deberá decidir si es falsa o no.
- Formular la misma proposición en positivo y luego en negativo. Así, al momento de ensamblar las proposiciones en una sección de la prueba, se puede elegir cuáles serán verdaderas y cuáles falsas.
- Considerar que este tipo de ítems no se usa sólo para medir memorización, sino que también se pueden elaborar proposiciones que involucren habilidades de comprensión, análisis o síntesis.
- Evitar el uso de palabras con significado extremo como *siempre* o *nunca* en aquellas proposiciones falsas; términos poco precisos, como *raramente*, *ocasionalmente* y proposiciones en negativo (“La luna no es el único satélite natural que posee la Tierra”).
- Evitar extraer frases literales de los libros de texto o de apoyo usados en clases. Es mejor formular enunciados nuevos para que los alumnos no respondan de memoria.
- Procurar que la extensión de las proposiciones tanto falsas como verdaderas sea similar.
- Considerar que los ítems que discriminan si el estudiante sabe, o no, son los falsos, por ello es importante incluir más proposiciones falsas que verdaderas.
- Evitar patrones en el orden de los ítems, como V – F – V – F o V – V – F – F.
- Considerar que el número máximo de ítems aconsejable es veinte, siendo diez el número más adecuado.



## Descripción

El objetivo del ítem de selección múltiple es que el estudiante seleccione aquella opción que permite resolver el problema planteado o complete adecuadamente el sentido del enunciado. Entre las

ventajas de este tipo de ítems se encuentran: la rapidez para corregirlos, la objetividad de la respuesta correcta y su capacidad para medir habilidades básicas y superiores.

Estructura básica	Ejemplo 1
<p>Es un ítem que se construye sobre la base de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Un enunciado</b> (a veces acompañado por un estímulo lingüístico o visual).</li> <li>• <b>Unas opciones</b> (distractores o atractores) que resuelven, en cierta medida, la tarea cognitiva planteada en el enunciado.</li> <li>• <b>Una clave o alternativa correcta.</b> Esta última es la opción que resuelve, de manera definitiva, la tarea solicitada.</li> </ul>	<p>➤ <i>En un paciente con artritis reumatoidea en estadio funcional II, la acción de fisioterapia está encaminada a:</i></p> <p>A. reeducación, prevención y ejercicio isométrico.            B. promoción, ejercicio activo y ferulaje estático.            C. asistencia, ejercicio pasivo y masaje.            D. prevención, ejercicio pasivo e hidroterapia.</p> <p>(Opciones A, B, C y D deben tener la misma estructura y extensión).</p>

## Recomendaciones para su construcción

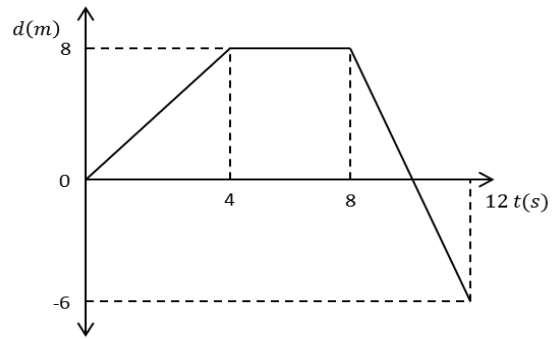
Para una adecuada construcción de los ítems de selección múltiple con respuesta única, se recomienda seguir estos criterios:

- El enunciado es una proposición que debe tener sentido completo y debe bastar por sí solo para la resolución del ítem.
- Evitar la inclusión de proposiciones negativas en el enunciado.
- La respuesta correcta debe ser solo una y resolver completamente el problema planteado.
- Todas las opciones deben ser *homogéneas* entre sí, de modo que la clave no se destaque por algún aspecto. La homogeneidad implica:
  - ✓ formular proposiciones de similar extensión,
  - ✓ formular proposiciones de similar complejidad,

- ✓ formular proposiciones referidas al mismo ámbito conceptual o disciplinar.
- Los distractores o atractores no deben ser parcialmente correctos.
- Evitar el uso de las siguientes expresiones en los distractores o atractores: *todas las anteriores, ninguna de las anteriores, para todos los casos.*
- Evitar la repetición de palabras que aparezcan en el enunciado en los distractores o en la clave del ítem.
- Generar una relación inversamente proporcional entre el número de ítems de una prueba y el número de opciones que contiene cada ítem. Por lo tanto, a más ítems ensamblados, menor número de opciones por ítem (tres) y a menos ítems ensamblados, mayor número de opciones por ítem (cuatro o cinco).

## Otros ejemplos de este tipo de ítem

Estructura con estímulo lingüístico		Ejemplo 2
Estímulo: puede ser lingüístico (un texto o un fragmento de un texto –literario o no literario–).	➤	Recoger y distribuir información verdadera y oportuna sobre los hechos que ocurren en el mundo.
Enunciado	➤	¿Qué función de los medios de comunicación define el enunciado anterior?
Distractores o atractores	➤	A. Persuadir B. Formar opinión C. Informar D. Convencer

Estructura con estímulo lingüístico y visual		Ejemplo 3
Estímulo lingüístico	➤	El siguiente gráfico representa la posición respecto al tiempo de un cuerpo durante 12 segundos. El movimiento se realiza en tres intervalos de 4 segundos cada uno.
Estímulo visual	➤	
Enunciado	➤	Respecto al movimiento realizado por el cuerpo en el intervalo de 4 a 8 segundos, podemos afirmar que:
Distractores o atractores	➤	A. El cuerpo parte de la posición 4 y recorre con velocidad constante 8 metros. B. El cuerpo permanece en reposo, pues mantiene la misma posición, mientras transcurren los 4 segundos. C. El cuerpo cambia la dirección del movimiento y recorre 4 metros más en una superficie plana. D. El cuerpo recorre 4 metros con velocidad constante 8 segundos.

## Variantes de este tipo de ítem

- **Disyunción simple:** consiste en un enunciado y cuatro o cinco opciones distintas, sin que se combinen entre sí. Este tipo de ítem es uno de los más recomendados (ver ejemplos 1 y 2).
- **Doble disyunción o respuestas combinadas:** consiste en un tipo de ítem donde el estudiante elige más de una proposición para resolver el enunciado.
- **Suficiencia de datos:** no se solicita al estudiante que dé la solución al problema, sino que decida sobre qué información es necesaria para resolverlo. Para ello, el estudiante debe elegir entre varias proposiciones que aportan datos.

## Descripción

- Esta estructura mantiene el diseño general de las preguntas de selección múltiple, esto es, enunciado, posiblemente estímulo, más las opciones de respuesta.
- La diferencia con la selección única radica en que hay una completamente correcta (mejor clave) y una o dos aproximadas a lo correcto, que también se consideran clave, pero se califican con un puntaje menor ya que les falta información para ser totalmente correctas.
- Es importante comprender que en este tipo de preguntas las respuestas semicorrectas son verdaderas, pero no resuelven por sí solas la pregunta o problema planteado. En este sentido se indica que son incompletas.
- Con respecto de las ponderaciones asociadas, todas las opciones de respuesta tienen asignado un puntaje o porcentaje (mayor o menor, dependiendo del nivel de cercanía a la respuesta correcta única).
- En algunos modelos de este tipo de evaluaciones, solo las respuestas incorrectas descuentan puntaje.

## Ejemplo<sup>1</sup>

Han pasado seis años desde que Alberto terminó su Enseñanza Media. Él se ha dedicado a lo que siempre fue su pasión: es guía de turismo aventura. Dentro de uno de los tours, se ha encontrado con tres antiguos compañeros del colegio: Carlos, Roberto y Leandro. Carlos es técnico en minas y trabaja en una mina extrayendo cobre; Roberto es encargado de compras de un supermercado en la sección de frutas y verduras; Leandro es dueño de una flota de camiones que transporta maquinarias industriales. ¿Quién o quiénes de ellos trabajan en el sector terciario de la economía?

Clave	Grado de cercanía con la respuesta correcta	Puntaje asignado
A) Alberto, Roberto y Leandro	Completamente correcta	2 puntos
B) Alberto y Roberto	Semicorrecta	1 punto
C) Alberto y Leandro	Semicorrecta	1 punto
D) Roberto y Carlos	Incorrecta	0 punto
E) Todos ellos	Incorrecta	0 punto

<sup>1</sup> Fuente: Dussaillant, F. (2002) Comportamiento estratégico y respuestas graduadas en el SIES. *Revista Puntos de Referencia* n° 258, Centro de Estudios Públicos, Chile.

## Descripción

En este tipo de ítem, el estudiante debe emparejar o asociar dos listas o columnas paralelas compuestas por términos, expresiones o símbolos que se corresponden entre sí. Por ejemplo, se pueden emparejar o asociar órganos del cuerpo humano con el sistema al que

pertenece, países con sus capitales, personajes con sus acciones, causas con efectos, fechas con hechos, etc. La brevedad de este tipo de ítem y su exigencia cognitiva –relacionar la parte por el todo, el todo por la parte y el género por la especie, etc.– se presta muy bien para evaluar los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom (conocer y comprender).

### Estructura Básica

Los contenidos de las columnas están, en alguna forma, relacionados. En este sentido, el estudiante asocia en términos cognitivos palabras de una columna con determinadas explicaciones. Los siguientes aspectos son usados frecuentemente para cada categoría:

Columna A	Columna B
Nombre	Logros y/o aportes
Fechas	Acontecimientos
Conceptos	Definiciones
Reglas	Ejemplos
Símbolos	Conceptos
Autores	Títulos de libros
Máquinas	Usos
Plantas/Animales	Clasificación
Partes	Funciones
Ejercicios	Soluciones
Causas	Lugares
	Efectos

## Recomendaciones para su elaboración

En cuanto a su construcción, es importante tener en cuenta:

- Hacer una lista más larga que la otra, de modo que resolviendo todos los emparejamientos no se llegue al último por descarte.
- Incluir como máximo doce elementos en la lista más larga.
- Cuidar que los elementos de cada columna sean homogéneos, es decir, se refieran a una misma categoría.
- Considerar la posibilidad de que un mismo término funcione como respuesta correcta para dos premisas o preguntas. En dicho caso, es importante indicarlo claramente en las instrucciones.
- Por último, un consejo práctico: al ensamblar el instrumento, hay que procurar que este ítem quede en una misma página y no distribuido en dos, pues ello confunde al estudiante que lo está respondiendo.

### Ejemplo 1<sup>i</sup>

En la columna A se encuentra una lista de instituciones coloniales y en la columna B aparece una breve descripción de cada una de ellas. Ubique el número de la columna A en la descripción que corresponda de la columna B.

Columna A	Columna B
1. Rey	___ Tribunal de justicia.
2. Consejo de Indias	___ En Chile presidía la Real Audiencia.
3. Virrey	___ A cargo de los asuntos americanos.
4. Gobernador	___ Encarna al Estado. ___ El más importante representante del rey en América.

### Ejemplo 2<sup>ii</sup>

En la columna A se encuentra una lista de capas de la atmósfera y en la columna B aparece una breve descripción de cada una de ellas. Ubique el número de la columna A en la descripción que corresponda de la columna B.

