UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Modelo Educativo Universidad de Las Américas

Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Modelo Educativo Universidad de Las Américas
ISBN: 978-956-8695-23-1

Primera versión 2014
Revisión
Unda Drinberg, Viviana

Segunda versión 2016
Adecuación y revisión
Pérez Astete, Ángela

Tercera versión 2021
Adecuación y revisión
Díaz Fernández, Ignacio
Fernández Donoso, Rodrigo
Henríquez Orrego, Ana
Matamoros Pinel, Roberto
Ortiz Carmona, Víctor
Pérez Astete, Ángela

Edición y diseño
Muñoz Parietti, Camila
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

1. Prólogo 4

2. Funciones misionales de UDLA 5

2.1. Docencia 5

2.2. Investigación 7

2.3. Vinculación con el Medio 8

3. Presentación del Modelo Educativo UDLA 9

3.1. Modelo Educativo 9

3.2. Dimensiones del Modelo Educativo 11

3.2.1. Dimensión Filosófica 11

3.2.2. Dimensión Pedagógica 15

3.2.3. Dimensión Organizacional 24

3.2.4. Dimensión Aseguramiento de la Calidad 27

4. Síntesis de Guías de Implementación del Modelo Educativo 31

4.1. Profundización del Modelo Educativo UDLA 31

4.2. Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA 32

4.3. Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA 32

4.4. Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA 33

4.5. Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA 33

4.6. Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA 34

4.7. Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje 34

4.8. Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia 35

4.9. Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA 35

5. Referencias 36

6. Lista de anexos 40

1. Prólogo

Desde sus inicios, Universidad de Las Américas se ha destacado por ser una propuesta educativa innovadora que responde a los nuevos requerimientos y desafíos 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 con la idea subyacente 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 acceso a la educación terciaria de personas de diverso origen, características y condición, que poseen el interés, las capacidades y el compromiso por cursar una carrera universitaria.

El presente documento es una adecuación del Modelo Educativo de Universidad de Las Américas (en adelante, Modelo Educativo UDLA o el Modelo). El primer desarrollo del Modelo se realizó integrando los avances internos de organización e implementación a partir de la reforma curricular que se inició el año 2010 y que se profundizó en sucesivas etapas entre los años 2014 a 2016. Esta formulación abordó la docencia centrada en el estudiante, el diseño curricular por resultados de aprendizaje, el fortalecimiento de los apoyos a estudiantes sobre la base de su perfil de ingreso y la implementación de la evaluación del logro y retroalimentación del perfil de egreso, procesos vigentes y constitutivos en fortalezas de la institución.

Posteriormente, entre el año 2020 y el 2021, se analizaron y se aplicaron nuevas adecuaciones al Modelo Educativo UDLA, considerando el desarrollo de la docencia en modalidad a distancia y el crecimiento del postgrado. Esto incluyó el fortalecimiento de plataformas y herramientas tecnológicas en varios escenarios de enseñanza y aprendizaje, la conformación de equipos especializados para la elaboración y gestión de los cursos en estos escenarios, como también la diversificación de la oferta de postgrado y educación continua de la Universidad. Estos acomodamientos coinciden con la etapa institucional de finalización y evaluación del Plan de Desarrollo Estratégico 2017-2021, con miras hacia la formulación del plan de desarrollo para el quinquenio 2022-2026. La Vicerrectoría Académica, manteniendo los principios y lineamientos generales del Modelo Educativo, se ha encargado de desarrollar estos procesos con la comunidad académica de la Universidad.

La propuesta educativa de UDLA busca reconocer las habilidades académicas, como también la experiencia laboral de aquellos que la eligen su casa de estudios. En UDLA, se integra a jóvenes que recientemente egresan de la educación secundaria junto con personas de diferentes edades que tienen una experiencia laboral que les permite el desarrollo de habilidades de entrada para cursar carreras técnicas y profesionales. A su vez, ofrece una creciente variedad de programas de educación continua (diplomado y postítulo) y de postgrado, para seguir aportando en las trayectorias formativas de sus propios egresados, académicos y de egresados provenientes de otras instituciones. Del mismo modo, ofrece una adaptación de las jornadas y plataformas utilizadas, considerando restricciones de tiempo y/o desplazamiento de los estudiantes.

En suma, la Universidad aspira a ser un aporte para la igualdad de oportunidades, la movilidad y el crecimiento económico y social del país, contribuyendo a la educación a lo largo de la vida de las personas.

Para garantizar la calidad de la docencia en todas las carreras y programas, el Modelo Educativo cuenta con las Guías de Implementación.

2. Funciones misionales de UDLA

La Universidad es una institución que, si bien en sus orígenes tuvo en su centro la docencia de pregrado, ha considerado los cambios en las orientaciones y disposiciones de las políticas públicas sobre el significado de calidad en la Educación Superior. En consecuencia, ha decidido establecer un compromiso con las tres funciones de Docencia, Investigación y Vinculación con el Medio, el que, desde 2017, se materializa y planifica por medio de planes de desarrollo estratégico. Primero, una Docencia de calidad para los estudiantes, que abarca distintos niveles de formación: pregrado técnico y/o profesional, educación continua y postgrado. Segundo, una Investigación que contribuye al desarrollo de la docencia y al incremento y difusión del conocimiento en general, dando cabida a la creación y la innovación. Tercero, una Vinculación con el Medio que incentiva el diálogo entre la Universidad y la sociedad, posibilitando con este el desarrollo de los aprendizajes estudiantiles, la difusión de la producción científica y la cooperación con las comunidades en las que se inserta la institución.

En concordancia con las definiciones estratégicas, se fortalecen los ámbitos de Vinculación con el Medio e Investigación, los que se articulan con la Docencia con la finalidad de favorecer el proceso formativo, la innovación, la experiencia universitaria de los estudiantes y el desarrollo profesional de los académicos.

2.1. Docencia

Para Universidad de Las Américas, el área de Docencia es el centro de su quehacer institucional. Con especial énfasis se ha decidido incorporar en los programas de pre y postgrado, en las diversas estrategias metodológicas, el uso de plataformas y herramientas que contribuyan al aprendizaje con apoyo digital y/o en línea.

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.

Diversidad de propuestas formativas

UDLA cuenta con programas de pregrado, postgrado y cursos de especialidad en formato de enseñanza presencial y a distancia, los que consideran el uso de plataformas con sistemas sincrónicos y/o asincrónicos. Del mismo modo, ha avanzado en la diversificación de jornadas y reconocimiento de diferentes perfiles de ingreso, ampliando las posibilidades de continuar estudios entre sus estudiantes.

Para brindar una formación accesible, se ha optado por una estrategia de adecuación de la propuesta formativa en términos *temporales* —la jornada de cada programa—, en términos *espaciales* —la modalidad en que el programa es ofrecido—, y en términos de r*econocimiento de aprendizajes previos*. De esta manera, las dimensiones de jornada, modalidad y aprendizajes previos son definiciones analizadas conforme a la adecuación de la propuesta formativa a las necesidades de educandos y potenciales estudiantes. Asimismo, la accesibilidad contribuye a la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que acompaña a este proceso el desarrollo de una innovación pedagógica y académica y el seguimiento sistemático del cumplimiento del perfil de egreso.

Esta estrategia de adecuación es representada en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategia de adecuación formativa de UDLA

Jornada (tiempo)	Modalidad (espacio)	Aprendizajes previos
• Diurno • Vespertino • Otros	• Presencial • Semipresencial • A distancia u Online	• Enseñanza media • Enseñanza media con experiencia laboral • Estudios superiores certificados

Fuente: Dirección de Innovación Académica

En el caso de los procesos del área de Docencia de Postgrado, así como en la educación continua, se persigue una articulación de los programas con las carreras de la Universidad. De esa manera, estos niveles formativos permiten profundizar en líneas curriculares existentes y, del mismo modo, actualizar a los técnicos y profesionales en ejercicio, además de explorar áreas emergentes de las distintas disciplinas. Por lo anterior, esta área se vincula de forma estrecha con la Investigación y con el desarrollo docente. La oferta de estos programas responde a propósitos estratégicos de la institución y/o de sus facultades.

La formación de postgrado, diplomado y postítulo en UDLA constituye el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios, con el propósito de completar, actualizar y/o profundizar en los conocimientos y habilidades que poseen en ámbitos específicos de una disciplina. Los planes de estudios se fundamentan en la educación centrada en el estudiante y sus resultados serán articulados a partir de un diseño curricular que se basa en resultados de aprendizaje. Estos se entienden como la forma de evidenciar lo que los estudiantes son capaces de demostrar en términos de conocimientos, habilidades y competencias, una vez finalizado el programa formativo. Lo anterior se reflejará en los perfiles de egreso para los programas de postgrado y a lo largo de las asignaturas para los programas de diplomados y postítulos.

El propósito es alcanzar un mayor nivel de ejercicio profesional o de conocimiento y habilidades científicas y disciplinares, en correspondencia con los avances científico-técnicos y las necesidades de las entidades en que laboran. Su objetivo esencial es contribuir a la elevación de la eficiencia, la calidad y la productividad en el trabajo o área profesional, así como complementar la formación de pregrado desde enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios.

Los procesos formativos posteriores al pregrado —ya sean conducente o no a un grado académico— son coordinados por la Dirección de Postgrado de la Vicerrectoría de Investigación, en colaboración con la Vicerrectoría Académica y otras áreas vinculadas a la operacionalización de estos. Los tipos de programas de estudio a los que se hace referencia, tanto activos como de desarrollo futuro, se indican en la Tabla 2.

Tabla 2. Programas de estudios de postgrado, diplomado y postítulo

Programas conducentes a grado			Programas no conducentes a grado	
Magíster		Doctorado	Diplomado	Postítulo y Especialidad
Magíster Académico	Magíster Profesional			

Fuente: Dirección de Postgrados

Las funciones de la formación de Postgrado y Educación Continua en UDLA son las siguientes:

- **Función de actualización.** Posibilita la renovación sistemática de los conocimientos, habilidades y competencias profesionales o disciplinares en relación con los avances y el desarrollo científico/social.
- **Función de complementación.** Permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias profesionales o disciplinares no recibidos en los estudios de pregrado o asimilados sin la profundización requerida.
- **Función de profundización.** Faculta la obtención de un nivel superior en los conocimientos científico-técnicos, habilidades y competencias profesionales en el campo específico de una profesión o de un área disciplinar concreta de la ciencia.

2.2. Investigación

Fundada en las capacidades de los académicos de la institución, que imparten docencia en pregrado y postgrado, y en el conocimiento adquirido a través de proyectos innovadores en investigación, en docencia universitaria y en gestión académica, desde el año 2017, UDLA decide institucionalizar la función de Investigación como parte de sus procesos misionales, con el objetivo de contribuir gradualmente a incrementar su capacidad de indagación, creación y difusión de conocimiento en diferentes dimensiones y disciplinas. 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, a generar conocimiento avanzado disciplinar y transdisciplinar que aporte a la discusión de los problemas de la sociedad, haciendo posible también atraer a docentes con una sólida formación académica y actualizados en su disciplina. De manera sinérgica, el incremento de la oferta de programas de postgrados se favorece por la incorporación de académicos con capacidades investigativas, lo que promueve las habilidades en investigación en los graduados de dichos programas y, por medio de ellos, en la institución. Estos programas también posibilitan que sus graduados se consoliden profesionalmente y alcancen un mejor nivel de vida, tanto en términos económicos como intelectuales y personales.

Los propósitos de la Investigación son:

- Promover la generación de conocimiento de alta calidad que contribuya a resolver desafíos relevantes para la sociedad.
- Fortalecer la docencia de pregrado y postgrado y las actividades de vinculación con el medio.
- Fomentar las actividades de creación, transferencia tecnológica, emprendimiento e innovación a partir de los resultados de investigación.
- Impulsar el desarrollo de actividades de investigación de calidad, conforme a estándares nacionales e internacionales.
- Incentivar actividades de investigación asociativas y multidisciplinarias de los académicos.
- Fortalecer la generación de vínculos con académicos nacionales e internacionales para el desarrollo de proyectos de investigación en conjunto.
- Fortalecer el capital humano avanzado para el desarrollo de las actividades de investigación y para que influya en la dinámica del conocimiento que nutre el avance social.

2.3. Vinculación con el Medio

Vinculación con el Medio es, junto con la Docencia y la Investigación, una de las tres funciones esenciales de UDLA, y se entiende como la relación sistemática y bidireccional entre la comunidad universitaria y su medio externo relevante. Dicho vínculo se enmarca en los valores institucionales, ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana, que se traduce en programas que realizan proyectos oportunos, sistemáticos y sostenibles en el tiempo. El progreso de esta función busca generar un impacto positivo en su entorno relevante, de tal manera de contribuir al desarrollo sostenible de las regiones y del país en su conjunto, así como también en la formación de los estudiantes, desplegándose transversalmente, en todas las facultades y sedes de la Universidad.

Para su concreción y en el marco del carácter bidireccional de la Universidad, los objetivos específicos de la Vinculación con el Medio se dividen en internos y externos[1]:

- Los objetivos internos de la Vinculación con el Medio refieren a la contribución del área a la docencia e investigación en la Universidad. Estos objetivos son: contribuir al logro del perfil de egreso, contribuir a la pertinencia del perfil de egreso de las carreras, aportar a la formación integral de los estudiantes y apoyar el desarrollo de académicos y proyectos de investigación.
- En tanto, los objetivos externos de la Vinculación con el Medio aluden a la contribución de la institución al entorno relevante y sus egresados. Estos objetivos son: contribuir a la calidad de vida de las comunidades y territorios, promover una ciudadanía activa y aportar al desarrollo del capital cultural, fomentar la empleabilidad de egresados y el desarrollo del capital humano y, finalmente, contribuir al desarrollo y difusión del conocimiento, la investigación, la innovación y el emprendimiento.