Columna A	Columna B
1. Tropósfera	___ Aquí se producen los fenómenos meteorológicos.
2. Estratósfera	___ Hay presencia de ozono (ozonósfera).
3. Termósfera	___ En esta zona, los meteoritos que caen a la Tierra se vuelven incandescentes (estrellas fugaces).
4. Mesósfera	___ Está formada por iones, formados por transformación de moléculas gaseosas por acción de radiaciones solares de gran energía.
5. Exósfera	___ Límite superior de la atmósfera. Se compone de H y He, los que al ser tan livianos escapan hacia el espacio exterior. ___ Ocupa espacio, no posee volumen definido y a la vez se expande y se contrae.

### Ejemplo 3<sup>iii</sup>



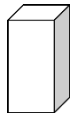


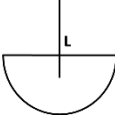

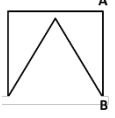
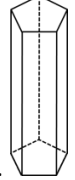
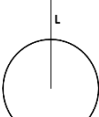
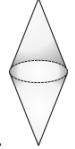
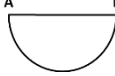

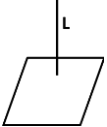
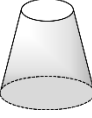
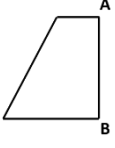
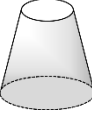
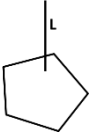
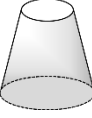
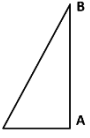
En la columna A se encuentra una lista de abreviaturas médicas y en la columna B aparece el significado de cada una de ellas.<sup>iv</sup> Ubique el número de la columna A en el espacio que corresponda de la columna B.

Columna A	Columna B
1. Ab	___ Antibody (anticuerpo).
2. AB	___ Abdomen / Adriamicina y bleomicina, quimioterapia / Antibiótico / Asma bronquial.
3. Ab.	___ Prefijo que significa de o desde.
4. Ab-	___ Ablación / Aborto. ___ Abdomen / Abducción.

### Ejemplo 4<sup>v</sup>

Observe detenidamente las columnas A y B.

En la columna A aparece una serie de figuras geométricas y en la columna B una serie de traslaciones y rotaciones que generan la construcción de estas. Ubique el número de la columna B en la línea punteada de la columna A.

Columna A	Columna B
..... 	1.  rotación por AB
..... 	2.  rotación por AB
..... 	3.  traslación respecto a L
..... 	4.  rotación por AB
..... 	5.  traslación respecto a L
..... 	6.  rotación por AB
..... 	7.  traslación respecto a L
..... 	8.  rotación por AB
..... 	9.  traslación respecto a L
..... 	10.  rotación por AB

## Notas

---

<sup>i</sup> Adaptado de <http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/article-93563.html>

<sup>ii</sup> Adaptado de Diana, A., Bichara, R., Lara, A., Jiménez, F. y Vidal I., 2011, Conductismo y constructivismo ¿qué modelo usar?, *Revista académica*, N° 40, p. 46.

<sup>iii</sup> Adaptado de Diana, A., Bichara, R., Lara, A., Jiménez, F. y Vidal, I., 2011, Conductismo y constructivismo ¿qué modelo usar?, *Revista académica*, N° 40, p. 46.

<sup>iv</sup> Abreviaturas médicas extraídas de [http://www.laenfermeria.es/docuwiki/doku.php?id=siglas\\_medicas](http://www.laenfermeria.es/docuwiki/doku.php?id=siglas_medicas)

<sup>v</sup> Ejemplo extraído de Castro, F., Godoy, N., González, S., (s/f), Evaluación para el aprendizaje: procedimientos, instrumentos y técnicas de Evaluación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación, Departamento de Formación Pedagógica, p. 83.

### Descripción

En este tipo de ítem se solicita a los estudiantes formular una respuesta limitada o breve. Los enunciados incompletos (espacios en blanco) adquieren pleno sentido cuando el estudiante agrega la información faltante. En estos espacios en blanco es posible incluir una palabra o una frase breve.

Una variante de este ítem incorpora un recuadro debajo del enunciado, donde aparecen las palabras o frases a insertar correctamente en el enunciado. Esta variante se utiliza principalmente en soportes digitales.

### Recomendaciones para su elaboración

Para efectos de su construcción, es importante considerar:

- Redactar los enunciados u oraciones del ítem para orientar la respuesta del estudiante de manera suficiente, pero sin revelar pistas que guíen por completo su respuesta.
- Cuidar que la extensión de los espacios en blanco sea la misma, pues su variación puede conducir a la respuesta.
- Formular primero la respuesta y luego escribir la pregunta adecuada para dicha respuesta.
- Recordar que la respuesta correcta no es necesariamente una sola, pues los estudiantes pueden plantear una respuesta equivalente (sinónimos o conceptos similares).

### Ejemplo

Los procedimientos para la recogida de información dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son tres: ítems objetivos, \_\_\_\_\_ e instrumentos de \_\_\_\_\_. La principal ventaja de los ítems objetivos es \_\_\_\_\_.



### Descripción

Es una técnica muy utilizada en educación y se complementa también con las técnicas de observación. Una definición de entrevista, vinculada al tema de la evaluación educativa, se encuentra en Lukas y Santiago, quienes señalan que es esencialmente "(...) una confrontación interpersonal, en la cual el entrevistador formula al entrevistado preguntas, con el fin de conseguir respuestas relacionadas con los propósitos de la evaluación" (2009, p. 223). Siguiendo esta misma línea, Casanova define la entrevista como una conversación intencional que permite obtener información sobre temas que no se facilitarían por escrito, debido al carácter confidencial o las implicancias emocionales o afectivas de los mismos (2007, p. 137).

Algunas características generales de la entrevista son:

- Es una técnica de recogida de información que requiere de tiempo. Sus etapas o fases –aplicación, análisis y edición– así lo exigen.
- Genera una relación interpersonal asimétrica, pues el entrevistador es quien lleva el control de los turnos de habla y de los cambios de tema.
- Presta utilidad en todas las etapas de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).
- Entrega gran cantidad de datos, por lo cual requiere un procesamiento y análisis posteriores.

En relación con las características señaladas, la entrevista exhibe algunas ventajas y desventajas. Entre las ventajas se encuentran –debido al contacto directo (cara a cara) que se da entre el entrevistador y el entrevistado– la observación de las reacciones gestuales y corporales del entrevistado que resignifican el discurso oral y su posterior interpretación, la obtención de una gran cantidad de información y el acceso a personas analfabetas.

En el caso de las desventajas, preocupa el alto costo de tiempo y dinero que exige el procesar y analizar la gran cantidad de datos que produce la entrevista, así como también la falta de sistematicidad que en ocasiones se produce, debido a la variedad de temas que se abordarían durante el desarrollo de la misma.

En el ámbito educativo, la entrevista puede utilizarse de dos maneras:

1. El docente entrevista a sus estudiantes con la finalidad de obtener información que le interesa examinar. Por ejemplo, realiza una entrevista a los estudiantes que han efectuado una visita a terreno y que han vivido experiencias asociadas (interacción con profesionales en el ejercicio de su profesión, centros juveniles, hospitales, etc.). En este caso, el docente busca conocer las percepciones de sus estudiantes con respecto de la experiencia vivida y los aprendizajes alcanzados, considerando los resultados de aprendizaje del curso.
2. Los estudiantes realizan entrevistas de acuerdo con las instrucciones dadas en la asignatura. En este caso, quienes recogen la información son los estudiantes: ellos seleccionan a la persona, la entrevistan y luego presentan la entrevista realizada, de manera escrita o en video. El profesor, entonces, podrá evaluar tanto el proceso de creación y edición como el producto terminado (entrevista editada). Para ello se consideran factores, tales como: la pertinencia del entrevistado, la calidad de las preguntas y la manera que tiene el entrevistador de conducir al entrevistado para obtener la información requerida.

### Recomendaciones para su elaboración

Al momento de realizarla, el docente o el estudiante deberían:

- Definir con claridad los objetivos de la entrevista.

- Seleccionar, de acuerdo con los objetivos propuestos, las personas susceptibles de ser entrevistadas. Para ello, es necesario investigar sobre la vinculación de cada posible entrevistado con el tema, considerando sus experiencias vividas y opiniones vertidas, por ejemplo.
- Planificar con anticipación una pauta en la que se registren las preguntas, su posible orden de aparición, el nivel de detalle que se solicitará al entrevistado y la duración de la entrevista. Se recomienda que esta no exceda los 45 minutos.
- Propiciar un ambiente agradable, cómodo y de confianza que permita dirigir al entrevistado hacia los temas planificados, sin que este último se sienta incómodo o presionado.
- Trabajar al menos con dos tipos de preguntas: cerradas (de respuesta sí/no) o abiertas, que son las más recomendadas, pues permiten que el entrevistado se exprese.
- Dialogar en un tono formal o semiformal según las necesidades de cada caso particular.
- Generar un registro o transcripción de la entrevista si el propósito es realizar un análisis en profundidad del discurso del entrevistado.

### Ejemplo de entrevista

<i>Extracto de entrevista de orientación vocacional</i>	
Nombre:	Sexo:
Fecha y lugar de nacimiento:	Edad:
Domicilio:	Teléfono:
Escuela:	Año que cursa:
Otras actividades/hobbies:	
Motivo de consulta:	Fecha de hoy:
<i>Escuela primaria</i>	
¿Siempre concurriste a la misma escuela? Sí___ NO___	
Si cambiaste, ¿por qué?	
<i>Escuela secundaria</i>	
¿Siempre concurriste a la misma escuela? Sí___ NO___	
Si cambiaste, ¿por qué?	
¿Cuáles fueron los resultados escolares del último año?	
¿Qué áreas del conocimiento te gustan? ¿Por qué?	
¿Qué asignaturas son difíciles para ti? ¿Por qué?	
¿Qué te motivó a elegir la carrera que estás estudiando?	
¿Qué te gustaría estar haciendo en diez años más?	

### Bibliografía

- Casanova, M. A. (2007). Capítulo 3, Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). Capítulo 2, Historia de la evaluación educativa y capítulo 3, Concepto, componentes y fases de la evaluación. En *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.

### Descripción

Es una técnica de recogida de información muy usada para conocer las opiniones, preferencias y/o puntos de vista de una cantidad considerable de personas. Consiste en la formulación de preguntas (cerradas, abiertas o mixtas) dirigidas a la totalidad de personas que conforman una población en estudio (universo) o a un grupo representativo de dicho universo (muestra). Un cuestionario –aplicado en un tiempo relativamente breve y a través de diferentes vías: presencial, por teléfono y *online*– es útil para detectar tendencias y generalizar resultados.

En el contexto educativo, el cuestionario se utiliza, habitualmente, para evaluar y/o medir los saberes específicos de una unidad didáctica –conceptuales, procedimentales y actitudinales– y para conocer las opiniones o tendencias sobre un tema relevante de la formación del estudiante. Los tipos de cuestionarios son: abiertos, cerrados y mixtos.