La Vinculación con el Medio se organiza en cuatro ámbitos:

- **Comunidad y Territorio.** Comprende el vínculo con las comunidades en las que está inserta la institución, con las que interactúa tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para mejorar las condiciones de vida de las personas.
- **Ciudadanía y Cultura.** Considera el vínculo que se establece para el fortalecimiento cívico, ciudadano y democrático del país, a través de la mediación cultural y el acceso a manifestaciones artísticas, y el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.
- **Desarrollo Profesional y Académico.** Referido al nexo que se efectúa con el objetivo de contribuir al desarrollo del capital humano que el país necesita, tanto a través de capacitación general y perfeccionamiento profesional como de intercambio y difusión de conocimiento.
- **Investigación, Innovación y Transferencia.** Comprende el vínculo que se efectúa con foco en el fomento y difusión del conocimiento, la investigación, la innovación y el emprendimiento.

Cada ámbito cuenta con programas que se despliegan a través de diversas iniciativas como ciclo de debates, seminarios, o dentro de asignaturas del plan de estudios a través de la metodología de Aprendizaje y Servicio. En este contexto, Aprendizaje y Servicio se ha constituido en un sello de varios programas, particularmente en los ámbitos de Comunidad y Territorio, en concordancia con el aprendizaje situado que es una distinción del Programa de Intervención Comunitaria, entre otros.

[1] Ver documento *Política de Vinculación con el Medio Universidad de Las Américas*, 2020.

3. Presentación del Modelo Educativo UDLA

3.1. Modelo Educativo

El Modelo Educativo de Universidad de Las Américas es el marco teórico y metodológico que orienta el quehacer de la institución, y permite generar normas y prácticas que explicitan sus sellos formativos y una cultura institucional propia, fundada en los valores institucionales de ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario, otorgando sentido de identidad a los actores de la comunidad universitaria.

En sus diferentes componentes, el Modelo Educativo atiende al propósito fundamental de Universidad de Las Américas: 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 y de desarrollo profesional y personal. En este sentido, se asume la centralidad del estudiante en el quehacer institucional desde dos perspectivas: a) hacer accesible la propuesta formativa, lo que implica replantearse las condiciones espaciotemporales, y b) que esta sea eficiente y eficaz, mediante la valoración de los aprendizajes previos y la elección de ciertas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El Modelo Educativo UDLA posee dos propósitos esenciales:

- Establecer las dimensiones filosófica, pedagógica, organizacional y de aseguramiento de la calidad que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el conjunto de tareas que realizan los actores de la comunidad educativa.
- Compartir con la comunidad los fundamentos y características de la propuesta educativa de UDLA en el contexto de la educación superior.

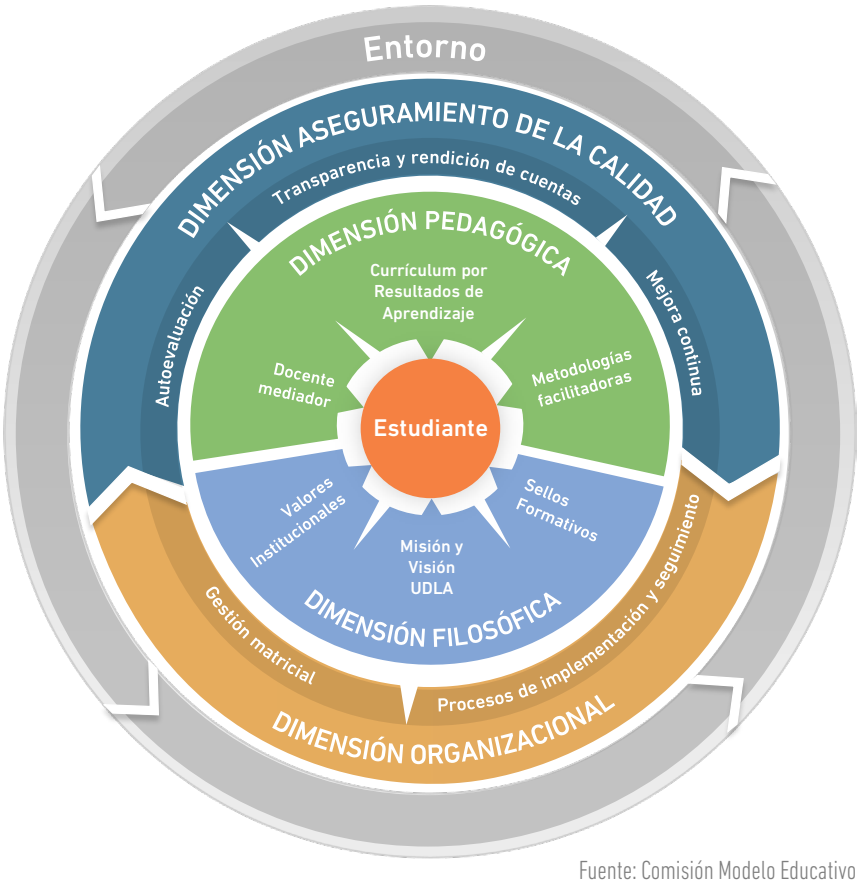
El Modelo Educativo está compuesto por cuatro dimensiones:

- **Filosófica.** Aborda la razón de ser de UDLA y su comunidad a través de la misión, visión y valores institucionales. También engloba los sellos formativos como aspecto distintivo.
- **Pedagógica.** Establece, por una parte, los lineamientos curriculares de la Universidad y su función es entregar un marco basado en un currículo expresado en resultados de aprendizaje para perfiles de egreso y asignaturas. Por otra parte, establece los lineamientos pedagógico-docentes y los tecno-pedagógicos para la educación digital y a distancia; la función de estos es orientar las decisiones y acciones relacionadas con la forma de enfrentar el proceso formativo donde el aprendizaje es el centro y la base de los componentes que contiene.
- **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 hacia el mejoramiento continuo. Adicionalmente, esta dimensión define los lineamientos generales de ejecución y monitoreo del Modelo.
- **Aseguramiento de la Calidad.** Indica los principios que orientan la calidad de la Docencia como también la Investigación y Vinculación con el Medio. Esta dimensión está conformada por la autoevaluación, el mejoramiento continuo, la transparencia y rendición de cuentas.

Estas dimensiones se interrelacionan y, además, se vinculan con los actores del entorno que se consideran en el quehacer formativo de la institución. Son parte de este entorno los egresados, empleadores, comunidades académicas y profesionales, determinadas políticas públicas y organizaciones sociales.

En la Figura 1, se visualiza el Modelo Educativo de la Universidad.

Figura 1. Modelo Educativo UDLA



Fuente: Comisión Modelo Educativo

3.2. Dimensiones del Modelo Educativo

3.2.1. Dimensión Filosófica

La dimensión filosófica tiene relación con los aspectos distintivos de la formación en UDLA. Estos aspectos buscan el crecimiento académico, personal, profesional y/o técnico de estudiantes y egresados de la Universidad e, igualmente, el desarrollo de las personas con quienes interactúan en diversos escenarios de desempeño y colaboración.

3.2.1.1. Visión y Misión

Considerando los valores institucionales y las funciones esenciales, la visión y misión de la Universidad son:

Visión

Ser reconocida por su calidad y niveles de desarrollo académico, por el compromiso con el progreso de sus estudiantes y egresados, y su contribución al desarrollo sostenible de las comunidades con que se relaciona.

Misión

Ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida a jóvenes y adultos, a través de una docencia de calidad que potencie sus capacidades, en estrecha integración con el mundo laboral y las comunidades, y contribuir al desarrollo sostenible del país mediante la Investigación, Creación y Vinculación con el Medio.

3.2.1.2. Valores Institucionales

A través de su propuesta formativa, la Universidad entiende su quehacer en un contexto sociocultural variado y dinámico. En este escenario, 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, postgrado y educación continua que se alineen con la necesidad del país de mayor y mejor capital humano que pueda desempeñarse adecuadamente en los ámbitos profesional y técnico.

Para UDLA, la educación es de calidad cuando, junto con incluir una formación disciplinar en los estudiantes, pondera los valores integrados a dicho proceso. En esta dirección, la educación en valores es una acción intencionada a través de actividades curriculares y extracurriculares, hecho que permite garantizar una formación integral que es consecuente al desafío de educar para la ciudadanía moderna, discurso que ha sido validado y legitimado a nivel nacional e internacional. En el contexto de esta institución, la incorporación y desarrollo de la matriz valórica en la formación de sus estudiantes tiene como propósito, por una parte, que estos mantengan una conciencia clara acerca de las implicancias axiológicas del ejercicio de una profesión, tanto en el aspecto individual como colectivo, y, por otra, que distingan una identidad formativa que además sea reconocida por las personas con las que estarán en contacto en su vida profesional.

La universidad es una de las instituciones sociales en la que las personas desarrollan su habilidad para cooperar con otros, que son diferentes en sus historias de vida y escalas valóricas. Esta habilidad se concibe como una forma distintiva de construir orden social. En este sentido, el espacio universitario se transforma en un lugar concreto para la formación en valores.

UDLA entiende los valores como aquellas cualidades inherentes a las personas y 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 en relación con la Docencia, la Investigación y la Vinculación con el Medio. En ese sentido, esta definición institucional es consecuente con la noción que se ha mantenido sobre los valores: una convicción profunda que encamina el accionar de las personas; un modelo ideal de realización que se busca concretar durante la vida (Ortega y Mínguez, 2001).

Los valores que guían el quehacer de la institución, y que acuerda promover durante el desarrollo formativo de sus estudiantes, son tres: **a) ética profesional, b) compromiso comunitario y c) responsabilidad ciudadana.** A través de ellos, se espera que los estudiantes y egresados se reconozcan como parte de la comunidad universitaria UDLA y comprendan que el desarrollo de su conocimiento, sus aspiraciones sociales, sus actitudes y relaciones con otros y su compromiso con asuntos sociales son parte fundamental para avanzar en su propio progreso 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 un lado, solucionar conflictos entre personas y grupos, y entre estos con el Estado y, por otro, orientar concertadamente la cooperación ciudadana hacia fines colectivos en búsqueda del bien común. De este modo, similar a lo que ocurre en la institución escolar, la educación en valores propuesta por UDLA es altamente provechosa porque fomenta un clima de convivencia ciudadana, genera el capital social necesario para garantizar el crecimiento de la comunidad y contribuye a formar ciudadanos activos en el contexto de la sociedad de hoy (Puig et al., 2011).

Los valores de ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana se encuentran íntimamente relacionados, puesto que subyace en su definición una ética común, de tenor humanista, que releva los derechos humanos, propicia la consecución de la justicia social y valora el respeto de la alteridad (Lévinas, 2015).

Ahora bien, la separación entre estos tres valores surge como una manera de comprender la forma en que se expresaría curricular y extracurricularmente cada uno de ellos. Además, esta división permite que escuelas, departamentos e institutos les otorguen distintos énfasis en la formación que ofrecen a sus estudiantes.

En términos formativos, se pueden crear las condiciones pedagógicas para que exista la adhesión a un marco valórico como propio. Así, el diseño curricular de las carreras incorpora los valores UDLA para interiorizarlos y movilizarlos en los estudiantes a través de diversas experiencias formativas.

Ética profesional

La ética profesional cumple un rol central en UDLA y, en este sentido, contiene a los otros dos valores, debido a que la exigencia de concreción de la responsabilidad ciudadana y del compromiso comunitario proviene de la orientación e identidad formativa que la Universidad propone para sus estudiantes. Es decir, el profesional UDLA debe comprender que la excelencia de su accionar profesional (Cortina, 2011) no radica exclusivamente en la ejecución práctica de un trabajo específico, sino que también ocurre necesariamente por el reconocimiento de que ese trabajo se concreta en un espacio social que incluye siempre la presencia de un otro. En referencia al ámbito curricular, UDLA realiza sostenidos esfuerzos para que sus estudiantes tengan, desde los primeros años de formación, una experiencia pre-profesional ligada directamente al encuentro con personas, grupos y/o comunidades. En este tenor, la institución comparte la perspectiva en que la ética profesional no se remite a demostrar competencia en las habilidades referidas a una profesión, sino que se valora, más allá del rédito personal que se obtenga a través de ella, por la finalidad que esta tiene en relación con el servicio social que conlleva.

Responsabilidad ciudadana

La universidad es una de las instituciones sociales en que las personas despliegan el sentido de participación en una comunidad. A su vez, esta participación requiere de una experiencia colectiva que trascienda la particularidad de la familia y las comunidades de origen. 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 desenvolvimiento de una formación ciudadana coherente con los marcos sociales, políticos y culturales del país y del mundo.

Compromiso comunitario

Para la Universidad, el valor del compromiso comunitario supone asumir una perspectiva formativa en pro del bien común, la cooperación y la justicia social. Tiene su base ética en la dignidad del ser humano y en el derecho de cada uno a vivir una vida feliz y apacible.

Este valor también permite que el estudiante reconozca la importancia de su participación en la creación de una sociedad justa, finalidad que parte de la actividad directa en distintos planos comunitarios en los que él se desenvuelve, siendo la universidad solo uno de ellos.

3.2.1.3. Sellos Formativos

Los sellos son el conjunto de aspectos distintivos de la formación integral que desarrolla UDLA en sus estudiantes. Estos aspectos son el aprendizaje centrado en el estudiante, las habilidades transversales para el mundo laboral y personal y, por último, los valores institucionales para la construcción de la identidad personal y social. Siendo reflejo de cómo la visión, misión y valores se concretan en la formación, los sellos vinculan las dimensiones filosófica y pedagógica del Modelo Educativo. A continuación, se describe cada sello:

Aprendizaje centrado en el estudiante

Corresponde a situar un conjunto de elementos formativos para que el estudiante sea el actor principal de su proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Esto sobre la base de que el estudiante tiene un conjunto de conocimientos previos que son insumo para organizar el aprendizaje, que tiene una herencia cultural que interactúa con realidades problemáticas y, con todo ello, le permite avanzar hacia conocimientos complejos propios del quehacer universitario. La centralidad en los aprendizajes de los estudiantes considera el saber, el saber hacer y el saber ser y convivir de manera integral.