El cuestionario abierto es el que se caracteriza por presentar preguntas abiertas o libres, es decir, que no tienen delimitadas de antemano las alternativas de respuesta. El objetivo de este cuestionario es obtener información detallada y con mayor profundidad. Usualmente, los cuestionarios abiertos presentan problemas relacionados con los procesos de tabulación, resumen e interpretación.

En el extremo contrario, se ubica el cuestionario cerrado, el cual posee preguntas con respuestas restringidas o delimitadas. Las preguntas de este tipo son: dicotómicas (sí/no, por ejemplo) y de alternativas de respuestas (selección múltiple y escalas de valoración o Likert). El cuestionario cerrado tiene como objetivo fundamental recoger respuestas breves, concretas y específicas, por lo tanto, las preguntas son directas y precisas. Esto último implicaría una dificultad en el caso de los docentes que no conocen o manejan los requerimientos técnicos de las preguntas cerradas.

Por último, está el cuestionario mixto que incluye preguntas cerradas y abiertas.

### Recomendaciones para su construcción

Algunas recomendaciones para su elaboración son:

- Definir claramente el propósito del cuestionario y su uso.
- Delimitar el constructo teórico que se abordará en el cuestionario, junto con determinar las dimensiones de ese constructo y los indicadores de cada una de las dimensiones.
- Redactar preguntas a partir de los indicadores, en cantidad mayor a las que se van a utilizar.
- Seleccionar las mejores preguntas y construir el cuestionario. Para ello, es ideal pilotear las preguntas mediante la aplicación del cuestionario a una población similar.
- Utilizar, dependiendo de la necesidad, otras técnicas de obtención de información paralelas al cuestionario. El propósito es resolver algunas de sus limitaciones, como por ejemplo, el alto porcentaje de preguntas sin responder y la imposibilidad de profundizar en las respuestas.

### Ejemplo de cuestionario mixto

#### Instrucciones

Encontrarás diversas afirmaciones sobre las cuales debes indicar si estás de acuerdo con ellas, teniendo en cuenta estas opciones:

- A = Muy de acuerdo
- B = De acuerdo
- C = En desacuerdo
- D = Muy en desacuerdo

Para señalar el grado de acuerdo que tienes con cada uno de los enunciados, encierra en un círculo la letra que corresponda. Si te equivocas borra tu respuesta o bien

táchala con una cruz y encierra en un círculo la adecuada.

### Ejemplo de preguntas cerradas

	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En Desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Al principio de cada tema o lección, deseo saber por qué vamos a aprender esos contenidos.	A	B	C	D
Al principio de cada actividad, pienso por qué vamos a realizarla.	A	B	C	D
Al comienzo de cada tema o lección, represento los contenidos que vamos a trabajar a través de algún mapa conceptual, diagrama, esquema, guion, etc.	A	B	C	D

Fuente: Escala adaptada de las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004).

### Ejemplo de preguntas abiertas

- En relación con lo planteado en las preguntas anteriores, ¿cuál sería un adecuado inicio o apertura de clases? Justifica tu respuesta.
- De acuerdo con tu experiencia educativa, ¿cuáles son las mejores estrategias que se pueden utilizar para aprender un contenido conceptual? Justifica tu respuesta.

### Descripción

Corresponden a un registro de los acontecimientos que ocurren en una actividad, como una clase, una evaluación, una entrevista médico-paciente o una sesión de trabajo grupal. Su uso permite al observador escriturar aquello que considera importante y que su memoria podría olvidar. Habitualmente, en una nota de campo se registran datos, tales como: hora del evento, una breve descripción de las características del evento y una interpretación (o comentarios) del observador acerca de los hechos registrados.

### Recomendaciones para su elaboración

Para una correcta elaboración de las notas de campo, es preciso que:

- El observador realice una contextualización espacio-temporal de lo que quiere observar o investigar.
- Diferenciar entre el registro fiel de lo observado (descripción objetiva) y las observaciones y comentarios que van surgiendo en el curso de la redacción (valoración).

### Ejemplo de una nota de campo

En el ejemplo siguiente se muestra una nota de campo realizada por un estudiante de Pedagogía durante su proceso de práctica:

Curso: 8°C Alumnos: 38 Clase: Lenguaje		Profesor: Fecha: 4 de abril de 2010 Colegio: Nuestra Señora del Rosario
Hora	Registro	Comentario
9:07	El alumno Gaspar E. comienza a preparar su exposición oral, pegando carteles en la pizarra. El resto del curso conversa desordenadamente.	El alumno se ve nervioso y angustiado por la exposición que va a realizar. El curso disfruta del tiempo conversando. Será necesario generar actitud de escucha.
9:25	El alumno Gaspar E. termina la exposición oral y ofrece la palabra. Varios estudiantes levantan la mano para preguntar. Hacen cuatro preguntas a Gaspar.	Las preguntas son atinadas e interesantes. A pesar del desorden inicial, los alumnos escucharon a Gaspar.

### Descripción

El registro anecdótico, como técnica de observación directa, es principalmente la descripción de un hecho imprevisto y significativo protagonizado por un(os) estudiante(s). Este hecho llama la atención del docente porque no constituye una conducta habitual u observada con anterioridad por él.

El registro anecdótico, a diferencia de las notas de campo, no se realiza de modo sistemático ni planificado. Se utiliza cuando el docente considera necesario registrar una situación “anómala”. Sin perjuicio de esto, también se puede utilizar constantemente. Por ejemplo, cuando el docente quiere evaluar hábitos, conductas y actitudes y tiene como objetivo comprender la dimensión conductual y ética del estudiante. En este último caso, el registro anecdótico es útil para concluir aspectos relevantes sobre la personalidad, la conducta o, incluso, detectar las causas de una problemática latente en un estudiante.

Por último, es importante señalar que el registro anecdótico también es aplicado por el alumno. En este caso, sirve para dejar registro de situaciones que se dan dentro de una institución educativa (como sería el caso de estudiantes de Pedagogía) o en una empresa (con estudiantes en práctica).

### Recomendaciones para su elaboración

Lo recomendable respecto a su elaboración es:

- En el caso del registro anecdótico que se usa de modo constante, es oportuno determinar con claridad con qué objetivo o fin se realizarán las observaciones y registros. Con ello, se asegura una sistematización del procedimiento.
- Realizar una descripción detallada del suceso puntual y relevante, junto con delimitar las características del ambiente o contexto (día, hora, lugar, tipo de actividad, participantes) y formular una interpretación del hecho.
- Integrar a otros actores en el proceso de observación. Esto permitirá triangular la información obtenida y hacerla más objetiva.
- Complementar este tipo de registros, con entrevistas, por ejemplo. Así se crea una instancia para comentar, con el propio sujeto de la observación y registro, las situaciones consideradas críticas o simbólicas de un comportamiento.
- Considerar el uso de los dos tipos de formatos existentes: plantillas de registro cuantitativo –que permiten marcar frecuencias en el cumplimiento de ciertas tareas– o plantillas de registro cualitativo (fichas descriptivas y analíticas).

### Ejemplo de registro anecdótico cuantitativo

Fecha	Cumple con las tareas		Trae su material pedagógico		Atrasos después del recreo		Acata instrucciones		Situación (describir)
	SÍ	NO	SÍ	NO	+2	+4	+6	SÍ	
Totales									

Adaptado de E. Muñoz, 2010, *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos*, Santiago de Chile: Bibliográfica Internacional, p. 143.

### Ejemplo de registro anecdótico cualitativo

Alumno: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Descripción del hecho o incidente:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comentario o interpretación:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Observador:

Fuente: García, 2000, p. 70.

**Descripción**

Es un instrumento que documenta las reflexiones que realiza un observador a partir de una realidad que no le es propia. El observador anota la fecha de la acción y luego redacta, de manera resumida o detallada, los hechos ocurridos, sus comentarios y apreciaciones. Constituye una forma muy personal de llevar a cabo un registro de acontecimientos. Generalmente, las notas de campo y los registros anecdóticos sirven para complementar este tipo de registro.

El diario es un registro que exige más tiempo para su elaboración que las notas de campo o el registro anecdótico. En efecto, el diario requiere de un intervalo relativamente extenso –mínimo una semana–, pues su propósito es que quien lo lea aprecie las características de la población y de la situación observada.

Ejemplo:

Fecha:	
Lugar:	
Reflexiones personales	Ideas claves

**Recomendaciones para su elaboración**

Para elaborar un diario se recomienda:

- Registrar diariamente la fecha y los acontecimientos relevantes.
- Establecer las categorías que interesan analizar con el propósito de orientar la observación. Por ejemplo: relaciones entre hombres y mujeres, adolescentes y adultos, manera de resolver problemas, ceremonias sociales, trabajo grupal, etc.



### Descripción

Este tipo de instrumento presenta, conforme con las directrices de una actividad o tarea, una enumeración de conductas, cualidades o características esperables/observables de los estudiantes. Estas, que se pueden agrupar en unos pocos criterios o figurar aisladas, se evalúan mediante una marca que indica la ausencia o presencia de una conducta o rasgo.

La lista de cotejo, lista de control o *check-list* es útil para evaluar todos los tipos de saberes –declarativos, procedimentales y actitudinales–.

### Recomendaciones para su elaboración

Para el caso de la lista de cotejo, lista de control o *check-list*, se recomienda:

- Planificar de manera rigurosa los aspectos o criterios a evaluar, con el objeto de resguardar la construcción de aseveraciones dicotómicas (sí/no, cumple/no cumple, etc.).
- Descartar el uso de enunciados valorativos intermedios del tipo *a veces, es posible* o similares.
- Construir indicadores claramente observables y un mismo nivel de exigencia o profundización. Para ello, es preciso redactar los enunciados de forma directa y precisa.
- Utilizar una tabla de tres columnas: en la primera consignar los indicadores en evaluación, en la segunda la respuesta de cumplimiento positivo (sí) y en la tercera la respuesta de cumplimiento negativo (no).
- Señalar para qué se utilizará la lista de cotejo. Si para evaluar a los estudiantes en un contexto (laboratorio, por ejemplo) o sus productos finales (trabajos, reportes, informes, tareas, etc.).

Por último, cabe señalar que existe una variante de este tipo de listas que apunta a la evaluación grupal. En este caso, se agregan columnas para cada uno de los integrantes de un curso y se marca con una equis o un punto el cumplimiento o incumplimiento de los indicadores.

### Ejemplo de lista de cotejo individual

**Objetivo:** Verificar si los estudiantes emplean el microscopio con responsabilidad.

**Criterio:** Guardado del equipo al finalizar la actividad de laboratorio.

Indicador	SÍ	NO
Baja completamente la platina.		
Retira la muestra.		
Limpia portaobjeto.		
Apaga la fuente de luz.		
Desenchufa el equipo.		

Fuente: Muñoz, 2010, *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos*, Santiago de Chile: Bibliográfica Internacional, p. 145.