Habilidades transversales para el mundo laboral y personal

Las habilidades transversales son clave en la sociedad actual, pues permiten a las personas fomentar nuevas maneras 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 y co-construcción del conocimiento y al uso de nuevas herramientas que procesen información proveniente de fuentes válidas y confiables. En el caso del pregrado, estas habilidades se integran al diseño curricular mediante Resultados de Aprendizaje Genéricos (RAG) de los perfiles de egreso. Las habilidades transversales son:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Búsqueda y procesamiento de información para la actualización de conocimientos y desenvolvimiento en nuevas situaciones.
- Habilidades comunicacionales y capacidad de crítica y autocrítica.
- Capacidad de trabajo en equipo, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Responsabilidad social y preservación del medio ambiente.
- Manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

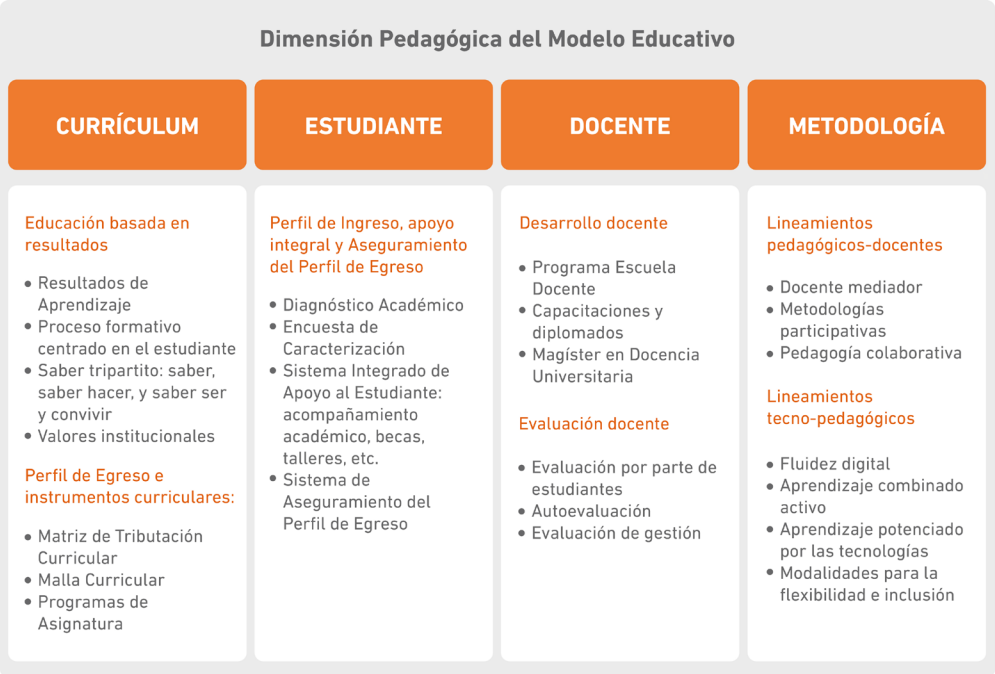
Valores institucionales para la construcción de la identidad personal y social

Mediante los tres valores mencionados, la Universidad colabora en que sus estudiantes construyan su identidad individual y social. Desde allí, surge la importancia del andamiaje en los procesos de aprendizaje a través de la promoción de la integridad académica, 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. Por lo anterior, los tres valores de UDLA apuntan integradamente a la formación de la identidad individual y social. El ser humano conserva su dinámica interna –donde reside su yo–, la que está también 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. Por esto último es de gran importancia los modelos que proyectan académicos y colaboradores de la institución a partir de su actuar.

3.2.2. 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 los componentes y lineamientos que orientan de forma específica su implementación en cada una de las carreras y programas impartidos por la Universidad. Los componentes de la Dimensión Pedagógica se detallan en la Figura 2.

Figura 2. Componentes de la Dimensión Pedagógica



Fuente: Comisión Modelo Educativo

Sobre la base de estos componentes, la Dimensión Pedagógica articula todo el proceso formativo mediante una propuesta curricular y de componentes pedagógicos, para asumir el quehacer académico pertinente en el logro de los resultados de aprendizaje de los perfiles de egreso.

La Dimensión Pedagógica se constituye en la dimensión eje del Modelo Educativo, porque establece la esencia del proceso formativo, ya sea de pregrado o de postgrado. Su función es orientar las decisiones y acciones relacionadas con el aprendizaje y la docencia, sobre la base de una demanda curricular del respectivo programa formativo de cada carrera impartida en UDLA.

A partir de estos componentes y de acuerdo con una estrategia de adecuación, los programas de formación se despliegan en sintonía con el tipo de estudiante al que se dirigen y de sus posibilidades de tiempo y espacio para llevar a cabo sus estudios. De esta forma, cada programa asumirá una jornada y modalidad para dictarse:

Jornada: se refiere a la distribución temporal en que son impartidas las clases de un plan de estudio.

- *Diurno:* las asignaturas del plan de estudio son impartidas durante el día, principalmente, de lunes a viernes.
- *Vespertino:* las asignaturas del plan de estudio son impartidas durante la tarde-noche de lunes a viernes.
- *Otros:* en esta se considera la jornada Executive, consistente en que las asignaturas son dictadas en días de semana durante la tarde-noche, y los sábados durante la mañana; o bien se trata de programas asíncronos que no son clasificables en una u otra jornada.

Modalidad: la modalidad refiere a la ubicación y contexto en que se dan las interacciones entre estudiantes y docente.

- *Presencial:* planes de estudio en que al menos el 80% de las horas con instrucción ocurren de forma presencial.
- *Semipresencial:* plan de estudio en que las horas con instrucción presencial representan más del 30% y menos del 80% del programa.
- *A distancia u online:* plan de estudio en que el 30% o menos de las horas con instrucción ocurren de forma presencial.

En este proceso, la definición del tipo de estudiante al cual se orienta el programa, así como la adecuación de la oferta en cuanto a la jornada y modalidad, estarán orientadas por los elementos que conforman los lineamientos curriculares: el diseño curricular y el perfil de egreso; particular relevancia cobra en este último el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (SAPE), mediante el que se monitorea que estas decisiones no comprometan el logro de la promesa formativa.

3.2.2.1. Lineamientos curriculares

Los lineamientos curriculares de la Universidad definen las condiciones, características y orientaciones para la construcción del conjunto de actividades formativas destinadas a que el estudiante desarrolle plenamente sus potencialidades y aprendizajes.

Con el fin de implementar los lineamientos curriculares 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. Algunas definiciones de estos son "Un saber actuar, es decir un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para enfrentar diferentes problemas o para realizar una tarea" (Le Boterf, 2006) y "Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer" (Tobón, 2013).

a) 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. Se aplican tanto para la educación de pregrado como postgrado[2].

[2] La orientación para los lineamientos curriculares en el postgrado está dada por la *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA* (2022), que complementa lo expuesto en este documento.

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. El currículum basado en resultados de aprendizaje 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.

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 y los recursos tecnológicos y digitales solo son relevantes en la medida que contribuyan 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 se basa en el Sistema de Créditos Académicos UDLA , acorde con los SCT-Chile, que permite dimensionar y cuantificar la totalidad de actividades que realiza el estudiante, tanto las con instrucción como las de trabajo autónomo.

Saber concebido de manera tripartita

El currículum debe trabajarse en función de tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. 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.

b) Perfil de Egreso

El perfil de egreso es el eje que articula la estructura curricular de cada programa de pregrado y postgrado 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 y también el diseño del resto de los instrumentos curriculares de una carrera o programa. El perfil de egreso está constituido por resultados de aprendizaje.

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 a una combinación 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 contemplan una declaración general con los ámbitos de realización y los resultados de aprendizaje que orientan el proceso formativo. En el caso de las carreras de pregrado, este listado de resultados de aprendizaje se subdivide en resultados de aprendizaje genéricos y resultados de aprendizaje específicos.

Los resultados de aprendizaje genéricos se desarrollan a lo largo de una carrera y pueden ser comunes a varias 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 (Kennedy, 2007). 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, donde estas "... 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..." (UNESCO, 2009, p. 2).

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, así como para la obtención de un grado académico en la Universidad y para un desempeño laboral acorde con los requerimientos actuales del mundo del trabajo o de la academia.

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 de dicho perfil 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. 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 . Al respecto, las carreras y programas de UDLA cuentan con evidencias de cada componente del sistema para la toma de decisiones.

En la Figura 3, se observa que los componentes de este sistema son tres: a) Diseño y validación, b) Evaluación del logro, y c) Retroalimentación del perfil de egreso.

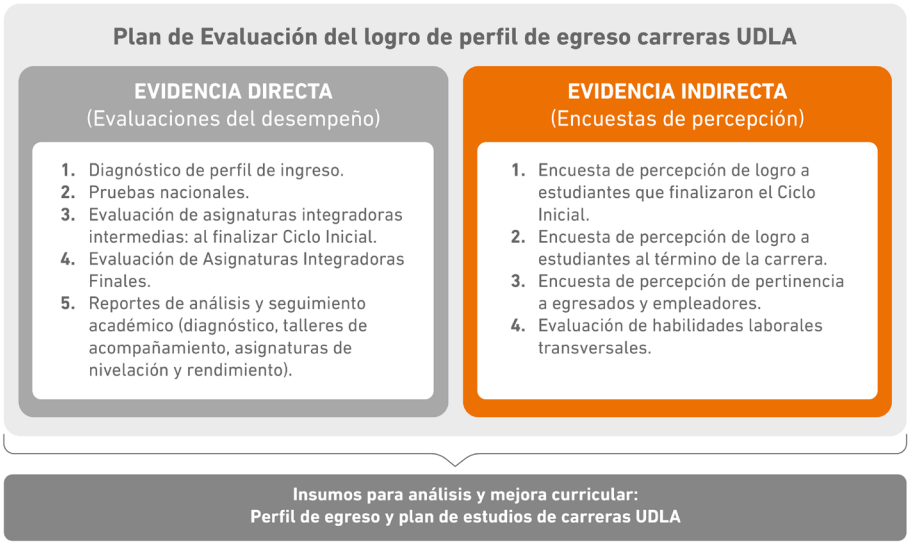
Figura 3. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso



Fuente: Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

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 4 muestra los tipos de evidencias utilizadas en el Plan de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso.

Figura 4. Plan de Evaluación del Logro del Perfil de Egreso



Fuente: Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

A su vez, en relación con el perfil de egreso en programas de postgrado, todos definen un perfil de egreso propio, que responde específicamente, desde su disciplina, a los lineamientos del Modelo Educativo en base a los principios fundacionales y valóricos declarados por UDLA. El perfil de egreso de cada programa de postgrado debe contener los resultados de aprendizaje específicos requeridos para que el futuro egresado se desempeñe adecuadamente en su medio laboral, académico o disciplinar con las características de un egresado de UDLA.

Los programas que no conducen a grado, si bien declaran propósitos y resultados de aprendizaje, no tienen un perfil de egreso propiamente dicho, ya que la formación que en estos se desarrolla refiere a conocimientos con un mayor dinamismo y que, en general, se les reconoce una caducidad más rápida, en comparación a la obtención de un grado.

En este contexto, el perfil de egreso en cada programa conducente a grado debe responder un marco conceptual institucional de lo que se espera de estos, según el tipo de programa (magíster o doctorado)[3].

[3] La implementación de los lineamientos planteados para Postgrado, Diplomado y Postítulo se describen en la *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA* (2022) y sus anexos.

3.2.2.2. Lineamientos pedagógico-docentes

Los lineamientos pedagógico-docentes del Modelo Educativo definen los componentes fundamentales para estructurar y orientar la construcción teórica y metodológica que representa una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes, así como también la forma en que se lleva a cabo la práctica de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose el docente en un mediador de aprendizajes, y los diversos mecanismos que deben derivar de dichos componentes.

a) Propósitos de los lineamientos pedagógico-docentes

- Establecer procedimientos de evaluación con instrumentos que permitan construir juicios fundamentados sobre desempeños observables en situaciones reales o simuladas, consistentes con los resultados de aprendizaje definidos.
- Diseñar secuencias didácticas con metodologías para lograr los resultados de aprendizaje, teniendo en consideración los respectivos criterios de evaluación de las asignaturas.
- Generar las condiciones para facilitar la progresión de los aprendizajes hacia los logros del perfil de egreso respectivo.
- Integrar el trabajo docente mediante la pedagogía colaborativa, para que los académicos conjuntamente asuman el reto de guiar a los estudiantes hacia los aprendizajes.

b) Lineamientos pedagógico-docentes

Las orientaciones fundamentales para el trabajo en los espacios de formación, centrados en el estudiante y sus aprendizajes son:

- **Caracterización de los nuevos estudiantes.** Concierne al proceso para levantar los perfiles de los nuevos estudiantes, mediante diagnósticos de sus expectativas, capacidades cognoscentes y de variables sociodemográficas. Esto para conocer a sus estudiantes y generar el trabajo docente pertinente a la complejidad del grupo curso.
- **Sistema de ayuda a los estudiantes.** Atañe a los apoyos de carácter académico, psicosocial, de financiamiento, de becas, de ayudantías y tutorías, entre otras. Todo lo anterior para entregar una atención completa a los estudiantes durante su proceso formativo y de desarrollo personal, en su experiencia universitaria, que contribuya a su formación integral y como futuro profesional.
- **Docente mediador.** Se refiere a quien diseña un proceso formativo en base a estrategias para el aprendizaje colaborativo enfocadas en la interacción y la comunicación, con el fin de lograr que todos los estudiantes participen en dicho proceso.
- **Metodologías activo-participativas.** Corresponde al docente mediador que aplica metodologías, técnicas y actividades didácticas que implican que el estudiante es el centro del proceso, estableciendo dinámicas ordenadas, articuladas y pertinentes a la demanda curricular.
- **Evaluación de resultados de aprendizaje.** Se relaciona con los procedimientos de evaluación y los instrumentos utilizados, los que deben estar en concordancia directa con las metodologías y actividades didácticas que se aplican y ser consistente para la evaluación de desempeño que corresponda al logro de los respectivos resultados de aprendizaje.
- **Pedagogía colaborativa.** Concierne a la organización de los docentes para que trabajen de forma conjunta, desde sus respectivas asignaturas, para contribuir al aprendizaje integrado de los estudiantes, de manera de generar estrategias comunes que asuman las expectativas y complejidades de todos los estudiantes de cada programa. En síntesis, desde la perspectiva del trabajo profesional docente, sin perjuicio de su respectiva disciplina, es el quehacer en equipo de los docentes por nivel y por carrera.