### Ejemplo de lista de cotejo grupal

**Objetivo:** Verificar el desarrollo de habilidades plásticas y/o artísticas en un curso.

**Criterio:** Discriminar imágenes y formas.

Indicador	Alumno	Alumno	Alumno
Reconoce la imagen como representación de la forma.			
Clasifica distintos tipos de imagen.			
Relaciona formas e imágenes conocidas.			
Identifica las formas artificiales de su entorno.			

Adaptado de Casanova, 2007, *Manual de evaluación educativa*, Madrid: La Muralla, p. 154.

### Descripción

Es muy similar a la lista de control, pero se diferencia en que permite realizar una evaluación graduada de la conducta o rasgo observado, ya que se describe el grado de intensidad o frecuencia de una conducta o característica. La gradación suele estar dada por al menos tres niveles, pudiendo llegar a cinco como máximo.

### Recomendaciones para su construcción

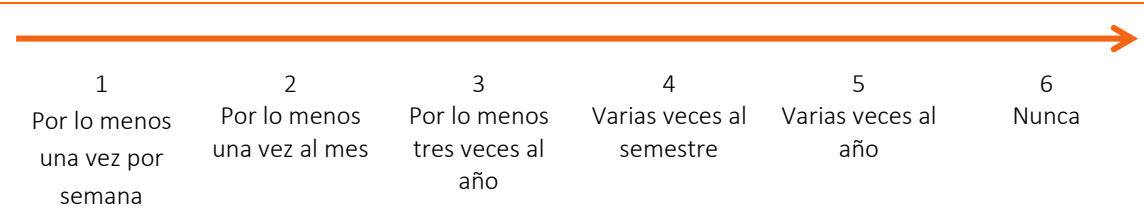
Para la construcción óptima de las escalas de valoración, se deben considerar los siguientes aspectos:

- Definir o establecer con qué fines, objetivos o metas se va a utilizar la escala de apreciación. Esto se notifica a quienes se les aplicará el instrumento para resguardar en todo momento la transparencia del proceso evaluativo.
- Redactar correctamente las instrucciones de su uso: *marcar con una X, encerrar en un círculo*, etc. Es especialmente importante para el caso de una escala de valoración autoadministrada.
- Describir, de manera concreta, específica y representativa, los criterios a evaluar. Al respecto, Casanova (2007, p. 165) señala que la redacción de los criterios debe permitir evaluar solo un aspecto, tarea o conducta, y no dos.
- Elaborar entre tres y cinco niveles de apreciación o grados para evaluar la presencia de una conducta, habilidad o destreza del estudiante. De acuerdo con Himmel, Olivares y Zabalza (1999), es recomendable que estos niveles sean excluyentes entre sí y que sean redactados como aseveraciones (afirmaciones positivas).
- Formular un número de criterios de acuerdo al nivel de especificidad con el que se quiere evaluar el rasgo o conducta. Se sugiere que los criterios no sean más de diez, principalmente si son desagregados en indicadores.
- Consignar al inicio del instrumento la descripción concreta de lo que representa el número para los respectivos niveles de apreciación. Esto en el caso que utilice una escala de estimación numérica.
- Utilizar para las escalas de estimación gráfica (y gráfico-descriptiva) niveles de apreciación articulados en números pares (cuatro o seis). Los números impares tienen el problema de impulsar al evaluador a utilizar los valores intermedios. Esto resta objetividad y precisión al proceso de evaluación.

### Ejemplo de escala de valoración gráfica

*Criterio:* Actitud de cumplimiento de trabajos/informes.

*Instrucción:* Trazar una línea vertical sobre el eje horizontal en la categoría o puntos de observación que el evaluador considere pertinente.



Adaptado de Muñoz, 2010, *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*, Santiago de Chile: Bibliográfica Internacional, p. 153.

Cuando se van a utilizar las escalas de apreciación, para instancias de evaluación sumativa, se deben asignar a cada nivel de apreciación los puntajes correspondientes.

### Ejemplo de escala de valoración con puntuación

Área Educación Física				
Resultado de aprendizaje:				
Realizar un circuito de manipulación de objetos en distintas etapas o estaciones.				
Categorías de la escala	Calificación			
MB – Muy bien	= 4 puntos			
B – Bien	= 3 puntos			
R – Regular	= 2 puntos			
NM – Necesita mejorar	= 1 punto			
<i>Instrucción:</i> Marque con una X el nivel de desempeño que corresponda				
Estaciones	MB	B	R	NM
<b>Estación 1</b> Lanzar una pelota a la pared o pasarla a un compañero.				
<b>Estación 2</b> Lanzar una pelota a un aro.				
<b>Estación 3</b> Recibir un objeto lanzado por un compañero.				
<b>Estación 4</b> Rebotar la pelota en una línea recta o curva.				

Adaptado de Muñoz, 2010, p. 156.

Finalmente, es recomendable que se sometan estas escalas a juicio de pares expertos, que validen su construcción y uso dentro de la disciplina en la que se aplicará.

**Ejemplo de escala de valoración para una dramatización realizada por estudiantes**

La dramatización presentada	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Define con claridad al bando protagonista y al bando antagonista.					
2. Muestra una buena caracterización de personajes a través de vestuario y maquillaje.					
3. Usa música adecuada que colabora en el desarrollo dramático.					
4. Exhibe una progresión del conflicto dramático.					
5. Ocupa todo el escenario.					

**Ejemplo de escala de valoración que mide frecuencia de un rasgo en estudiantes**

El/la estudiante	Siempre	Generalmente	Ocasionalmente	Nunca	No observado
1. Se relaciona cordialmente con sus pares y miembros de la comunidad universitaria.					
2. Respeta y valora las ideas y creencias distintas a las propias.					
3. Sabe plantear y defender de manera adecuada sus puntos de vista.					
4. Manifiesta capacidad para ponerse en el lugar de los/las otros/as.					
5. Posee capacidad crítica y la manifiesta de manera adecuada.					

### Descripción

En este tipo de instrumentos de evaluación, es necesario establecer una distinción conceptual: las pruebas orales son distintas de los exámenes orales. Las primeras tienen una connotación asociada a las evaluaciones de proceso (formativas), por ende, se aplican frecuentemente para corroborar los niveles de adquisición de conocimiento, habilidades o actitudes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permiten al docente una toma de decisiones informada sobre la intervención educativa que se está realizando en el aula. Usualmente, este tipo de pruebas no se relacionan con la etapa evaluativa de *certificar* y *promover* a un estudiante de curso, nivel o grado académico. En cambio, los exámenes sirven para *certificar*, al término de un proceso educativo (trimestre, semestre y año), la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. De este modo, permiten *promover* a los estudiantes a un siguiente nivel y, por eso, los exámenes se asocian con el cierre de un proceso. En esta lógica, para el estudiante es una instancia formal y solemne donde se demuestra el logro de aprendizaje en un escenario especialmente preparado para ello.

En este sentido, Rodríguez, Álvarez, González-Castro y Muñiz (2006, p. 150) señalan que la diferencia entre una prueba y un examen oral radica fundamentalmente en la solemnidad y formalidad de la situación evaluativa.

Aclarado este punto, se recalca que la prueba y el examen oral son un tipo de interacción, mediante la cual se busca que el estudiante acredite el conocimiento sobre un tema determinado ante un docente o jurado, que cumple la función de evaluar. Para estos autores (p. 151):

En su forma clásica, son un formato de prueba libre que consiste en un diálogo con un examinador que plantea preguntas generalmente no relacionadas entre sí. (...) Por

ello, se adaptan mejor a objetivos de reconocimiento y comprensión de un conjunto misceláneo de conocimientos aislados, no estructurados, que el estudiante debe repentizar.<sup>1</sup>

En términos generales, las pruebas y exámenes orales cumplen con la siguiente estructura: en una primera parte, el docente evaluador explica los lineamientos que el estudiante debe tomar en cuenta al responder, así como también define el tema central del examen y los diferentes aspectos por abordar. Luego, en una segunda parte, se desarrolla el cuerpo del examen, el que está constituido por preguntas que el docente elabora y por las respuestas del alumno. Finalmente, en una tercera parte, se concluye con las observaciones que el profesor realiza y se abre un diálogo con el estudiante para discutir algunos puntos sobre la presentación.

Algunas dificultades que presenta esta técnica evaluativa son: los problemas para su estandarización, la fuerte incidencia del azar, la falta de registros o evidencias y la falta de objetividad de los docentes al examinar. Esto suele generar desconfianza en su fiabilidad y la objetividad en las calificaciones. Para resolver estos problemas, Rodríguez et al. (p. 151) proponen estrategias para su elaboración y aplicación. Estas son:

- clasificar las preguntas a partir del uso de las taxonomías –si son abiertas o cerradas, divergentes o convergentes, si evaluarán memoria, comprensión, interpretación, extrapolación, aplicación, síntesis o valoración–;
- construir las preguntas destinadas a evaluar habilidades cognitivas complejas –desde relación de ideas en adelante–.

<sup>1</sup> *Repentizar*: improvisar un discurso oral.

En este sentido, Carmen Pastor (2007) propone una gradación bastante útil del tipo de pregunta a realizar y el tipo de respuesta que se obtendría del estudiante.

Esta gradación plantea un orden de menor a mayor grado de dificultad:

- preguntas de respuestas sí/no
- preguntas fácticas (sobre hechos sencillos)
- preguntas descriptivas
- preguntas narrativas
- preguntas especulativas
- preguntas hipotéticas
- preguntas de opinión

Desde una perspectiva más amplia, y de acuerdo con Brown & Glasner (2003), las pruebas orales normalmente evalúan las siguientes dimensiones del desempeño de los estudiantes:

- *Contenido.* El aprendizaje evaluado por medios orales se clasifica en cuatro categorías:
  1. Conocimiento y comprensión: conocimiento –recordar conceptos, métodos y procesos, diseños, estructuras– y comprensión –significado subyacente de lo que se sabe–.
  2. Habilidad de resolución de problemas.
  3. Habilidades interpersonales: son habilidades de comunicación y entrevista. Algunos indicadores de estas habilidades son, por ejemplo:
    - saber estructurar las ideas y organizarlas para transmitirlos de forma clara;
    - saber presentar de manera persuasiva argumentos que sustenten las propias ideas;

- adaptar el discurso oral a los diferentes tipos de audiencias; y
- controlar la ansiedad frente a grandes auditorios.

4. Cualidades intrapersonales: personalidad, capacidad de alerta, reacciones al estrés, la apariencia, confianza y autoconciencia.

- *Interacción.* En la evaluación oral se produce un alto nivel de interacción entre el examinador y el estudiante, de modo que la evaluación adopta la forma de diálogo o conversación. Esto genera una dinámica difícil de prever y ante la cual el estudiante debe demostrar una alta capacidad de adaptación.
- *Autenticidad.* La evaluación oral queda contextualizada en situaciones reales, lejos de lo genérico y descontextualizado de un examen escrito.
- *Estructura.* Se facilita una estructura abierta frente a la estructura cerrada de un examen escrito. Sin embargo, el examen oral permite presentar preguntas que vienen inducidas por las respuestas previas, adquiriendo el carácter de un diálogo libre.
- *Evaluadores.* En las pruebas orales se supera al evaluador del examen escrito, pues al realizarse de forma pública permite la presencia de otros evaluadores, como también la inclusión de los propios compañeros del alumno en ese rol.