- **Perfeccionamiento docente.** Corresponde a la estructuración de un plan de formación docente específico para transitar hacia un docente mediador, sobre la base de las particularidades de los lineamientos curriculares y pedagógicos.

3.2.2.3. Lineamientos tecno-pedagógicos

Entregan orientaciones que permiten diversificar y flexibilizar las modalidades en las que se ofrece un programa o curso y potenciar los aprendizajes mediante la educación digital y a distancia. Estas directrices se estructuran sobre cuatro ejes:

a) La fluidez digital

Es la capacidad de lograr de manera confiable los resultados deseados mediante el uso de tecnología digital, según elementos situacionales y la fluidez digital de los demás. Una persona con estas características no solo sabe qué hacer con una tecnología y cómo realizarlo, sino también cuándo y por qué usarla (Briggs & Makice, 2012, p. 120, citado en Canchola-González y Glasermann, 2020, p. 34).

b) El aprendizaje combinado activo (active blended learning o ABL)

Es un enfoque pedagógico en que los estudiantes discuten ideas, experimentan, trabajan en equipo y reciben retroalimentación de sus docentes y tutores. Se valora la creación de comunidad, la colaboración, la flexibilidad y la accesibilidad, ya sea en el campus, de forma remota o en línea.

c) El aprendizaje potenciado por las tecnologías

Su propósito es fomentar el pensamiento y facilitar la adquisición de habilidades de orden superior, mediante el uso del recurso tecnológico de forma creativa, centrándose en sus posibilidades. Un entorno de aprendizaje bien diseñado y potenciado por la tecnología facilita y estimula la participación de los estudiantes en el proceso de manipulación de la información junto con el pensamiento crítico, además de fomentar la expresión y el compartir conocimiento entre ellos.

d) Modalidades para la flexibilidad e inclusión

Mediante el uso estratégico e intensivo de las tecnologías se puede extender el aprendizaje más allá de las paredes del aula, junto con facilitar un mejor acceso a los recursos de aprendizaje. Desde esa perspectiva, y visualizando los diferentes perfiles de estudiantes a quienes se busca llegar, la Universidad explora nuevos caminos para alcanzar el objetivo de entregar oportunidades educativas de calidad para todos. En ese sentido, esta es una institución que implementa diferentes modalidades para sus programas educativos, con el objetivo de ofrecer mayor flexibilidad en pro de la inclusión.

3.2.2.4. Estudiantes y docentes

a) Estudiante

La figura del estudiante es central para UDLA en cuanto todas sus tareas 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 ser consideradas en la elección de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje para el éxito del proceso formativo. Esto demanda la realización de una caracterización socioeconómica y un diagnóstico académico que posibilite la implementación de acciones integradas de apoyo coherente con su perfil de ingreso y mecanismos para el desarrollo de planes de estudio

que den cuenta del logro del perfil de egreso.

En este contexto, UDLA posee 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 y el tipo de apoyo académico.

A su vez, dado que el estudiante es el centro del proceso formativo, es fundamental el incremento de la autonomía en el aprendizaje durante el pregrado, por lo que esta caracterización faculta la selección de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje más idóneos de acuerdo con los ciclos formativos de las mallas curriculares, así como la operacionalización del currículum de acuerdo con la modalidad implementada y el tiempo de dedicación del estudiante para alcanzar las metas formativas.

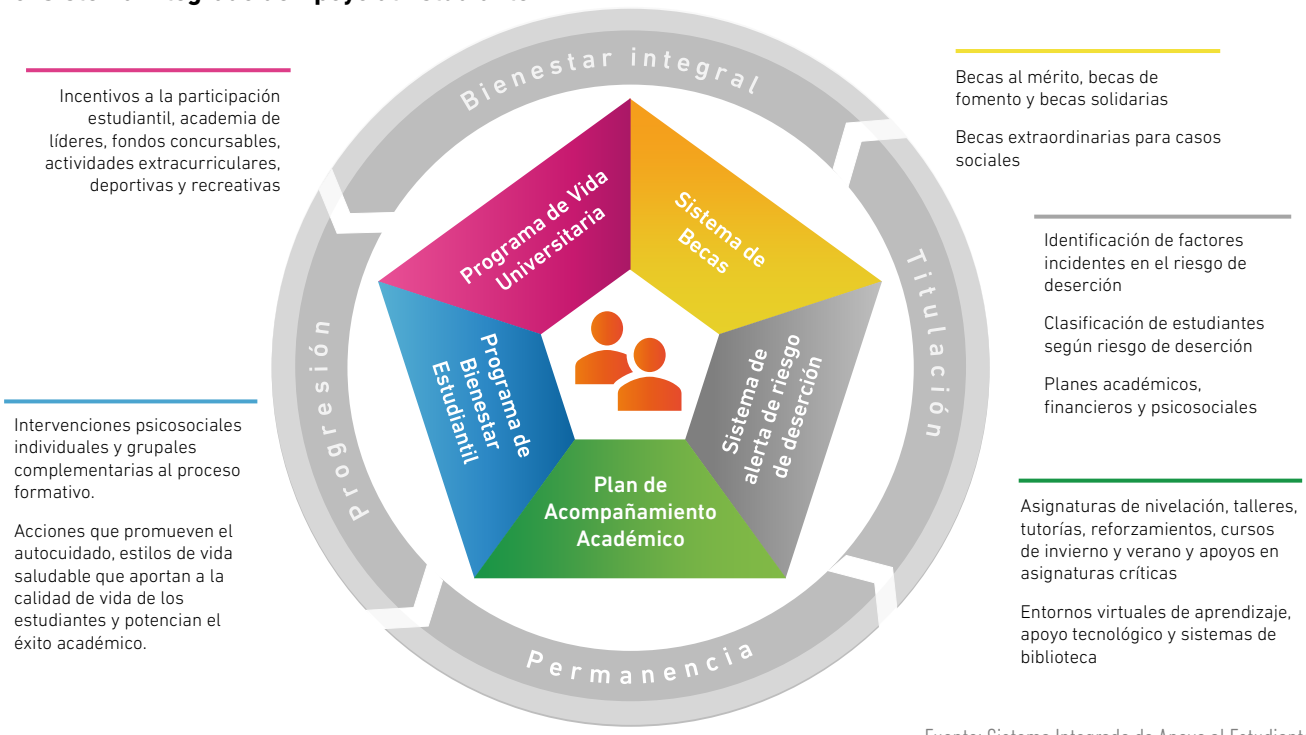
Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

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, la caracterización del nuevo estudiante para definir el perfil de ingreso académico corresponde a un proceso cuyo propósito es conocer las expectativas, habilidades y capacidades verbales y tecnológicas básicas de cada estudiante de primer año y, a partir de esta información, enfrentar el trabajo de pedagogía colaborativa para asumir el proceso formativo de manera integral, además de identificar el tipo de apoyo académico que se le otorgará para facilitar su progreso académico.

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

En la Figura 5 se detallan los componentes del SIAE.

Figura 5. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante



Fuente: Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

En los programas de postgrado, diplomado y postítulo, se reconoce principalmente la autonomía de los estudiantes, toda vez que provienen de carreras previas. Pueden ser egresados de UDLA o de otras instituciones, insertos en el mundo laboral y que, en su decisión de continuar su formación, desean potenciar su desarrollo profesional o académico. En los programas posteriores a la obtención de su título –o de una licenciatura–, buscan actualizar sus conocimientos, habilidades y competencias profesionales o disciplinares en relación con los avances y el desarrollo científico/social; complementar los perfiles de egreso que previamente lograron, y profundizar en campos específicos, ya sean de su propia disciplina o transdisciplinares.

b) Docente

Con el objeto de que la labor del académico esté al servicio del aprendizaje de los estudiantes y lo potencie, es necesario analizar su rol en el proceso formativo y su capacidad de trabajo colaborativo y también las instancias de desarrollo profesional que le ofrece esta casa de estudios para llevar a cabo sus tareas adecuadamente.

Dado que el conocimiento –a través de los múltiples recursos tecnológicos– está fácilmente al alcance, el rol docente se transforma, dejando atrás su función principal de transmisor para asumirse como un guía, quien ofrece los andamiajes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados. Entonces, el rol del docente adquiere especial relevancia al proponer estrategias que impliquen poner foco en la participación del estudiante y en la interacción con otros. Es fundamental un docente que despierte e incentive el interés en los estudiantes, guíe el proceso de aprendizaje y promueva la reflexión permanente sobre este mismo, brindando la ayuda educativa cuando es requerida y facilitando la construcción de saberes.

De esta forma, favorecer los procesos de aprendizaje activo y potenciarlo mediante el uso de las tecnologías, son aspectos que aborda el Modelo Educativo UDLA.

Rol del docente en UDLA

Para implementar el diseño curricular por resultados de aprendizaje es crucial que el académico 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 dedica parte importante de su tiempo a planificar lo que se espera que los estudiantes hagan, pues su rol esencial es diseñar acciones para que ellos aprendan de forma significativa.

El 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 usarlo en diversas situaciones y contextos. La pregunta clave para el académico es, entonces, cómo se diseña la enseñanza de manera que los estudiantes entiendan a cabalidad lo que se les pide que aprendan.
En el contexto del ciclo de desarrollo del personal académico, la Universidad contempla procedimientos de capacitación y perfeccionamiento para académicos en el ámbito pedagógico, así como en el disciplinar y profesional.

Además del proceso de inducción y capacitación respecto al Modelo Educativo y sus guías de implementación, 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.

3.2.3. Dimensión Organizacional

La dimensión organizacional del Modelo Educativo describe el sistema en que la Universidad organiza y genera las condiciones para que los procesos formativos se desarrollen en forma armónica y adecuada con su estructura de sedes-campus, considerando lo más apropiado para maximizar su capacidad de funcionar con calidad y de ejecutar sus tareas académicas y de gestión en función del mejoramiento continuo.

El sistema de organización de UDLA se estructura, de acuerdo con un sistema de gestión matricial, en torno a dos niveles (el central/corporativo y el de sedes-campus) y dos ejes fundamentales (el eje jerárquico y el eje funcional). Las unidades del nivel central/corporativo 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 analizan y armonizan las decisiones de diseño y ejecución, procurando siempre el alineamiento con el Modelo Educativo y el Plan de Desarrollo Estratégico.

3.2.3.1. Gestión matricial de la institución

UDLA adopta una 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, jornadas 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.

En el nivel central, el **área académica** se ocupa de lo concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículum y la docencia, la Investigación y las acciones de Vinculación con el Medio. Incluye facultades, institutos y escuelas de la institución. El área de **operaciones, servicios y recursos** se encarga de planificar, organizar, ejecutar y controlar las actividades realizadas en los campus que están relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y las tareas de quienes trabajan en UDLA; a su vez, se ocupa de poner en funcionamiento todos los servicios anexos a la experiencia propiamente académica, y de prestar los soportes necesarios para que el área académica funcione adecuadamente y preste asistencia efectiva y eficiente a estudiantes, docentes y trabajadores de la institución. En esta área se encuentran 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 para el 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 concreta 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 y el Plan de Desarrollo Estratégico.

Estos espacios y roles de colaboración entre áreas se reflejan 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.

3.2.3.2. Componentes de implementación

La implementación del Modelo se realiza mediante cuatro componentes: a) diagnóstico, b) diseño, c) socialización y apropiación, y d) implementación. Estos deben considerarse en todas las dimensiones del Modelo Educativo, documentándose para evidenciar su desarrollo. Vale precisar que el despliegue de estos componentes no es necesariamente sucesivo. En oportunidades, su progreso se superpone, o bien es iterativo. Además, el funcionamiento de estos puede variar de una dimensión a otra.

El componente de **diagnóstico** consiste en la revisión crítica de las dimensiones del Modelo Educativo. 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 una diversidad de actores clave de la institución.

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.

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** es el proceso en el que la comunidad universitaria pone en funcionamiento las dimensiones del Modelo Educativo mencionadas. Esto significa que los miembros de la comunidad 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, todo ello enmarcado en el modelo de organización matricial ya descrito.

3.2.3.3. Componentes de seguimiento

El seguimiento del Modelo conlleva cuatro aspectos: 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 evidencias que se recolectan para evaluar si lo planificado se está ejecutando y contribuyendo al mejoramiento continuo dela 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 ¿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 ¿cuál es la meta esperada? Esta pregunta se relaciona con la tarea de definir qué resultados se espera obtener, lo que 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 ¿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 ¿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 que permiten realizar el seguimiento de la implementación del Modelo Educativo son estos: el monitoreo y evaluación del Plan de Desarrollo Estratégico, las auditorías en el contexto del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad Institucional, el seguimiento de evidencias en el marco del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso y la Evaluación de Desempeño.

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 para alcanzar mejores niveles de logro en el próximo ciclo de implementación del Modelo Educativo, los que 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 dicho plan, y aseguran la retroalimentación y mejora continua.

3.2.4. Dimensión Aseguramiento de la Calidad

Esta dimensión aborda el cumplimiento de requerimientos establecidos por las entidades de certificación externa y la mejora continua de la docencia y los resultados del proceso de formación. La implementación del Modelo Educativo es monitoreada sistemáticamente a través del Portal de Planes de Estudios, el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (SAPE) y el Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE) como también de los sistemas de administración y gestión curricular: Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO), Administrador de Perfiles de Egreso y matrices de tributación (ADPE) y Registro Docente (RD). Adicionalmente, el Modelo Educativo se revisa y adecúa en concordancia con las necesidades formativas del entorno y la Universidad.

La dimensión Aseguramiento de la Calidad contribuye a que el Modelo Educativo esté explícitamente formulado y sea orientador para la planificación estratégica como también para la implementación de la docencia. El Modelo y sus guías pedagógicas y curriculares orientan el diseño curricular y los procesos de enseñanza y aprendizaje para el logro de los perfiles de egreso. En tanto, el perfil de ingreso y las características de los estudiantes es desarrollada por el acompañamiento académico consignado en el SIAE.

3.2.4.1. Principios de la dimensión Aseguramiento de la Calidad

Los principios de aseguramiento y promoción de calidad de la docencia son:

- **Autoevaluación.** Se trata del proceso finito de análisis y reflexión de información y datos, considerando los criterios de acreditación. Este proceso cuenta con un esquema organizativo y metodológico para el desarrollo de información autoevaluativa que combina la aplicación de políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, el análisis de indicadores en el período evaluado y la revisión de resultados de encuestas a informantes clave entre otras fuentes de información. En general, la autoevaluación se desarrolla secuencialmente en las fases de diagnóstico, autoevaluación y socialización. Ejemplo: revisión del cumplimiento de criterios de acreditación e identificación de fortalezas y debilidades en el período evaluado.
- **Mejoramiento continuo.** A diferencia de la autoevaluación que ocurre en un momento determinado, el mejoramiento continuo ocurre siempre en la institución y es guiado por su política de calidad. Las capacidades institucionales deben interrelacionar procesos (sinergia), consensuar y formular planes de acción y realizar el seguimiento de indicadores (cuantitativos y cualitativos) para medir resultados de logro en el tiempo y así atender riesgos. Es fundamental que la política de calidad establezca un sistema que articule mecanismos y procedimientos que operacionalicen y grafiquen macroprocesos y subprocesos como garantía de autorregulación y mejoramiento continuo. Ejemplo: actualización curricular proveniente del proceso de retroalimentación consignado en el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.
- **Rendición de cuentas.** Junto con la autoevaluación y el mejoramiento continuo, la rendición de cuentas es la transparencia de resultados de acuerdo con el cumplimiento del proyecto educativo y las disposiciones reglamentarias de la CNA y las agencias de acreditación y certificación. Por lo tanto, la incorporación de la evaluación externa da cuenta pública de la calidad académica de la institución, de la eficacia de su estructura académica y de la existencia de una comunidad universitaria comprometida y participativa. Para ello, también resulta importante la generación y publicación de información relativa a indicadores de insumo, proceso y resultados que reflejen la eficacia institucional. Ejemplos: disponibilidad de instrumentos curriculares a estudiantes y académicos mediante el portal MiUDLA y evidencias para la acreditación y certificación de carreras.

De acuerdo con estos principios, la Universidad dispone de un Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC), que busca garantizar el mejoramiento continuo y fortalecer la capacidad de autorregulación con el fin asegurar la coherencia, pertinencia y calidad de todo el quehacer institucional de manera consistente con la misión, propósitos institucionales y requerimientos establecidos en la legislación relativa a la Educación Superior. Dicho sistema está orientado a verificar:

- La coherencia institucional a través de la evaluación sistemática del Plan de Desarrollo Estratégico.
- La efectividad, pertinencia y eficacia de las funciones misionales.
- La integridad y homogeneidad de la gestión.

Los grupos de interés implicados en el levantamiento, aprobación, despliegue e implementación de la política y objetivos de calidad son: autoridades de la universidad, estudiantes, académicos, colaboradores, egresados y empleadores. Las vías de participación en las cuales se involucran estos estamentos son a través de reuniones, estudios de opinión y generación de reportes.

3.2.4.2. Evaluación de efectividad de la Docencia, Investigación y Vinculación con el Medio

Dado que es la misión institucional la que describe el carácter, fines y propósitos de UDLA, el Modelo de Aseguramiento de la Calidad contempla la evaluación de la efectividad de los procesos misionales.

Al desagregar la evaluación de los procesos misionales, la evaluación de la efectividad de los propósitos se expresa en la evaluación de la efectividad de la Docencia, la Vinculación con el Medio y la Investigación, cada una mediante dispositivos específicos diseñados para ello y consistentes con las definiciones institucionales en cada una de sus funciones.

En el ámbito de la **Docencia**, la efectividad está relacionada con la implementación de cuatro fases: 1) Perfil de Egreso y Diseño Curricular; 2) Definición de estándares de implementación; 3) Análisis y monitoreo; y 4) Aseguramiento de la Calidad (ver Figura 6).

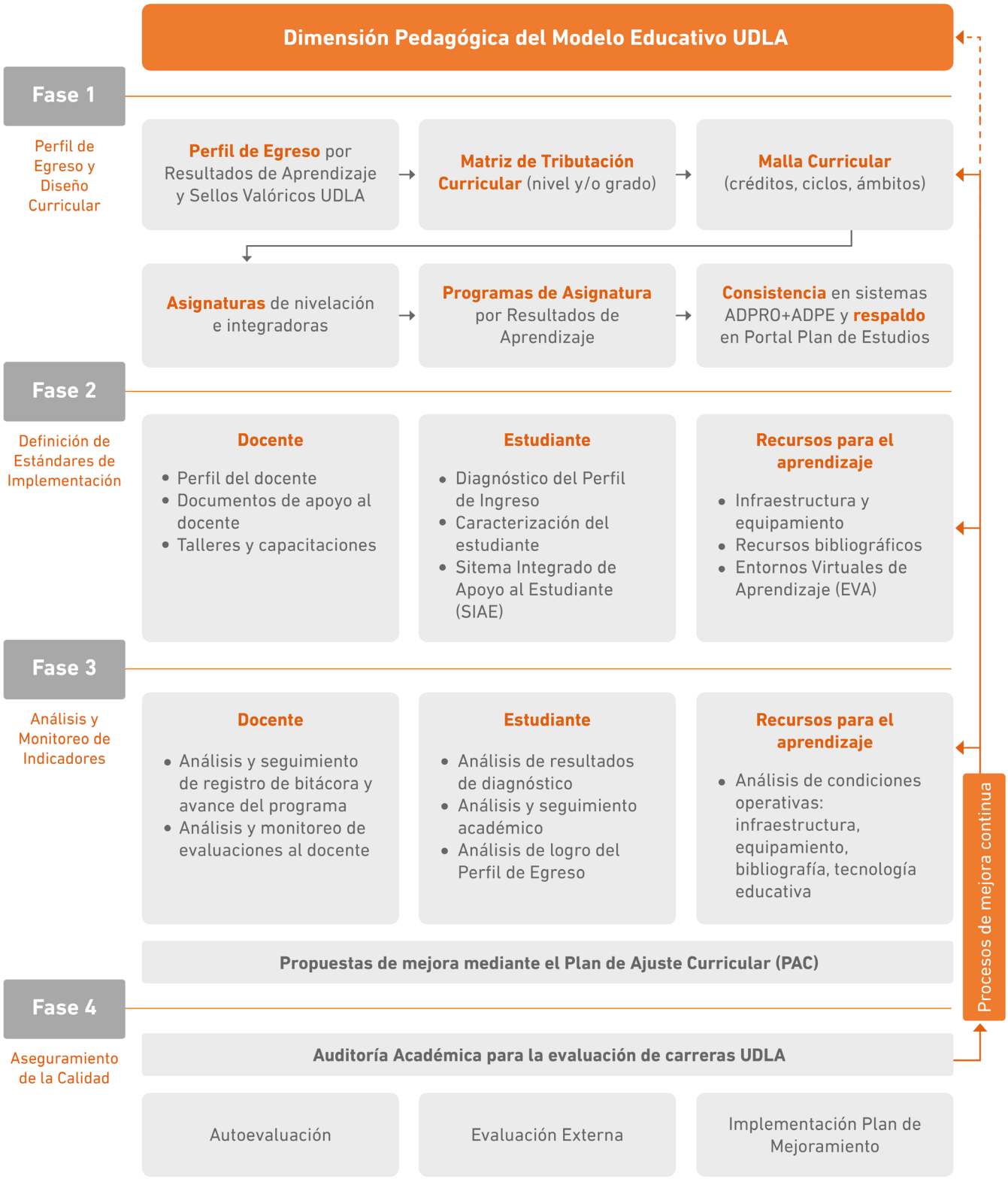
La fase 1 comienza por diseñar y validar el perfil de egreso por resultados de aprendizaje en el marco del SAPE; luego se adaptan los instrumentos curriculares de cada carrera (Malla Curricular, Matriz de Tributación Curricular y Programas de Asignatura) y se culmina con el registro de toda la información curricular en el sistema Banner y el Portal de Planes de Estudio. Aplica para carreras nuevas y vigentes con plan de ajuste curricular. Para orientar el trabajo de las direcciones de escuela y sus equipos curriculares, existe la Dirección de Gestión Curricular y se generaron guías para la implementación curricular del Modelo Educativo.

La fase 2 implica la definición de estándares de implementación del Modelo Educativo desde la perspectiva del docente, el estudiante y los recursos necesarios para el aprendizaje (infraestructura, equipamiento y bibliografía).

La fase 3 se refiere a la evaluación de los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo: desempeño docente, recursos para el aprendizaje, evaluación del logro del Perfil de Egreso y evaluación del Diseño Curricular. Para ello, se actualizaron los protocolos de evaluación del logro del Perfil de Egreso.

La fase 4 es la autorregulación de los procesos anteriores a través del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad. Este cuenta con un procedimiento específico , de carácter permanente, dirigido a todas las unidades académicas de la Universidad que formaliza los subprocesos de autoevaluación, evaluación externa e implementación de plan de mejoramiento de las carreras con respecto a la mejora continua de los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

Figura 6. Aseguramiento de la calidad en el ámbito de docencia



Fuente: Comisión Modelo Educativo

En tanto, la evaluación de la efectividad de la función de **Investigación** monitorea procesos y resultados tales como:

- La generación de mecanismos específicos asociados a la vinculación entre investigación y docencia de pregrado.
- La gestión de los mecanismos de promoción de la investigación, tales como concursos internos e incentivos académicos para la generación de productos de investigación.
- La instalación de mecanismos de evaluación del avance hacia los propósitos asociados a la institucionalización del área.

Finalmente, la evaluación de la efectividad de la **Vinculación con el Medio** se realiza mediante la implementación del Sistema de Evaluación de Vinculación con el Medio, el que tiene como función principal el levantamiento de información orientada a la medición y evaluación de los efectos y resultados asociados a los programas de Vinculación. Para ello, el sistema busca conocer la contribución de la Vinculación con el Medio en el medio externo y en las funciones misionales de docencia e investigación mediante la medición y monitoreo de indicadores, para evaluar la eficiencia y eficacia de los programas del área. Adicionalmente, el sistema contiene el seguimiento y evaluación de objetivos, metas e indicadores contenidas en la planificación estratégica institucional.

4. Síntesis de Guías de Implementación del Modelo Educativo

Los siguientes documentos forman parte de la serie *Modelo Educativo y Guías de Implementación* de UDLA:

- Profundización del Modelo Educativo
- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

4.1. Profundización del Modelo Educativo UDLA

El documento *Profundización del Modelo Educativo UDLA* complementa el Modelo Educativo de Universidad de Las Américas, desarrollando y especificando diferentes elementos relativos a las dimensiones filosófica y pedagógica que lo conforman. Este documento permite orientar a la comunidad educativa, pues, además de conocerlo, es necesario que la comunidad comprenda y materialice lo que este modelo propone.

En la dimensión filosófica se ahonda principalmente en torno a los tres valores institucionales: ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario. Se explica con mayor detalle cada uno de ellos y su relevancia a nivel social, para la comunidad universitaria y los procesos formativos que en ella se desarrollan.

En la dimensión pedagógica se expone el Modelo Pedagógico de UDLA, en el que actualmente es posible reconocer lineamientos curriculares, pedagógico-docentes y tecno-pedagógicos. Este documento de profundización se refiere principalmente a los lineamientos curriculares y pedagógico-docentes, analizando algunos aspectos relativos al estudiante y al docente en UDLA[4]. Anteriormente este documento fue difundido como *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*.

[4] Los lineamientos tecno-pedagógicos se revisan extensamente en documento *Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia.*

4.2. Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA

La *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso* es un documento institucional en el que se definen principalmente los procedimientos y componentes asociados al trabajo que desarrollan las escuelas para diseñar, validar, evaluar y retroalimentar el perfil de egreso y el plan de estudios de las carreras. A través de su lectura, se espera que los actores involucrados -decanos/as, directores/as, académicos/as y docentes, entre otros- puedan profundizar en el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso. Este sistema, que se implementó en 2017, tiene por finalidad establecer los lineamientos institucionales que, por una parte, permiten responder a las demandas externas del ámbito científico, cultural y productivo y, por otra, a las demandas internas definidas en el Modelo Educativo UDLA.

En consideración de lo anterior, es importante señalar que las unidades responsables de implementar los procedimientos del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso son las facultades y escuelas, las que reciben la colaboración de otras unidades y direcciones de la Universidad, entre las que se destacan la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (DACA), la Dirección de Gestión Curricular (DGC) y la Dirección de Egresados y Empleabilidad (DEE).

En la *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*, en la primera sección, se explican las características fundamentales de los perfiles de egreso de UDLA, junto con las orientaciones que entrega la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para su adecuada elaboración. De igual modo, se indican los componentes principales de los perfiles de egreso por resultados de aprendizaje y sus normas de redacción. Esta sección finaliza con la presentación de la estructura institucional de un perfil de egreso. En la segunda sección, se describen los componentes y procedimientos del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso desde un enfoque centrado en lo operacional. En la tercera sección, se presenta la importancia de la Carpeta de Evidencias y la descripción general de sus secciones. Por último, los dos anexos muestran un prellenado y un ejemplo de la estructura del perfil de egreso UDLA.

4.3. Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA

La *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA* está elaborada con el propósito de orientar el trabajo de los directores de Escuela y de cualquier otro colaborador cuya responsabilidad sea reflexionar, diseñar e implementar modificaciones curriculares y pedagógicas en los planes de estudios de las carreras de pregrado impartidas por la Universidad.

El segundo capítulo contempla las definiciones y características básicas de cada uno de los instrumentos curriculares que compone un plan de estudios, referenciando los documentos en que se les detalla. También menciona y describe a todos los directivos y direcciones de UDLA que están involucrados en los sistemas y procesos que se caracterizan en la guía.

El tercer capítulo entrega orientaciones para la creación de un nuevo plan de estudios, definiendo los pasos que deben realizarse y los responsables implicados en cada uno de estos pasos.