## Recomendaciones para su elaboración

Tomando como base los modelos propuestos por Rodríguez et al. (2010) y Lukas y Santiago (2009) se establecen las siguientes etapas:

- Determinar la temática disciplinaria específica que espera evaluar en su grupo de estudiantes y los resultados de aprendizaje asociados.
- Considerar, en un escenario ideal, la participación de otro par evaluador (otro docente) que califique también el desempeño del estudiante. Esta acción permite objetivar el proceso.
- Elaborar las preguntas que permitan evaluar habilidades cognitivas complejas, desde el nivel taxonómico de aplicación hacia la evaluación. Por ejemplo: *Explica el proceso de...; Analiza comparativamente...; Ilustra con un ejemplo...* (Lukas y Santiago, 2009, p. 231).
- ✓ Asociado a esta tarea, formular un modelo de respuesta con el tipo de desempeño que se considera óptimo. De este modo, se determina la profundidad y amplitud de la respuesta esperada.
- ✓ Señalar a los estudiantes el orden o los turnos de rendición para darles el espacio a la preparación oportuna y disminuir los niveles de ansiedad que genera este tipo de evaluaciones.
- Otorgar la oportunidad de *escoger* entre una o dos preguntas para desarrollar (se recomienda no más de tres). Permite a los estudiantes percibir mayor nivel de objetividad en el proceso.
- Crear un ambiente cómodo y de confianza para que el alumno se sienta con la libertad de expresar sus ideas ante un tema. Tener presente que su situación emocional generalmente está afectada por la presión que produce la presentación oral.
- Considerar que, una vez realizada la pregunta, el docente debe esperar al menos cinco segundos para que el estudiante responda.
- Simplificar la pregunta si la respuesta no es satisfactoria. Volver sobre puntos más básicos de la temática para que, progresivamente, se aborden temas más complejos.
- Utilizar una pauta de evaluación, lista de cotejo o rúbrica para objetivar el proceso evaluativo de la prueba o el examen oral.

## Bibliografía

Pastor, C. (2007). Sobre el diseño de pruebas orales (pp. 447-472). En *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/24stereo24a/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/08\\_pastor.pdf](http://cvc.cervantes.es/24stereo24a/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/08_pastor.pdf)

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). Procedimientos para la recogida de información. En *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, T., Álvarez, L., González-Castro, P. y Muñiz, J. (2006). Capítulo 4 Pruebas objetivas, capítulo 5 Pruebas verdadero/falso, capítulo 6 Pruebas de elección múltiple, capítulo 7 Otros tipos de pruebas objetivas. En *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: Editorial CCS.

### Descripción

Es un tipo de pregunta que solicita al estudiante una respuesta escrita, la cual tiene una extensión variable (breve o extensa). Se constituye a partir de un enunciado que contiene una tarea de escritura, esto es, un contenido que el estudiante debe desarrollar, más un tipo textual (exposición de información, narración o argumentación de un punto de vista).

Las preguntas de desarrollo, a diferencia de los ítems cerrados, presentan la ventaja de brindar mayor libertad al estudiante para crear y organizar una respuesta. Este tipo de preguntas también se denominan *de respuesta construida*, porque es el estudiante quien debe articular su texto al escribir. No obstante, esta libertad es relativa, pues la evaluación de estas preguntas exige el uso de pautas de evaluación y/o rúbricas.

Las preguntas de desarrollo se clasifican en a) preguntas de respuesta breve y b) de respuesta extensa. Esta clasificación está vinculada con la cantidad y complejidad de la información que solicita cada evaluador. Usualmente, en el formato de prueba escrita las preguntas breves tienen asignado un espacio para responderlas; en tanto las extensas dan más libertad para que el alumno se exprese (una plana, por ejemplo).

### Recomendaciones para su elaboración

Para construir preguntas de desarrollo, es necesario:

- Formular preguntas claras y precisas que ayuden a los estudiantes a orientar su razonamiento y a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos. De acuerdo con la literatura,<sup>1</sup> las denominadas *preguntas divergentes* son aquellas que demandan un mayor esfuerzo cognitivo, pues exigen al estudiante una

decisión en torno a los conocimientos y procedimientos que mejor sirven para la formulación de una respuesta. Por el contrario, las llamadas *preguntas convergentes* son aquellas que tiene por objetivo fundamental la recuperación de información concreta. A continuación, se muestra un ejemplo para cada tipo:

*Pregunta convergente:* ¿Cuántos meses tiene un año en el calendario?

*Pregunta divergente:* ¿Cuáles son las ventajas de consumir alimentos orgánicos?

- Considerar que las preguntas de desarrollo deben idealmente apuntar a que el estudiante despliegue recursos cognitivos de alto nivel taxonómico –desde el nivel 3 en adelante–, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Niveles taxonómicos y verbos de acción**

Dominio de taxonomía Bloom	Tipo de verbos asociados a la pregunta
Nivel 1 Conocimiento	Listar, definir, etiquetar, describir, nombrar.
Nivel 2 Comprensión	Interpretar, discutir, predecir, resumir, clasificar.
Nivel 3 Aplicación	Aplicar, demostrar, mostrar, relacionar.
Nivel 4 Análisis	Analizar, ordenar, explicar, concretar, inferir, comparar, categorizar.
Nivel 5 Síntesis	Integrar, modificar, inventar, diseñar, componer, planear, organizar.
Nivel 6 Evaluación	Apreciar, juzgar, defender, concluir, recomendar.

Adaptado de Lara, 2001, *La evaluación formativa en la Universidad a través de internet*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

<sup>1</sup> Himmel, E., Olivares, M. A., Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar, evaluar para aprender*. Santiago: Pontificia Universidad Católica y Mineduc.



Desde una perspectiva técnica, las preguntas de desarrollo contemplan los siguientes aspectos mínimos:

- Producir un enunciado lo más preciso posible, aun a riesgo de que sea extenso. Es mejor un enunciado extenso que otorgue información completa –como por

ejemplo, cantidad de argumentos o categorías que se esperan establezca el estudiante– a un enunciado breve que oriente vagamente la resolución de la tarea planteada. En las tablas se muestran los dos tipos de enunciado referidos:

**Tabla 2. Ejemplos de tareas de escritura en Ciencias**

Enunciado 1	Enunciado 2
<p><i>Defina el concepto de biodiversidad.</i></p>	<p><i>Sobre la biodiversidad:</i></p> <p>a) <i>Defina el concepto.</i></p> <p>b) <i>Explique en qué contexto fue creado.</i></p> <p>c) <i>Describa los tipos de biodiversidad que existen en la actualidad.</i></p>
<p>La formulación del enunciado es sintética, pero restringida. El docente quiere que, además de definir el concepto de biodiversidad, el estudiante explique el contexto en el que fue creado y describa los tipos de biodiversidad que existen en la actualidad.</p>	<p>En este segundo tipo de enunciado, el docente evaluador ha explicitado los pasos y los contenidos que debe abordar el estudiante en su respuesta. El uso de verbos (<i>defina, explique y describa</i>) establece con precisión las secuencias textuales a elaborar por el estudiante para responder la pregunta de modo adecuado.</p>

**Tabla 3. Ejemplos de tareas de escritura para Diseño**

Enunciado 1	Enunciado 2
<p><i>Realizar la portada de un libro de la asignatura de Música.</i></p>	<p><i>Realizar, sobre trama cuadrangular, la portada de un libro de la asignatura de Música (edición monocroma o color), que incluya una ilustración, título y autor. Realizar todo el ejercicio con tipografía simulada. Técnica rotulador o similar.</i></p>
<p>La formulación del enunciado es sintética, sin embargo, el docente tiene en mente condiciones específicas de realización para la portada solicitada.</p>	<p>En este segundo tipo de formulación, el evaluador ha explicitado al estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trama</li> <li>- Color</li> <li>- Elementos (una ilustración, título y autor)</li> <li>- Tipografía</li> <li>- Técnica</li> </ul>

Fuente: [https://artesplasticasydiseno.files.wordpress.com/2013/05/disec3b1o\\_junio2012\\_extremadura.pdf](https://artesplasticasydiseno.files.wordpress.com/2013/05/disec3b1o_junio2012_extremadura.pdf)

- El punto anterior implica tener claridad sobre los elementos constitutivos de la respuesta esperada y sobre los verbos<sup>2</sup> que se usarán para definir la operación cognitiva del estudiante. Usualmente, para evaluar este tipo de preguntas se utilizan tres tipos de textos o secuencias textuales: *exposición*, *argumentación* y *narración*.

**Exposición:** consiste en presentar información o datos sobre un tema con carácter de experto, presentando contenidos sin dejar ver la opinión personal del emisor ni marcas de valoración, en lo posible. Es una forma bastante neutra de presentar datos. Implica operaciones discursivas como: *definir*, *describir*, *enumerar*, *clasificar*, *explicar*, *establecer categorías*.

Su estructura básica es:

1. introducción/presentación del tema,
2. desarrollo, y
3. final o cierre del tema.

**Argumentación:** a diferencia de la secuencia anterior, la argumentación se basa en la tesis o planteamiento del emisor frente a un tema polémico o discutible. Por lo tanto, el texto argumentativo se orienta íntegramente a demostrar la validez de la tesis mediante el uso de argumentos coherentes que la respalden. Por ello, cuando se solicita al estudiante que *argumente* en torno a un tema o aspecto, este debe entregar no solo información atinente, sino que también su punto de vista o tesis; lo que implica que toma partido por una determinada posición ante el tema. Además de la presentación de la tesis, se entregan argumentos y un párrafo conclusivo. Este tipo de texto se evidencia en instrucciones de escritura del tipo: *Fundamente su opinión con respecto a...; Opine acerca de...; Emita un juicio con respecto a...; ¿Qué piensa usted sobre...?*

Su estructura básica es:

1. premisa(s),
2. tesis,
3. argumentos/contraargumentos, y
4. conclusión.

**Narración:** como tipo o secuencia textual, la narración implica mostrar personajes o actantes, es decir, seres que ejecutan una secuencia de acciones en un espacio y tiempo determinados. Se plasma en tareas de escritura de esta forma: *Narre lo ocurrido cuando...; Relate la historia de...; Presente los hechos que generaron...*

Su estructura básica es:

1. situación inicial, donde se presenta el mundo narrado;
2. quiebre del estado inicial;
3. desarrollo: acciones y reacciones frente al quiebre;
4. resolución;
5. estado final.

Por último, vale decir que los tipos textuales o modalidades discursivas anteriores no son excluyentes entre sí. Particularmente la argumentación que, como macrogénero, usualmente incluye narraciones y segmentos expositivos dentro de los argumentos.

- El enunciado de la pregunta se puede formular de varias maneras: como una oración imperativa: *Explique las características de cada una de las capas gaseosas que rodean al planeta Tierra*; como una pregunta: *¿Cuáles son los factores políticos que desatan la Primera Guerra Mundial?*; o como una oración de infinitivo: *Elaborar un cuadro comparativo sobre las características funcionales de los organismos unicelulares y de los organismos pluricelulares.*

---

<sup>2</sup> Los verbos son acciones asociadas a los resultados de aprendizaje de una evaluación, de una asignatura y del perfil de egreso.