El cuarto capítulo da sugerencias para modificar un plan de estudios vigente, se define el concepto de modificación curricular, describiendo y delimitando sus tres modos: innovación curricular; ajuste curricular; y actualización curricular. Asimismo, se explican los momentos previos antes de cualquier modificación curricular, enfatizando la importancia de ese lapso para decidir el tipo de modificación curricular que la escuela requiere. También se exponen ejemplos de los tipos de cambios de los instrumentos curriculares que se relacionan con cada uno de estos tres modos de modificación curricular, con el propósito de que los directores de Escuela identifiquen con claridad el impacto y las implicancias pedagógico-curriculares de sus decisiones. Al finalizar este capítulo, se comparten algunas preguntas que pueden orientar la reflexión para la toma de decisión, principalmente de los directores de Escuela.

En el quinto capítulo, se explica en detalle el Proceso de Ajuste Curricular (PAC), identificando las acciones, plazos y responsables asociados. Este capítulo también finaliza con un listado de preguntas orientadoras.

Por último, la guía contiene cinco pautas de evaluación, refiriéndose cuatro de ellas a cada uno de los principales instrumentos curriculares que componen un plan de estudios: perfil de egreso, malla curricular, matriz de tributación curricular y programas de asignaturas. La última pauta da cuenta del plan de estudios desde una perspectiva global. El propósito de estas pautas de cotejo es apoyar el trabajo de los directores de Escuela, al promover con estas una revisión completa del plan de estudios, para que esta verificación les permita analizar la calidad de este y su apego a las directrices emanadas desde el Modelo Educativo institucional.

4.4. Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA

La *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo en UDLA* presenta el conjunto de protocolos y directrices involucrados en el diseño curricular de programas de postgrado, diplomado y postítulo en Universidad de Las Américas. Sus propósitos principales son dar a conocer a la comunidad académica los aspectos fundamentales del diseño de un programa de postgrado, diplomado y postítulo; guiar la labor de quienes están encargados de diseñar el currículum de cada programa y, finalmente, dar cuenta pública de los protocolos usados en la institución para diseñar el currículum de los programas impartidos.

De acuerdo con lo anterior, en la primera parte, se entregan las definiciones institucionales de lo que se entenderá por programas de postgrado (conducentes a grados). Luego, en el segundo apartado, se presentan las principales etapas del procedimiento -diagnóstico, diseño, ajuste y rediseño de postgrados- y los elementos constitutivos del plan de estudios de los programas de postgrado. Posteriormente, en el tercer apartado se aborda el diseño, el ajuste y el rediseño de los programas de diplomados y postítulos; las principales definiciones de lo que se entenderá por estos dos programas no conducente a grados; los roles y funciones que debe cumplir cada actor involucrado en el proceso y el procedimiento de diseño curricular; y, por último, los elementos constitutivos del plan de estudios de los programas de diplomados y postítulos.

La *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo en UDLA* es parte de las guías de implementación del Modelo Educativo por lo que se centra en promover una cultura institucional respecto de los procesos formativos de postgrado y educación continua que se desarrollan en UDLA.

4.5. Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA

La *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA* se centra en un instrumento curricular fundamental en la materialización del plan formativo. El programa de asignatura en Universidad de Las Américas tiene un formato estandarizado, que permite verificar la existencia de información suficiente para orientar a docentes y estudiantes, y también para apoyar la homogeneidad entre las diferentes secciones que posee una asignatura.

En este documento se define lo que es un programa de asignatura en UDLA, se explican los principales lineamientos que debe respetar y las secciones que lo componen: 1) identificación de la asignatura; 2) descripción de asignatura; 3) resultados de aprendizaje de la asignatura; 4) aportes al perfil de egreso; 5) contenidos, actividades y actitudes; 6) estrategias metodológicas; 7) evaluación; 8) recursos de aprendizaje; y 9) anexos. Para cada sección se expone su propósito y estructura, además de lineamientos, instrucciones y ejemplos para su elaboración, con el fin de orientar a las escuelas.

Los programas de asignatura en UDLA son elaborados mediante una plataforma que garantiza su estructura y formato: el Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO). Esta plataforma permite generar la versión oficial de cada programa, que se publica en PDF y se almacena en el Repositorio de Programas de Asignatura. Este repositorio resguarda los programas que cada unidad académica oficializa, en carpetas y por periodo académico (primer y segundo semestre de cada año). Además, el repositorio comparte esta información con diferentes plataformas institucionales. Junto con las secciones mencionadas del programa de asignatura, en ADPRO se ingresa la información oficial del perfil docente de cada asignatura.

4.6. Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA

La *Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA* forma parte de un conjunto de políticas e iniciativas impulsadas por Universidad de Las Américas para promover y fortalecer los aprendizajes de sus estudiantes. Su propósito principal es mejorar la pertinencia, eficiencia y eficacia de los procesos de evaluación aplicados en los distintos contextos de enseñanza y aprendizaje.

En sus páginas los actores de la comunidad educativa UDLA encontrarán orientaciones sobre las acciones evaluativas desarrolladas al interior de la institución, además del abordaje teórico-práctico de conceptos clave sobre los distintos componentes del proceso evaluativo. En este sentido, la guía tiene como finalidad explicar, de modo detallado, un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que son diseñados e implementados en el marco del aprendizaje de aula.

De acuerdo con lo anterior, esta guía 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 segundo 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 tercer 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 cuarto capítulo, se exponen las propiedades que contienen los instrumentos de evaluación objetiva (validez, confiablidad y objetividad) y las habilidades cognitivas que se pueden medir.

Para finalizar, cabe destacar que la *Guía para la evaluación de los aprendizajes en UDLA* es parte de las guías de implementación del Modelo Educativo al igual que la *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*, por lo que ambos documentos se centran en generar una cultura institucional respecto de los procesos formativos que se desarrollan en UDLA.

4.7. Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje

La *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje* está dirigida a docentes, académicos/as, ayudantes y comités curriculares de UDLA y su propósito principal es contribuir a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las asignaturas.

En primer lugar, delimita los principales conceptos pedagógicos que son identificados en ella, enfatizando su consistencia con la dimensión pedagógica que fundamenta el Modelo Educativo UDLA. Además, distingue los tres métodos de enseñanza bajo los cuales son clasificadas las estrategias didácticas utilizadas en la institución: a) Método tradicional; b) Método facilitador de la comprensión; y c) Método de revisión de desempeño.

En segundo lugar, la guía explica qué se entiende en UDLA por estrategias de enseñanza y aprendizaje, señalando su naturaleza continua y, en este sentido, delimitando las estrategias de acuerdo con el control que el estudiante y el académico

tienen, diferenciadamente, en relación con el proceso educativo. Asimismo, expone la clasificación de las distintas estrategias en el marco de los tres grandes métodos que considera el Modelo Educativo mencionados en el párrafo anterior.

Luego de una descripción de carácter introductoria, la guía explica cada estrategia de acuerdo con este continuo, relacionado con el control del proceso de enseñanza y aprendizaje que indistintamente tienen el académico o el estudiante, o bien cuando hay un equilibrio en dicho control de parte de estos dos agentes. Luego, se define cada una de las estrategias y se detallan de manera pormenorizada, utilizando ejemplos para mayor claridad. Este último ejercicio se realiza bajo el contexto de la categorización tripartita relacionada al modo en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se implementa: control del académico; control del académico y el estudiante; y control del estudiante, considerando también en esta categorización a los Entornos Virtuales de Enseñanza (EVA). Las estrategias que se mencionan son las más utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en UDLA: desde la clase expositiva hasta el estudio de caso, pasando por el taller, el portafolio, la salida a terreno, el aprendizaje basado en proyectos, etc.

Finalmente, la guía hace referencia al rol de algunas metodologías en la generación de espacios para la Vinculación con el Medio desde las experiencias curriculares. Líneas curriculares completas o asignaturas en específico permiten que el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuya al vínculo que establece la Universidad con distintos actores y grupos de su entorno. Además, estas metodologías y el aprendizaje que de ellas deriva, se ve favorecido por el mismo vínculo que propician.

4.8. Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia

El documento *Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación digital y a Distancia* considera aspectos académicos, tecnológicos y de acompañamiento del estudiante de la institución. El sentido es asegurar el éxito del proceso formativo de sus estudiantes. Estos lineamientos se sostienen en tres ejes, que unen enfoques pedagógicos con la apropiación tecnológica y la combinación de modalidades educativas. La fundamentación busca capturar las innovaciones propias y externas sobre el aprendizaje activo y el aprendizaje combinado, para integrarlo en el diseño y la implementación de diferentes experiencias de aprendizaje en cursos presenciales, semipresenciales y a distancia, según las diferentes carreras y los grupos de estudiantes.

4.9. Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

En este documento se comenta el contexto de creación del sistema de créditos académicos de la institución y se profundiza acerca de sus características, las definiciones que emplea para su funcionamiento y cómo contribuye a asegurar la homogeneidad en la enseñanza en la Universidad.

La incorporación de un sistema de créditos académicos tiene como propósito estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudios de carreras y programas, en el contexto del Modelo Educativo centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes.

5. 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.

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*. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

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). http://www.eumed.net/rev/ced/14/nar.htm

Arata, A. y Rodríguez, E. (Eds). (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Ediciones CNA-CHILE.

Bailey, J. (2011). *Continuous Improvement Toolkit to Support Improvement and Innovation in Higher Education*. Manchester Metropolitan University.

Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? En A. Arata y E. Rodríguez (Eds.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (pp. 383-402). Ediciones CNA-CHILE.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (Trad. P. Manzano). Narcea.

Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching*. Jossey-Bass.

Brunner, J.J. (2003). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. En *Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

Canchola-González, J.A., y Glasserman, L.D. (2020). El concepto de fluidez digital: Una revisión sistemática de literatura 2010-2020. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, *13*(3), 25-46.

Castellanos, A., Verduzco, A., Moreno, M., Padilla, R. y Pérez, S. (2007). *Modelo educativo siglo 21. Rectoría General 2001-2007*. Universidad de Guadalajara, Rectoría General. https://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf

Castillo, J. y Cabezas G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, (32), 43-76. https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151

Centro de Desarrollo de Tecnologías para la Inclusión, CEDETi UC. (2013). *Análisis del impacto de la educación sobre el rendimiento cognitivo en jóvenes universitarios. Informe de medición Nº 3*. Sin prensa.

Chavarría, E. (2006). Sí radical al otro-otra, en la educación en valores. En M. Martínez y G. Hoyos (Eds.), *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 89-114). Octaedro- OEI.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia.

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza, aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles*. CRUCH.

Cooperman, L. (2014). From elite to mass universal higher education; from distance to open education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *17*(1), 111-130. https://doi.org/10.5944/ried.17.1.11576

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. 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 y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados* (pp. 321-371). Ediciones UC.

Crick, B. (2000). *In defense of politics*. 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. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.

Dewey, J. (2014). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.

Flanagan, C. y Levine, P. (2015). Involucramiento cívico y la transición a la adultez. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados* (pp. 75-109). 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. https://doi.org/10.35362/rie350874

Gorski, P. (2010). *Unlearning Deficit Ideology and the Scornful Gaze: Thoughts on Authentication the Class Discourse in Education.* 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(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* (Trad. H. Grof). MECESUP 2.

Learreta, B., Cruz, A. y 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. En *Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones* (pp. 55-69). Consejo Superior en Educación, CSE. https://www.cned.cl/seminario/aseguramiento-de-la-calidad-impacto-y-proyecciones-anos-2005

Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Antonio Machado Libros.

Le Boterf, G. (2006). Avaliar a competência de um profissional. Três dimensões a explorar. *PESSOAL*, *06*, 60-63.

Marín, R. (2003). *El Modelo Educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Martín, A. (1999). *Más allá de Piaget: cognición adulta y educación*. Teoría de la Educación, *11*, 127-157.

Martínez, M. y Hoyos, G. (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Octaedro-OEI.

Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Ética y formación universitaria*, *29*, 17-42.

Matus, M., Kuhne, W., Painepán, B., y Pérez, P. (8-9 de noviembre de 2012). *La integración social como factor de adaptación universitaria: experiencia docente* [Ponencia]. Congreso II CLABES, Pontificia Universidade Católica Rio Grande do Sul, Brasil. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/860/886

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2004). *Resumen. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. 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*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

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. OECD Publishing.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la Educación*. Ariel Educación.

Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 25-49). 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* (pp. 169-175).

Puig, J.M. y Martín, M.J. (1998). *La Educación Moral en la Escuela. Teoría y Práctica*. Edebé.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.

Robbins, S. y Coulter, M. (2005). *Administración*. Pearson Educación.

Robbins, S. (1998). *Fundamentos de comportamiento organizacional* (Trad. J. Dávila). Prentice-Hall.

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. (1 de febrero de 2005). Issues facing first generation college students. *Academic Advising Today*, 28(1). 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.

Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento Complejo, Currículo, Didáctica y Eva*luación. ECOE Ediciones.

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* (pp. 243-280). Netherlands: Kluger.

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina*. P. Beneitone, C. Esquetini, M. Martí, J. González, G. Siufi y R. Wagenaar (Eds.). 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*, *5*, 70-75.

Undurraga, C. (2013). *¿Cómo Aprenden los Adultos? Una mirada psicoeducativa*. Ediciones UC.

Universidad de Las Américas. (2021). *Sistema de Créditos Académicos UDLA*. Documento interno de trabajo.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA* (cuarta edición). Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso* (cuarta edición). Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección General de Vinculación con el Medio y Comunicaciones. (2020). *Política de Vinculación con el Medio Universidad de Las Américas*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Postgrado. (2022). *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA*. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Postgrado. (2022). *Procedimientos de Postgrados – Magíster*. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Postgrado. (2022). *Procedimientos de Programas de Postgrados – Diplomados y Postítulos*. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Rectoría. (2017). *Decreto de Rectoría N° 01082017-01. Manual de Gestión de Personas*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Secretaría General. (2017). *Reglamento Orgánico UDLA*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2013). *Plan de Desarrollo Estratégico: 2013-2016*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2014). *Plan de Desarrollo Estratégico Actualizado: 2014-2016*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2017). *Plan de Desarrollo Estratégico: 2017-2021*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Profundización del Modelo Educativo*. UDLA.

Universidad Santo Tomás de Colombia. (2010). *Modelo educativo pedagógico*. USTC.

6. Lista de anexos

Son anexos del Modelo Educativo UDLA los siguientes documentos:

- **Anexo 1.** Profundización del Modelo Educativo
- **Anexo 2.** Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- **Anexo 3.** Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- **Anexo 4.** Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- **Anexo 5.** Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- **Anexo 6.** Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- **Anexo 7.** Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- **Anexo 8.** Guías de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- **Anexo 9.** Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Profundización del Modelo Educativo Universidad de Las Américas

Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Profundización del Modelo Educativo
Universidad de Las Américas

Primera versión 2015
Coordinación y revisión
Unda Drinberg, Viviana

Segunda versión 2016
Adecuación y revisión
Pérez Astete, Ángela

Tercera versión 2021
Ampliación, actualización y revisión
Díaz Fernández, Ignacio

Edición y diseño
Muñoz Parietti, Camila
Henríquez Orrego, Ana
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Directora General de Asuntos Académicos
Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

1. Introducción 5

2. Ampliación de la dimensión filosófica 8

3. Presentación de la dimensión pedagógica 13

3.1. Componentes de la dimensión pedagógica: estudiante, currículum, diseño curricular y metodología 14

4. El estudiante: primer componente de la dimensión pedagógica 16

4.1. Características de estudiantes UDLA 16

4.2. Características generales de estudiantes universitarios de primera generación 17

4.3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante 17

5. El diseño curricular: segundo componente de la dimensión pedagógica 20

5.1. Diseño curricular organizado por resultados de aprendizaje 20

5.2. Constructivismo social como paradigma fundador del diseño curricular 20

5.3. Ejes del diseño curricular 20

5.3.1. Educación basada en resultados 20

5.3.2. Proceso formativo centrado en el estudiante 21

5.3.3. Saber concebido de manera tripartita 22

5.4. Visión, misión y objetivos educacionales de una carrera en UDLA 23

5.5. Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje 24

5.6. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso 29

5.6.1. Diseño y validación del Perfil de Egreso UDLA 29

5.6.2. Evaluación de logro del Perfil de Egreso 33

5.6.3. Retroalimentación del Perfil de Egreso en carreras UDLA 36

5.7. Instrumentos curriculares 37

5.7.1. Malla curricular 37

5.7.2. Matriz de tributación curricular 45

5.7.3. Programa de asignatura 46

5.8. Proceso de construcción del currículum de una carrera 51

6. El docente: tercer componente de la dimensión pedagógica 52

6.1. Rol del docente en UDLA 52

6.2. Perfeccionamiento docente 54

6.2.1. Magíster en Docencia Universitaria (MDU) 54

6.2.2. Programa Escuela Docente 54

6.3. Perfeccionamiento disciplinar y capacitación general 55

6.3.1. Programas de perfeccionamiento disciplinar a nivel de Facultades y Sedes 55

6.3.2. Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones 55

6.4. Perfeccionamiento profesional 56
6.4.1. Programa de apoyo al desarrollo de competencias investigativas 56
7. La metodología: cuarto componente de la dimensión pedagógica 57
7.1. Lineamientos pedagógico-docentes 57
7.2. Lineamientos tecno-pedagógicos 59
8. Implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo 60
Lista de referencias 62

1. Introducción

El presente documento permite ahondar en diferentes aspectos del Modelo Educativo de Universidad de Las Américas. Este se basa en su predecesor, el documento *Fundamentos de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de Universidad de Las Américas*, que se actualiza y amplía a otros aspectos del modelo.

El Modelo Educativo de Universidad de Las Américas es un marco teórico y metodológico que orienta el quehacer 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 posee dos objetivos fundamentales:

- Establecer las dimensiones filosófica, pedagógica, organizacional y de aseguramiento de la calidad que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el conjunto de tareas que realizan los actores de la comunidad educativa.
- Compartir con la comunidad los fundamentos y características de la propuesta educativa de UDLA en el contexto de la educación superior.

A su vez, el modelo está conformado por cuatro dimensiones: la dimensión filosófica, la dimensión pedagógica, la dimensión organizacional y la dimensión de aseguramiento de la calidad. En el presente documento se profundizará en las dos primeras.

La dimensión filosófica aborda la razón de ser de Universidad de Las Américas y su comunidad a través de la misión, visión y valores institucionales. También engloba los sellos formativos como aspecto distintivo.

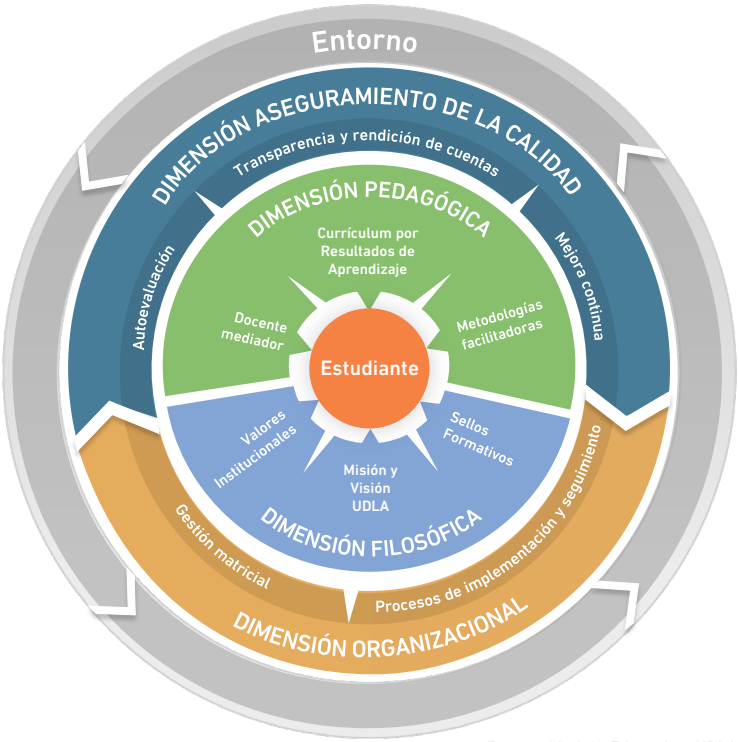
La dimensión pedagógica establece un conjunto de lineamientos curriculares, pedagógico-docentes y tecno-pedagógicos, que en su conjunto conforman el Modelo Pedagógico. Los lineamientos curriculares tienen por función entregar un marco basado en un currículo expresado en resultados de aprendizaje para perfiles de egreso y asignaturas. Por otra parte, los lineamientos pedagógico-docentes y los tecno-pedagógicos para la educación digital y a distancia tienen la función de orientar las decisiones y acciones relacionadas con la forma de enfrentar el proceso formativo donde el aprendizaje es el centro y la base de los componentes que contiene.

La dimensión 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 hacia el mejoramiento continuo. Adicionalmente, esta dimensión define los lineamientos generales de ejecución y monitoreo del Modelo.

La dimensión de aseguramiento de la calidad enuncia los principios que orientan la calidad de la Docencia como también la Investigación y Vinculación con el Medio, y está conformada por la autoevaluación, el mejoramiento continuo, la transparencia y rendición de cuentas.

En la Figura 1, se visualiza el Modelo Educativo de la Universidad, sus dimensiones, la interrelación que estas tienen y el vínculo con los actores del entorno que se consideran en el quehacer formativo de la institución. Los actores que principalmente se reconocen son: egresados, empleadores, comunidades académicas y profesionales, determinadas políticas públicas y organizaciones sociales.

Figura 1. Modelo Educativo de UDLA



Fuente: Modelo Educativo, UDLA

UDLA ha definido elaborar este documento referido a la profundización de la dimensión filosófica y la dimensión pedagógica del Modelo Educativo, permitiendo desarrollar con mayor extensión y precisión algunos aspectos que se enuncian en el Modelo Educativo. Para comprender a cabalidad el sentido de estas dimensiones, se mencionan las funciones misionales que la institución se ha fijado.

La función de Docencia en UDLA es el centro de su quehacer institucional, y ha evolucionado desde una labor centrada en el pregrado, a una oferta que actualmente suma postgrado y educación continua. Además, en todos estos niveles ha potenciado diversas estrategias metodológicas, el uso de plataformas y herramientas que contribuyan al aprendizaje con apoyo digital y/o en línea. La diversidad de propuestas formativas con la que cuenta UDLA en sus diferentes programas incluye formatos de enseñanza presencial y a distancia, los que consideran el uso de plataformas con sistemas sincrónicos y/o asincrónicos. Del mismo modo, ha avanzado en la diversificación de jornadas y reconocimiento de diferentes perfiles de ingreso (reconocimiento de aprendizajes previos), ampliando las posibilidades de continuar estudios entre sus estudiantes. Además, se encuentran en desarrollo mecanismos que profundizan en la articulación entre los diferentes programas y niveles formativos.

La función de Investigación se fundamenta en las capacidades de los académicos de la institución, que imparten docencia en pregrado y postgrado, y en el conocimiento adquirido a través de proyectos innovadores en investigación, en docencia universitaria y en gestión académica. Esta función, que desde el año 2017 se institucionaliza, se ha puesto como objetivo gradualmente incrementar las capacidades de indagación, creación y difusión de conocimiento en diferentes dimensiones y disciplinas. 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, a generar conocimiento avanzado disciplinar y transdisciplinar que aporte a la discusión de los problemas de la sociedad, haciendo posible también atraer a docentes con una sólida formación académica y actualizados en su disciplina. De manera sinérgica, el incremento de la oferta de programas de postgrados se favorece

por la incorporación de académicos con capacidades investigativas, lo que promueve las habilidades en investigación en los graduados de dichos programas y, por medio de ellos, en la institución. Estos programas también posibilitan que sus graduados se consoliden profesionalmente y alcancen un mejor nivel de vida, tanto en términos económicos como intelectuales y personales.

La función de Vinculación con el Medio se entiende como la relación sistemática y bidireccional entre la comunidad universitaria y su medio externo relevante. Dicho vínculo se enmarca en los valores institucionales de ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana, y que se traduce en programas que realizan proyectos oportunos, sistemáticos y sostenibles en el tiempo. El progreso de esta función busca generar un impacto positivo en el entorno relevante, de tal manera de contribuir al desarrollo sostenible de las regiones y del país en su conjunto, así como también en la formación de los estudiantes, desplegándose transversalmente, en todas las facultades y sedes de la Universidad. Para su concreción, la Vinculación con el Medio reconoce objetivos internos y externos de contribución, dando cuenta del impacto bidireccional que se persigue lograr. Asimismo, esta función se organiza en cuatro ámbitos: Comunidad y Territorio, Ciudadanía y Cultura, Desarrollo Profesional y Académico, e Investigación, Innovación y Transferencia, los que están conformados por programas que se despliegan a través de diversas iniciativas.

El presente documento se organiza en siete secciones. La primera desarrolla con mayor detalle aspectos relevantes de la dimensión filosófica del Modelo Educativo, con especial énfasis en los valores institucionales. En la segunda, 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 profundizan cada uno de los componentes del Modelo Pedagógico, es decir, el estudiante, el diseño curricular, el docente y la metodología. Por último, la séptima sección describe las fases de implementación del Modelo Pedagógico, derivado de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

2. Ampliación de la dimensión filosófica

La dimensión filosófica del Modelo Educativo constituye el conjunto de fundamentos epistemológicos e identitarios sobre el que descansan las otras dimensiones. Esta dimensión tiene relación con los aspectos distintivos de la formación en UDLA, los que buscan el crecimiento académico, personal, profesional y/o técnico de estudiantes y egresados de la Universidad e, igualmente, el desarrollo de las personas con quienes interactúan en diversos escenarios de desempeño y colaboración.

En la dimensión filosófica está conformada por la visión y la misión de UDLA, los valores institucionales y sus sellos formativos.

La visión de UDLA es "Ser reconocida por su calidad y niveles de desarrollo académico, por el compromiso con el progreso de sus estudiantes y egresados, y su contribución al desarrollo sostenible de las comunidades con que se relaciona", mientras que la misión señala "Ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida a jóvenes y adultos, a través de una docencia de calidad que potencie sus capacidades, en estrecha integración con el mundo laboral y las comunidades, y contribuir al desarrollo sostenible del país mediante la Investigación, Creación y Vinculación con el Medio" (*Modelo Educativo* UDLA, 2021a). En conjunto, estas definiciones fundantes orientan a la institución en su quehacer cotidiano y en su planificación de futuro, enunciando las principales funciones de UDLA, dando cuenta de la red de relaciones que establece y que busca potenciar con su entorno, con el interés de transformarlo beneficiosamente.

La visión y misión de UDLA acoge a los valores institucionales, los que se describen más adelante. Estos valores dan cuenta del compromiso que la institución tiene con sus estudiantes, pero también con la sociedad en su conjunto.

Los sellos son el conjunto de aspectos distintivos de la formación integral que desarrolla UDLA en sus estudiantes. Estos aspectos son el aprendizaje centrado en el estudiante, las habilidades transversales para el mundo laboral y personal y, por último, los valores institucionales para la construcción de la identidad personal y social. Siendo reflejo de cómo la visión, misión y valores se concretan en la formación, los sellos vinculan las dimensiones filosófica y pedagógica del Modelo Educativo. Estos sellos se encuentran impresos en la opción de un currículo por resultados de aprendizaje, en los resultados de aprendizaje genéricos de los perfiles de egreso, en el reconocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes, en las asignaturas y líneas curriculares que desarrollan metodologías para la vinculación con el medio, entre otros elementos que conformar los planes de estudio en UDLA.

A continuación, se profundiza en los valores institucionales, los que cumplen un rol fundamental al orientar e inspirar diferentes proyectos, actividades y propuestas formativas en la Institución, junto con conformar parte esencial de cada carrera y estar presente en los perfiles de egreso de estas.

Valores Institucionales

Para UDLA, la educación es de calidad cuando, junto con incluir una formación disciplinar en los estudiantes, también considera la educación en valores integrada a dicho proceso. En esta dirección, la educación en valores es una acción intencionada a través de actividades curriculares y extracurriculares, hecho que permite garantizar una formación integral que es consecuente al desafío de educar para la ciudadanía moderna, discurso que ha sido validado y legitimado a nivel nacional e internacional. En el contexto de esta institución, la incorporación y desarrollo de la matriz valórica en la formación de sus estudiantes tiene como propósito, por una parte, que estos mantengan una conciencia clara acerca de las implicancias axiológicas del ejercicio de una profesión, tanto en el aspecto individual como colectivo y, por otra, que distingan una identidad formativa que, además, sea reconocida por las personas con que estarán en contacto en su vida profesional.