- Cuando se piden redacciones que impliquen expresiones como *exponga su opinión* o *qué piensas de...* etc., hay que evitar recoger pareceres muy personales sobre las temáticas a tratar, opiniones que pueden no demostrar el conocimiento científico o académico que se espera que el estudiante exponga en una instancia de evaluación. En estos casos hay que pedir una fundamentación.
- Evitar preguntas con un doble propósito, pues estas tienden a mezclar niveles de pensamiento que confunden al estudiante. Por ejemplo: *Nombre y explique las tres causas de...* “Nombrar” es una tarea de primer nivel (*conocer*), mientras que “explicar” es del tercer nivel (*comprender*). Si se requiere la explicación de las causas de un fenómeno, se condiciona que el alumno las mencione, por lo tanto, es una indicación innecesaria en la redacción de la pregunta.
- Las *preguntas divergentes* fomentan la discusión y son deseables en el contexto de pruebas de desarrollo. Se recomienda en estos casos utilizar una pauta de evaluación o rúbrica para su corrección.
- Sobre lo anterior, establezca los criterios con los cuales se va a evaluar la respuesta de los alumnos. Es interesante considerar los siguientes:<sup>3</sup>
  - **Claridad:** en términos de la redacción de los argumentos, ideas, juicios.
  - **Exactitud:** en el uso de conceptos, bibliografía, procedimientos, etc.
  - **Imparcialidad:** en los juicios que se emiten, que sean fundamentados en las lecturas o saberes.
  - **Extensión:** delimitar número de párrafos de desarrollo, por ejemplo.
  - **Lógica:** en la estructura del discurso argumentativo que se plantea.
  - **Profundidad:** en el tratamiento del tema/problema de la respuesta.
- En la medida de lo posible someter las preguntas a la evaluación de pares expertos, para validar su construcción.
- Utilizar el formato de respuesta extensa cuando el objetivo de la evaluación sea diseñar, seleccionar y organizar la información con el fin de realizar una tarea compleja o que implique niveles taxonómicos de aplicación, análisis, síntesis y evaluación, o sea para evaluar conductas en donde no pueda usarse la prueba objetiva.
- Establecer de antemano una “clave”, es decir, escribir los puntos máximos y mínimos a incluirse en la respuesta. Usar esa lista para revisar cada respuesta. De este modo, reduce las posibilidades de evaluar subjetivamente, y solo desde las apreciaciones personales, las respuestas de los estudiantes.<sup>4</sup>
- Poner énfasis en el rigor ortográfico y caligráfico. Incluso se puede contemplar la posibilidad de restar puntos por errores de este tipo, sobre todo en aquellas carreras y materias en donde la ortografía es una competencia central.

<sup>3</sup> Adaptado de Elder, L. & Richard, P., 2002, *The art of asking essential questions*, en [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org). Traducción de la Fundación para el Pensamiento Crítico.

<sup>4</sup> Recomendaciones adaptadas de Ulises, 2010, *Evaluación del Aprendizaje. Manual*, Maestría en Docencia Universitaria Universidad Tecnológica El Salvador. Ver en <https://belarminoalfaro.files.wordpress.com>.

## Otros ejemplos<sup>5</sup>

Ejemplo sugerido para la asignatura de *Introducción a la Historia*:

1. A partir de la bibliografía y las lecturas correspondientes, caracterice las formas dominantes de historia socio-económicas de la segunda posguerra (Anales, historia cuantitativa, historia estructural alemana).
2. Explique las críticas que la microhistoria y la nueva historia social alemana realizaron a tales modelos de historia social, considerando:
  - el uso de categorías de análisis,
  - la forma de construcción del objeto de estudio y
  - el tipo de fuentes utilizadas por cada corriente.
3. Identifique aquellos elementos de las mencionadas críticas que puedan rastrearse o relacionarse con la versión thompsoniana del marxismo.

Ejemplo recomendado para la asignatura de *Lingüística General*:

1. Explique, discuta y ejemplifique la siguiente cita: “Muchos hablantes aprenden dos o más dialectos, ya sucesivamente, abandonando el primero cuando aprenden el segundo, ya en coordinación, conmutándolos de acuerdo con el contexto de situación; así, el dialecto viene a ser un aspecto del registro”. M. A. K. Halliday. (1982). *El lenguaje como semiótica social*.

Ejemplo propuesto para la asignatura de *Psicología del Aprendizaje*:

Realice una comparación que incluya a las cuatro corrientes desarrolladas en la Unidad (expresadas en el trabajo de Skinner, Bruner, Novak y Rogers). Para eso:

1. Elija al menos tres criterios de comparación referidos a la propuesta de enseñanza. Tener en cuenta algunas de las siguientes posibilidades:
  - Papel y función del que enseña, dirige o coordina.
  - Papel y actividad de los estudiantes.
  - Organización de la clase y reglas de la actividad.
  - Propósitos de la enseñanza o de la actividad educativa.
  - Conocimiento relevante y formas de conocimiento o de acción privilegiadas.
  - Formas instructivas o de trabajo privilegiadas.

Cada criterio deberá servir para comparar por lo menos tres de las corrientes mencionadas.

2. Establezca una forma de presentación (texto tipo artículo, cuadro, discusión, etcétera).
3. Realice la comparación e incluya las referencias y las explicaciones necesarias.
4. Agregue un apartado donde exponga explícitamente las conclusiones de la comparación realizada.

---

<sup>5</sup> Ejemplos extraídos de la Universidad de Buenos Aires, 2014, *Manual de escritura para carreras de Humanidades*, Buenos Aires: UBA.

### Descripción

El portafolio es una colección de evidencias que muestra las actividades que ha desarrollado un estudiante durante un periodo determinado y cómo estas inciden en el progreso de su aprendizaje. Las evidencias del portafolio corresponden a distintos tipos de información, tales como: redacciones, planos, reseñas, bocetos, grabaciones en video o audio de un debate, programaciones de actividades, foros, dramatizaciones, análisis y comentario de obras o cualquier otra actividad que sea importante para el aprendizaje del estudiante y de la cual se tenga registro.

El valor de este instrumento de evaluación radica en recopilar y registrar, de modo sistemático, los esfuerzos, logros y transformaciones que el estudiante presenta durante el desarrollo de un curso. En este sentido, el portafolio se comporta como una herramienta que permite evaluar los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales intervinientes en un proceso de aprendizaje. Sin embargo, no es necesario incluir todas las actividades realizadas durante un curso; basta con definir aquellas actividades de evaluación que el docente y los estudiantes consideran relevantes. Estas actividades van acompañadas de su corrección y calificación por parte del profesor.

El portafolio, además de evidencias, incluye una reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el estudiante debe realizar –libremente o a través de listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas provistas por el docente– un proceso de autoevaluación constante que le permita monitorear y reorientar su aprendizaje las veces que sea necesario. De este modo, se cumple el objetivo de esta técnica evaluativa: tomar conciencia de lo que se ha aprendido y de lo que se debe mejorar. El resultado es que el portafolio no solo es apto para ejercer la evaluación, sino que también lo es para realizar procesos autoevaluativos y coevaluativos.

La estructura del portafolio contempla:

- portada: nombre del estudiante, del profesor y de la asignatura;
- índice de los materiales que contiene;
- selección de trabajos;
- rúbrica con correcciones del profesor para cada trabajo; y
- reflexión del estudiante acerca del proceso de aprendizaje y de las evidencias que recolectó.

### Ventajas

- Involucra al profesor y al estudiante en el desarrollo y confección.
- Permite que el estudiante detecte las áreas donde tiene un buen desempeño,
- así como aquellas que son problemáticas o donde no alcanza un buen nivel.
- Permite visualizar qué aprendizajes le gustaría profundizar.
- Es un producto personalizado, una evidencia del esfuerzo individual.
- Favorece la autonomía del estudiante.

### Desventajas

- Implica una elevada disciplina por parte de los estudiantes para efectuar todas las actividades, luego recopilarlas y finalmente reflexionar en torno al trabajo realizado.
- Requiere de tiempo para su revisión, principalmente cuando se trata de cursos numerosos.

## Recomendaciones para su elaboración

Para la construcción de un portafolio es oportuno:

- Establecer una alineación clara entre los resultados de aprendizaje del curso y las actividades, materiales y recursos que integran el portafolio. Se debe comunicar a los estudiantes anticipadamente.
- Acordar con los alumnos tres aspectos: a) qué elementos se incluirán; b) qué tipo de soporte se utilizará –papel o digital–; y c) dónde permanecerá el portafolio y quién se hará cargo de su custodia.
- Recopilar evidencias variadas. Por ejemplo, un portafolio no se constituye de cinco críticas literarias; es necesario que se planifiquen actividades que den cuenta del desarrollo de distintas habilidades y saberes. El valor del portafolio radica en que es una muestra amplia de desempeños por parte de los estudiantes. En el ejemplo anterior, las cinco críticas pueden reducirse a dos e incorporar un control de lectura, un pastiche<sup>1</sup> y el video de una presentación oral donde se trata la obra de un autor en particular.
- Direccionar al estudiante para que desarrolle las siguientes cuatro fases<sup>2</sup> en la preparación de su material: *recolección*, *selección*, *reflexión* y *proyección*. En la fase de *recolección*, indicar los criterios que se seguirán para ordenar u organizar las evidencias (a partir de un índice con secciones y subsecciones, por ejemplo).

<sup>1</sup> El pastiche consiste en escribir la continuación de un relato de un autor conocido, manteniendo el estilo, además de los personajes y los temas del texto original.

<sup>2</sup> La presente estructura es tomada del modelo propuesto por Danielson & Abrutyn, 1999, *Una introducción al uso del portafolio en la sala de clases*, citado en el capítulo VII de Pedro Ahumada (ed.), 2009, *La Evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 121-128.

- En la fase de *selección*, el docente debe orientar las decisiones del estudiante, correspondientes a definir cuáles evidencias son las más representativas de los propósitos educativos señalados. Es deseable que los alumnos adjunten el trabajo corregido, mejorado, y el trabajo original, ya que permite visualizar los progresos efectivos.<sup>3</sup> En esta fase es común que el portafolio esté sujeto a evaluaciones informales y formativas.
- Para la fase de la *reflexión*, definir si se espera del estudiante una reflexión por escrito u oral, general o por material adjunto. En ella el estudiante deberá realizar un análisis de los procesos, dificultades o logros relacionados con sus trabajos, ejercicios, pruebas, etc. y el logro de los propósitos definidos para la asignatura/unidad/tema.
- Para la fase de la *proyección*, direccionar la reflexión final, donde el estudiante emite un juicio crítico sobre su trabajo y los niveles de aprendizaje alcanzados en función del propósito establecido.
- Formalizar la evaluación sumativa, a través de matrices de valoración o rúbricas adecuadas para esta instancia, previamente comunicadas a los estudiantes.
- Establecer instancias de revisiones sistemáticas y periódicas, utilizando rúbricas o listas de cotejo y comentarios cualitativos. El estudiante debe contar con la posibilidad de mejorar los aspectos deficitarios de su portafolio. De este modo, se resguarda uno de los aspectos más relevantes de su uso: analizar el progreso alcanzado en el proceso de aprendizaje.

<sup>3</sup> Arter y Paulson, 1991, citados en López, B. e Hinojosa, E., 2001, *Evaluación del Aprendizaje*, México: Editorial Trillas, p. 93.

### Descripción

Consiste en la ejecución de una actividad directamente vinculada con la formación profesional. En ella, el estudiante se desempeña como si estuviera ejerciendo su rol dentro de un ámbito laboral. Por lo tanto, para alcanzar buenos resultados el alumno debe activar una estructura de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permitan enfrentar la situación propuesta.

La idea de este tipo de actividades es que el estudiante viva la situación como si la estuviera experimentando en la realidad, y no evocándola mentalmente como sucede en las pruebas objetivas donde solo se recrean.

Para la evaluación de las dramatizaciones o simulaciones, es recomendable crear situaciones *verosímiles* que permitan a los estudiantes ensayar y resolver problemas propios de su profesión. Esto último permite a este tipo de evaluaciones ser una excelente herramienta pedagógica para potenciar tanto los contenidos actitudinales como el trabajo en equipo. Los estudiantes no solo deben realizar un trabajo al interior del grupo para preparar la dramatización o simulación, sino que también presentar ante el curso, el cual presencia el producto final y lo vive como observador participante.

Algunos contextos en donde se aplica este tipo de evaluación son:

**Tabla 1. Contextos para el uso de simulación**

Carrera	Tipo de simulación
<b>Pedagogía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar una clase que presente inicio, desarrollo y cierre.</li> <li>Entrevistar a apoderados y alumnos.</li> </ul>
<b>Psicología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar una entrevista clínica.</li> <li>Dirigir una sesión de terapia grupal.</li> </ul>
<b>Química, Biología, Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer disecciones.</li> <li>Realizar un experimento en laboratorio.</li> </ul>
<b>Enfermería, Medicina, Tecnología Médica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar la presión arterial.</li> <li>Atender enfermos.</li> <li>Manejar instrumentos quirúrgicos.</li> <li>Extraer sangre.</li> </ul>

Las dramatizaciones o simulaciones, también llamadas *role play*, presentan los siguientes desafíos para los estudiantes:

- Usualmente se llevan a cabo en parejas o grupos por lo que hay que interactuar entre varios, definiendo roles y asignando responsabilidades.
- Su desarrollo toma tiempo, ya que para actuar o dramatizar es preciso realizar algunas actividades previas, tales como: delimitar un propósito comunicativo, bosquejar la situación que se va a representar y ensayar.
- En algunos casos, su ejecución demanda el uso de un espacio como escenario, lo que implica intervenciones escenográficas para adecuar el lugar a lo que se representará.

### **Recomendaciones para su elaboración**

A continuación, se presenta una serie de pasos que ayudan a guiar la creación de dramatizaciones en el aula:

1. Definir el objetivo y el tema: qué se va a dramatizar y para qué.
2. Elaborar una síntesis de la situación que se presentará, esto es, un guion de los acontecimientos que ilustran el objetivo de la dramatización. Por ejemplo: si el objetivo es mostrar la dinámica de una entrevista entre abogado y patrocinado, vinculada a delitos tributarios, es importante elegir qué elementos contendrá la entrevista y los recursos técnicos que utilizará el abogado.
3. Escribir el argumento, asignando los roles y la participación de los integrantes del grupo

(quién se preocupa de la música, si corresponde; quiénes actúan y quiénes preparan el vestuario y la escenografía).

4. Ensayar.
5. Presentar.

Una última recomendación para los docentes que desean utilizar esta evaluación, es que, al finalizar la presentación de un grupo, se realice en y con el curso un comentario grupal sobre la dramatización, aludiendo a cómo trabajaron la situación presentada, qué énfasis dieron, qué otras soluciones podrían haber planteado, qué implicaciones tiene la situación representada para el ejercicio profesional, etc. De este modo, se saca provecho de la actividad y esta se transforma efectivamente en un instrumento de aprendizaje en el aula.



### Descripción

Es una actividad oral organizada en la que se presentan distintas opiniones, bien fundamentadas, sobre un tema. Las intervenciones tienen un carácter eminentemente argumentativo, pues cada participante debe respaldar sus afirmaciones y sus propuestas. A diferencia del debate, no hay grupos, sino que los participantes intervienen a nombre propio. También cuenta con un moderador, quien se encarga de presentar el tema a discutir y a los participantes, explicitando cuál es su vinculación con el asunto.

Una vez que el moderador ha realizado la presentación comienza el foro, el cual se caracteriza porque hay una toma libre del turno, es decir, cada panelista solicita el turno cuando lo estima conveniente. Esto le otorga dinamismo a la discusión, pues se realizan precisiones y contraargumentos frente a las palabras de alguien que acaba de intervenir.

Si hay público presente en la sala, se puede permitir su participación, mediante las instrucciones del moderador. Al finalizar el foro, el moderador agradece la participación y realiza una síntesis de lo dicho.

Actualmente, el foro no solo se realiza de manera presencial, pues ha adquirido relevancia dentro del mundo de las TIC. Allí es donde se han diseñado soportes virtuales para que las personas registradas participen, presentando sus opiniones en torno a un tema puntual. También existe un moderador que tiene la facultad de expulsar a alguien que no respete las reglas del foro, por ejemplo, al insultar a otro participante o usar un lenguaje inapropiado.

### Recomendaciones para su desarrollo

Para un foro presencial:

- Buscar un tema de discusión relevante, actual y vinculado con los temas del curso, así como con algún resultado de aprendizaje.
- Reunir a participantes que sostengan distintas posiciones frente a un mismo tema, pues ello fomenta la discusión y la presentación de argumentos.
- Preocuparse de que los participantes tengan claras las reglas desde un inicio: respetar el turno de habla, no insultar ni descalificar y pedir la palabra cuando se desee hablar.
- Respetar el tiempo asignado para el desarrollo del foro.

Para un foro virtual:

- Cuidar de la correcta inscripción de los participantes, de acuerdo a algún criterio de selección (alumnos de un curso, integrantes de un grupo, etc.).
- Fijar un tema vinculado con la materia del curso, así como con algún resultado de aprendizaje.
- Precisar el tiempo de apertura del foro. Comunicar este tiempo a los participantes.
- Preocuparse de que los participantes tengan claras las reglas desde un inicio: no insultar ni descalificar a otros participantes y opinar constructivamente, por ejemplo.

En ambos casos, el docente debe elaborar una rúbrica que le permita evaluar la participación de los estudiantes en el foro. Dicha rúbrica considera aspectos como:

calidad y pertinencia de los argumentos, cantidad de argumentos y respeto a las reglas de participación.

### Descripción

Es una actividad oral organizada que tiene como propósito fundamental enfrentar dos posiciones opuestas o antagónicas sobre un tema determinado. En otros términos, el debate es un intercambio de opiniones críticas que se produce gracias a la presentación e intervención de dos equipos, a través de argumentos, y pretende convencer a un auditorio acerca de la validez de uno de los puntos de vistas sostenidos en torno al tema debatido. Usualmente, al finalizar, se elige al grupo ganador. Se trata de un discurso oral eminentemente argumentativo.

En cuanto a su estructura y asignación de roles:

1. Equipo 1: sostiene una posición frente a un tema polémico.
2. Equipo 2: sostiene una posición contraria al equipo 1 frente a ese tema. Por ejemplo, si el primer equipo está a favor de la pena de muerte, este grupo estará en contra.
3. Moderador: es quien dirige el desarrollo del debate. Algunas de sus funciones son: iniciar el evento, saludar al público y los jueces, explicar el tema, presentar a ambos equipos e indicar el cambio de turno de habla, junto con avisar a cada debatiente el tiempo de término de su intervención discursiva.
4. Jueces: número variable e impar de personas que dirime el ganador del debate.

Existe otra modalidad en la cual es el público, a través de votación, quien escoge al equipo ganador.

La estructura de participación es la siguiente:

- Moderador inicia el debate.
- Primer integrante del equipo 1 presenta la posición de su equipo y algunos argumentos que sustentan esa posición. El tiempo suele ser de tres minutos.
- Primer integrante del equipo 2 hace lo mismo.
- Segundo integrante del equipo 1 presenta otros argumentos que apoyan la tesis de su grupo y puede retomar palabras del primer integrante del equipo 2 para demostrar su falsedad o su inviabilidad.
- Segundo integrante del equipo 2 hace lo mismo, tratando de invalidar los argumentos presentados por los dos integrantes del primer equipo.
- Tercer integrante del equipo 1 presenta la conclusión de la argumentación que presentaron los dos integrantes anteriores. Usualmente cuenta con menos tiempo (dos minutos). Sintetiza los argumentos más relevantes de su grupo y demuestra la insuficiencia de los argumentos del equipo contrario.
- Tercer integrante del equipo 2 presenta la conclusión de la argumentación que presentaron los dos integrantes anteriores. Usualmente cuenta con menos tiempo (dos minutos). Sintetiza los argumentos más relevantes de su grupo y demuestra la insuficiencia de los argumentos del primer equipo.

### Recomendaciones para su desarrollo

Para realizar un debate tomar en cuenta:

- Formar dos equipos, de igual número de integrantes.
- Definir el tema a debatir. Puede determinarlo el docente o los estudiantes realizar una propuesta. En ambos casos se trata siempre de un mismo tema, que es abordado desde posiciones contrarias por cada equipo (a favor de/en contra de).
- Preparar el debate. En esta etapa inicial, cada grupo busca información sobre la temática y construye sus argumentos, basándose en lo investigado. Se sugiere que el docente pida la entrega del material recopilado, así como un esquema que

sintetice sus argumentos, materiales que pueden llevar una calificación que se incorpora a la nota final.

- Designar un *moderador* del debate. Él indica los turnos de habla y avisa cuando se acaba el tiempo de cada debatiente. No pertenece a ninguno de los dos equipos y podría ser otro estudiante, o el mismo docente.

En el caso de su uso como herramienta de evaluación, se mide en los estudiantes aspectos como: la expresión oral; la calidad de las ideas; la investigación previa que les permite fundamentar sus posiciones durante el foro/debate; la actitud respetuosa con quienes piensan distinto; la capacidad de convencer al auditorio y de ceñirse a los tiempos asignados. Todos estos aspectos descritos deben estar integrados en una rúbrica con la cual el docente evaluará a cada estudiante.

### Descripción

Corresponde a un texto escrito, elaborado por el estudiante, en el que se presenta con rigurosidad un tema y se adopta un punto de vista personal (tesis). El ensayo es, por lo tanto, un texto argumentativo que, basado en un proceso de investigación previa, expone argumentos solventes y bien fundamentados, además de reflexiones de su autor acerca de los temas planteados. Esto último se debe a que el ensayo se orienta a la presentación de visiones individuales y experiencias personales de quien lo escribe. En esta línea, el ensayo se constituye como un texto original, de carácter crítico y que tiene por finalidad problematizar un tema de un contenido disciplinario determinado. Desde allí, se formula un punto de vista o perspectiva personal sobre el tema, no solo como una opinión o una divagación, sino como una intención de persuadir y/o convencer a otro de lo que se escribe. Idealmente, el ensayo como texto original, debe aportar conocimiento nuevo sobre la temática o el problema a tratar.

En su elaboración intervienen: estructura argumentativa, redacción coherente y cohesiva, ortografía, vocabulario preciso y variado, calidad de las ideas, referencias y citas bibliográficas, además de cantidad de palabras o páginas, inclusión de gráficos, tablas o cuadros, por ejemplo.

De modo sintético, un ensayo es:

- un ejercicio de análisis crítico y argumentación, que pone en juego habilidades cognitivas como: buscar, seleccionar, analizar y utilizar información.
- un texto que necesita de una fundamentación teórico-bibliográfica.
- un texto breve, cuyo número de páginas puede fluctuar entre 5 y 15 páginas. Su construcción incluye párrafos

coherentemente relacionados y con títulos y subtítulos para tratar la temática del ensayo.

### Recomendaciones para su elaboración

**1. Planificar el ensayo.** La primera tarea del estudiante es elaborar este texto de acuerdo con su estructura básica, a saber: introducción, desarrollo y conclusión. En resumen, en cada parte de esta estructura, se desarrollan las siguientes tareas:

- En la introducción, se plantea el problema (pregunta) y se justifica el valor de su tratamiento, además de precisar una primera línea de argumentos a seguir. Aquí es importante que el estudiante haga la distinción entre la pregunta por el tema – relacionado con el contenido temático que se desea abordar– y la pregunta por la problemática –sobre las tensiones teóricas o diferencias de opiniones, que se generan a propósito de dicho tema entre un autor/especialista y otro–.
- En el desarrollo se analizan las diversas posturas teóricas frente al tema, y se trata y define la línea argumental adoptada.
- Finalmente, en las conclusiones se plantea el punto de vista personal sobre la problemática.
- Inmediatamente después de la conclusión, se consigna la bibliografía utilizada para la elaboración del ensayo, siguiendo la norma APA.

**2. Formular el problema a tratar.** En esta fase, el estudiante debe confrontar (analizar comparativamente) los distintos enfoques que existen sobre el problema, corroborar puntos de encuentro y desencuentro en cada postura teórica y decidir una línea de argumentación propia a partir de este análisis.

**3. Desarrollar su argumentación.** En esta fase, el estudiante debe desarrollar su propio argumento, a partir del ejercicio reflexivo asegurando la claridad (precisión conceptual y lingüística), la coherencia del argumento, la concordancia y pertinencia de lo que se propone en el ensayo.

### Ejemplo de elaboración de un ensayo

El siguiente ejemplo no corresponde a un ensayo, sino una opción de técnica a utilizar para organizarlo. Al momento de planificar su escritura, el estudiante puede optar por realizar una *lluvia de ideas* y, desde allí, formular las preguntas y los lineamientos temáticos que le darán forma al texto. Luego de realizar estas acciones, se recomienda que las ideas propuestas se organicen en un esquema que considere las tres partes que constituyen la estructura básica de todo ensayo –introducción, desarrollo y conclusión–. De este modo, se facilita la fase de redacción, la cual consiste en desarrollar discursivamente un contenido que ya está organizado coherentemente. A continuación, se presenta un ejemplo de este esquema aplicado a un ensayo sobre la inmigración en Chile.

**Tabla 1. Ejemplo de un esquema para escribir un ensayo**

Facultad de Ciencias Sociales Carrera: Trabajo Social Curso: Procesos e intervención social Actividad: Redacción de un ensayo sobre la inmigración en Chile. Lluvia de ideas realizada por un estudiante antes de redactar el ensayo.	
<b>Introducción</b>	⇨ problema central: llegada de inmigrantes a Chile. ⇨ observación en la calle: conversación de dos mujeres con acento centroamericano (anécdota). ⇨ concepto de “inmigración”, varias definiciones. ⇨ implicaciones sociales, económicas, culturales y prácticas.
<b>Desarrollo</b>	⇨ análisis de las definiciones existentes. ⇨ mencionar casos conocidos de inmigración: alemanes en el sur de Chile, italianos en Argentina (finales siglo XIX). ⇨ enumerar ventajas de la inmigración para la sociedad local. ⇨ enumerar desventajas de la inmigración para la sociedad local. ⇨ mi postura: favorable a la inmigración. ⇨ destacar ventajas: enriquecimiento cultural, mano de obra para Chile, aporte al desarrollo del país.
<b>Conclusión</b>	⇨ especular: ¿cómo sería una sociedad perfectamente cerrada? ⇨ invalidar argumentos en contra de la inmigración. ⇨ validar postura favorable. ⇨ destacar valores: diversidad, tolerancia, apertura.

Las rúbricas son instrumentos de evaluación que se utilizan para valorar el trabajo o desempeño de los estudiantes. Usualmente, se componen de un conjunto de guías de valoración y/o calificación que indican los elementos que se requieren para cumplir con éxito una tarea determinada. En términos técnicos, una rúbrica es una *matriz* o una *tabla de doble entrada* que contiene *criterios* (dimensiones), *indicadores* y *descriptores* que se articulan a través de una gradación cualitativa y/o cuantitativa de la calidad del trabajo o desempeño observado.

**Estructura Básica**

CRITERIOS	GRADACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO			
	Descriptor 1	Descriptor 2	Descriptor 3	Descriptor 4
Criterio 1				
Criterio 2				
Criterio 3				
Criterio 4				

**Ejemplo y procedimiento para su elaboración**

Cabe destacar que en este ejemplo no solo se propone un formato tipo de rúbrica, sino que también se indican los pasos sugeridos para su construcción.

TAREA: Elaborar un ensayo breve sobre la contaminación medioambiental en la ciudad de Santiago.

¿Qué espero que logren los (las) estudiantes en el ensayo?

- Que busquen y analicen información relativa al tema.
- Que planteen una idea propia sobre el tema y desarrollen un argumento.
- Que escriban de acuerdo a formalidades (cuidando puntuación, ortografía, redacción, etc.).

1. Determinar y organizar los lineamientos o requisitos que se deben cumplir para llevar a cabo la actividad evaluativa. Para ello, se recomienda precisar de modo detallado el conjunto de tareas asociadas a la actividad. Esta acción permite crear una descripción de los criterios de evaluación.

**Tabla 1. Tareas asociadas a la escritura de un ensayo.**

Criterios	Tareas asociadas
<b>1 Buscar y analizar información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar bibliografías generales sobre el tema (manuales, informes, otros).</li> <li>- Utilizar revistas científicas.</li> <li>- Utilizar infografías relacionadas con el tema.</li> </ul>
<b>2 Desarrollar un argumento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenta preguntas problemáticas.</li> <li>- Presenta su hipótesis.</li> <li>- Presenta su línea argumentativa.</li> <li>- Utiliza datos e información que respalda su línea argumentativa.</li> </ul>
<b>3 Escribir de acuerdo a formalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etc...</li> </ul>

2. Una vez que se han definido los criterios y las tareas asociadas, se determina y describe cada uno de los estándares de desempeño o descriptores (puntos de corte). Para ello, se recomienda no utilizar adverbios como *algunos*, *pocos*, *ninguno*, *muchos*, *medianamente*, etc., pues son *apreciaciones subjetivas* que reducen el valor objetivo que presenta la rúbrica. Los estándares de desempeño deben ser tres como mínimo y cinco como máximo.

**Tabla 2. Descriptores para un criterio de evaluación**

Criterio	Indicador	Estándares de desempeño (descriptores)		
		Óptimo	Satisfactorio	Deficiente
Buscar y analizar información	Utilizar bibliografías generales sobre el tema (manuales, informes y otros).	Utiliza 1 manual general y 2 lecturas específicas sobre el tema.	Utiliza 1 manual general y 1 lectura específica sobre el tema.	Utiliza solamente un manual general.

3. Finalmente, se debe asignar al proceso o al producto un puntaje total, para efectos de la calificación, que se distribuye jerárquicamente dentro de los criterios y sus respectivos estándares de desempeño.

**Tabla 3. Puntuación de los descriptores para un criterio de evaluación**

Criterio	Indicador	Estándares de desempeño (descriptores)		
		Óptimo 3 puntos	Satisfactorio 2 puntos	Deficiente 1 punto
Buscar y analizar información	Utilizar bibliografías generales sobre el tema (manuales, informes y otros).	Utiliza 1 manual general y 2 lecturas específicas sobre el tema.	Utiliza 1 manual general y 1 lectura específica sobre el tema.	Utiliza solamente un manual general.



Tabla 4. Rúbrica para evaluar un ensayo

CRITERIOS	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
<b>Presentación</b>	Los contenidos están organizados coherentemente.	Los contenidos están organizados, pero presentan 2 problemas de coherencia.	Los contenidos están relativamente organizados, pues se presentan 3 problemas de coherencia.	Los contenidos no presentan ninguna organización coherente, pues se presentan más de 3 problemas.
<b>Extensión</b>	Desarrolla dos carillas y el interlineado propuesto.	Desarrolla dos carillas, pero en un interlineado superior al propuesto.	Desarrolla una carilla y el interlineado propuesto.	Desarrolla una carilla, pero en un interlineado superior al propuesto.
<b>Argumentación</b>	Elabora el ensayo, presentando al menos 3 argumentos válidos, sustentados en el material propuesto.	Elabora el ensayo, presentando solo 2 argumentos válidos, sustentados en el material propuesto.	Elabora el ensayo, presentando solo 1 argumento válido, sustentado en el material propuesto.	Elabora el ensayo, sin presentar argumentos válidos que se sustenten en el material propuesto.
<b>Redacción</b>	Las ideas se presentan en forma coherente. Cada párrafo contiene una idea principal. La sintaxis permite fluidez en la comunicación de las ideas. El texto no presenta errores ortográficos de ningún tipo.	Las ideas se presentan en forma difusa. Hay 1 párrafo que no contiene una idea principal. La sintaxis, si bien sigue una lógica, presenta 2 fallas. El texto posee hasta 5 errores ortográficos (literal, puntual y/o acentual).	Las ideas se presentan fragmentadas. Hay más de 1 párrafo que no contiene una idea principal. La sintaxis distrae al lector, pues presenta 3 fallas. El texto posee hasta 10 errores ortográficos (literal, puntual y/o acentual).	Las ideas se presentan en forma incoherente. Los párrafos contienen ideas fragmentadas y poco relevantes. La sintaxis no permite fluidez en la comunicación de las ideas, pues presenta más de 3 fallas. El texto posee más de 10 errores ortográficos (literal, puntual y/o acentual).
<b>Aporte Personal</b>	Expone su postura frente al tema propuesto, utilizando al menos 3 argumentos válidos.	Expone su postura frente al tema propuesto, utilizando 2 argumentos válidos.	Expone su postura frente al tema propuesto, utilizando 1 argumento válido.	Expone su postura frente al tema propuesto, sin utilizar argumentos válidos.