La universidad es una de las instituciones sociales en las que las personas desarrollan su habilidad para cooperar con otros, que son diferentes en sus historias de vida y escalas valóricas. Esta habilidad se concibe como una forma distintiva de construir orden social. En este sentido, el espacio universitario se transforma en un lugar concreto para la formación en valores.

UDLA entiende los 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 en relación con la Docencia, la Investigación y la Vinculación con el Medio. En ese sentido, esta definición institucional es consecuente con la noción que se ha mantenido sobre los valores: una convicción profunda que encamina el accionar de las personas; un modelo ideal de realización que se busca concretar durante la vida (Ortega y Mínguez, 2001).

Los valores que guían el quehacer de la institución, y que acuerda promover durante el desarrollo formativo de sus estudiantes, son tres: a) ética profesional, b) compromiso comunitario y c) responsabilidad ciudadana. A través de ellos, se espera que los estudiantes y egresados se reconozcan como parte de la comunidad universitaria UDLA y comprendan que el desarrollo de su conocimiento, sus aspiraciones sociales, sus actitudes y relaciones con otros y su compromiso con asuntos sociales son parte fundamental para avanzar en su propio progreso 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. De este modo, 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 (Puig et al., 2011).

Los valores de ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana se encuentran íntimamente relacionados, puesto que subyace en su definición una ética común, de tenor humanista, que releva los derechos humanos, propicia la consecución de la justicia social y valora el respeto de la alteridad (Lévinas, 2015).

Ahora bien, la separación entre estos tres valores surge como una manera de comprender la forma en que se expresaría curricular y extracurricularmente cada uno de ellos. Además, esta separación permite que Escuelas, Departamentos e Institutos les otorguen distintos énfasis en la formación que ofrecen a sus estudiantes.

Con respecto a esto último, sería contraproducente obligar a las personas (en este caso, a los estudiantes) a admitir un marco valórico como propio. Sin embargo, para enfrentar esta aporía ética, se ha dicho que en términos formativos se pueden crear las condiciones pedagógicas para que ocurra tal admisión (Dewey, 2014; Martínez y Hoyos, 2006). De tal forma, el diseño curricular de las carreras reconoce los valores UDLA que cada una de sus asignaturas fomenta, con el propósito fundamental de movilizar e interiorizar dichos valores en los estudiantes a través de las diferentes experiencias lectivas.

a) Ética profesional

La ética profesional cumple un rol central en UDLA y, en este sentido, contiene a los otros dos valores, debido a que la exigencia de concreción de la responsabilidad ciudadana y del compromiso comunitario proviene de la orientación e identidad formativa que la Universidad propone para sus estudiantes. Es decir, el profesional UDLA debe comprender que la excelencia de su accionar profesional (Cortina, 2011) no radica exclusivamente en la ejecución práctica de un trabajo específico, sino que también ocurre necesariamente por el reconocimiento de que ese trabajo se concreta en un espacio social que incluye siempre la presencia de un otro. En referencia al ámbito curricular, UDLA realiza sostenidos esfuerzos para que sus estudiantes tengan, desde los primeros años de formación, una experiencia pre-profesional ligada directamente al encuentro con personas, grupos y/o comunidades. En este tenor, la institución comparte la perspectiva en que la ética profesional no se remite a demostrar competencia en las habilidades referidas a una profesión, sino que se valora, más allá del rédito personal que se obtenga a través de ella, por la finalidad que esta tiene en relación con el servicio social que conlleva.

A su vez, UDLA defiende la idea de que esta profesionalización de carácter social que promueve se realice en el contexto de una ética del diálogo; de una acción comunicativa que se concrete en 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, en su vida profesional.

El valor de la ética profesional debe ser promovido durante los años de formación de los estudiantes, con el fin de que ellos aprendan a identificar y a complementar los marcos valóricos personales con los de carácter institucional y comunitarios. Esto, como se destacó recientemente, 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. Así también, la integridad académica, entendida como el código moral de la academia y que implica valores como la valentía, la honestidad, la rectitud y la responsabilidad, entre otros, contribuye al desarrollo de la ética profesional durante los años de formación de los estudiantes y encauza el actuar del cuerpo académico.

En síntesis, estudiantes y titulados de UDLA se conducen éticamente y manifiestan la ética profesional cuando ejercen su accionar de manera humanizadora y manifiestan una orientación hacia la realización 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, la cooperación y la justicia social. Tiene su base ética en la dignidad del ser humano y en el derecho de cada uno a vivir una vida feliz y apacible.

Este valor también permite que el estudiante reconozca la importancia de su participación en la creación de una sociedad justa, finalidad que parte de la actividad directa en distintos planos comunitarios en los que él se desenvuelve, siendo la universidad solo uno de ellos.

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. 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 mero asistencialismo hacia el ejercicio de la colaboración mutua. Este enfoque permite fortalecer la formación de los estudiantes, poniendo en el 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 son un mecanismo esencial para que los estudiantes y egresados desarrollen e interioricen este valor, formando parte de iniciativas para mejorar la calidad de vida de las comunidades con que la institución está relacionada. Estas actividades, de 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 despliegan el sentido de participación en una comunidad. A su vez, esta participación requiere de una experiencia colectiva que trascienda la particularidad de la familia y las comunidades de origen. 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 desenvolvimiento de una formación ciudadana coherente con los marcos sociales, políticos y culturales del país y del mundo.

En UDLA, el valor de la responsabilidad ciudadana se relaciona con la participación, el compromiso y el involucramiento de los estudiantes en la sociedad en que viven, en tanto profesional y ciudadano. En este sentido, su marco de referencia es más amplio que el valor de compromiso comunitario pues si este último se relaciona preferentemente al vínculo directo con personas, grupos, organizaciones y/o comunidades con las cuales la Universidad colabora en la construcción de una sociedad más justa, el valor de responsabilidad ciudadana hace referencia al vínculo político que tiene el estudiante con la sociedad como totalidad.

El valor de la responsabilidad ciudadana orienta una formación basada en el diálogo racional que, en el contexto de sociedades diversas y multiculturales de hoy, permite encontrar aquellos "mínimos éticos" sobre los cuales cimentar la cooperación y el entendimiento entre personas y comunidades (Cortina, 1986). Para UDLA, 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, son factores clave para desarrollar este valor en el contexto formativo. Todas estas son consideradas acciones políticas, que permiten poner en ejercicio valores públicos que contribuyen a conservar y mejorar la sociedad, y a su vez posibilita que los estudiantes se reconozcan y valoren 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, materializando este ejercicio a través de la promoción de un vínculo con el medio basado en la acción de intervenir, apoyar y aportar al debate y la búsqueda de solución a problemas públicos de manera responsable y respetuosa. 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 valoración de la democracia como organización política-social, y el respeto por determinadas reglas que permiten procesar los conflictos y elaborar significados comunes.

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 respetuosa con los distintos grupos de interés en los que recaerá su quehacer profesional o técnico (organizaciones, empresas, comunidades, pacientes, clientes, estudiantes, entre otros).

De acuerdo con lo planteado, 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 esta dentro de la comunidad humana. 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 respeto entre los miembros de una sociedad plural y diversa.

En consecuencia, a través de los valores institucionales –la 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.

Mediante los tres valores mencionados, la Universidad colabora en que sus estudiantes construyan su identidad individual y social. Desde allí, surge la importancia del andamiaje en los procesos de aprendizaje a través de la promoción de la integridad académica, 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. Por lo anterior, los tres valores de UDLA apuntan integradamente a la formación de la identidad individual y social como se proyecta en la Figura 2. El ser humano conserva su dinámica interna –donde reside su yo–, la que está también 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. Por esto último es de gran importancia los modelos que proyectan académicos y colaboradores de la institución a partir de su actuar.

Figura 2. Valores Institucionales



Fuente: Comisión Valores UDLA

3. 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.

Al tratarse 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, p. 40),

> (...) 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.

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 "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.

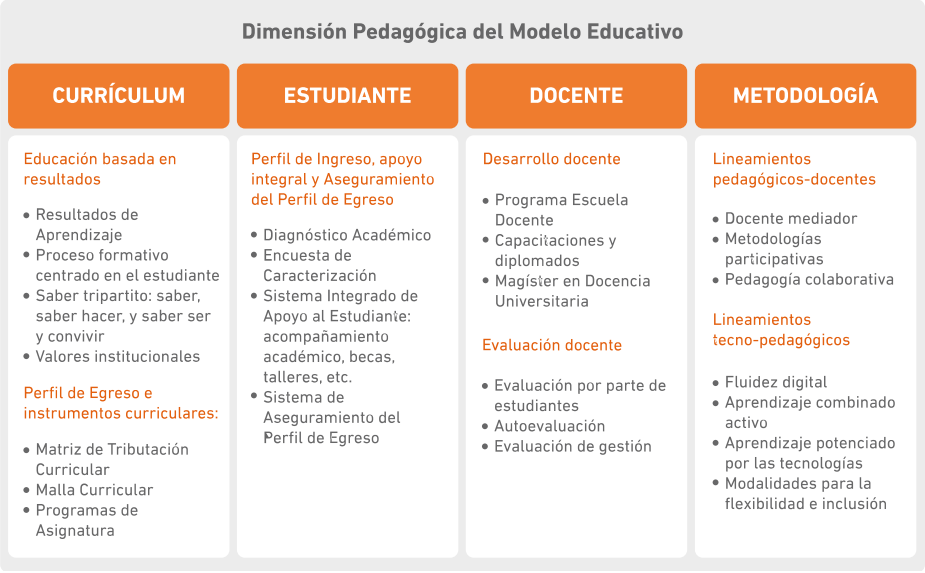
3.1. Componentes de la dimensión pedagógica: estudiante, currículum, diseño curricular y metodología

La dimensión pedagógica está constituida por cuatro componentes: el estudiante, el diseño curricular, el docente y la metodología. En el centro de la dimensión, se encuentran el estudiante y el docente; el primero, por ser el protagonista del proceso formativo que él mismo realiza en la Universidad, mientras que el segundo es quien actúa como mediador del proceso formativo. Del estudiante, es relevante 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. Del docente se debe considerar su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la importancia que se le otorga a nivel institucional al perfeccionamiento académico y docente, ya que impacta en la manera de llevar a cabo sus tareas en forma adecuada. Finalmente, de la metodología se establecen los principales lineamientos para apoyar y potenciar el aprendizaje, ampliar las herramientas con que cuenta el docente en su rol mediador y responder de mejor forma a los desafíos y oportunidades que emergen de los distintos escenarios en que ocurre el proceso formativo.

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 en la calidad del aprendizaje. Asimismo, se espera del docente que centre su atención en las actividades que el estudiante debe realizar para aprender, con lo cual pone su trabajo al servicio del educando. De la metodología, es fundamental al momento de promover el aprendizaje de los estudiantes, potenciando y diversificando las oportunidades para alcanzar dicho aprendizaje, considerando los diferentes contextos en que se desarrolla el proceso formativo.

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

Sobre la base de estos cuatro componentes, la Dimensión Pedagógica articula todo el proceso formativo mediante una propuesta curricular y de componentes pedagógicos, para asumir el quehacer académico pertinente en el logro de los resultados de aprendizaje de los perfiles de egreso.

La Dimensión Pedagógica se constituye en la dimensión eje del Modelo Educativo, porque establece la esencia del proceso formativo, ya sea de pregrado o de postgrado. Su función es orientar las decisiones y acciones relacionadas con el aprendizaje y la docencia, sobre la base de una demanda curricular del respectivo plan de estudios de cada carrera o programa impartido en UDLA.

A partir de estos componentes y de acuerdo con una estrategia de adecuación, los programas de formación se despliegan en sintonía con el tipo de estudiante al que se dirigen y de sus posibilidades de tiempo y espacio para llevar a cabo sus estudios. De esta forma, cada programa asumirá una jornada y modalidad para dictarse:

Jornada: Se refiere a la distribución temporal en que son impartidas las clases de un plan de estudio. Esto influye tanto en las características de los estudiantes que participan de estos programas, como a otros elementos que subyacen al proceso formativo.

- Diurno: las asignaturas del plan de estudio son impartidas durante el día, principalmente, de lunes a viernes.
- Vespertino: las asignaturas del plan de estudio son impartidas durante la tarde-noche de lunes a viernes.
- Otros: en esta se considera la jornada Executive, en que las asignaturas son dictadas en días de semana durante la tarde-noche, y los sábados durante la mañana; o bien se trata de programas asíncronos que no son clasificables en una u otra jornada.

Modalidad: La modalidad refiere a la ubicación y contexto en que se dan las interacciones entre estudiantes y docente, influyendo en tomas de decisiones y generando oportunidades que consideran aspectos disciplinares, pedagógicos, metodológicos y tecnológicos.

- Presencial: planes de estudio en que al menos el 80% de las horas con instrucción ocurren de forma presencial.
- Semipresencial: plan de estudio en que las horas con instrucción presencial representan más del 30% y menos del 80% del programa.
- A distancia u online: plan de estudio en que el 30% o menos de las horas con instrucción ocurren de forma presencial.

En este proceso, la definición del tipo de estudiante al cual se orienta el programa, así como la adecuación de la oferta en cuanto a la jornada y modalidad, estarán orientadas por los elementos que conforman los lineamientos curriculares: el diseño curricular y el perfil de egreso; particular relevancia cobra en este último el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (SAPE), mediante el que se monitorea que estas decisiones no comprometan el logro de la promesa formativa.

4. 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 y aprendizaje para el éxito del proceso formativo. Esto demanda la realización de una caracterización socioeconómica y un diagnóstico académico que posibilite la implementación de acciones integradas de apoyo coherente con su perfil de ingreso y mecanismos para el desarrollo de planes de estudios que den cuenta del logro del perfil de egreso.

En este contexto, UDLA posee 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 con los ciclos formativos de las mallas curriculares, así como la operacionalización del currículum de acuerdo con el tiempo de dedicación del estudiante para alcanzar las metas formativas[1].

4.1. 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 paralelamente. Los estudiantes UDLA si bien provienen en su mayoría de colegios municipales, la distribución de proveniencia en relación con el 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 y 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 adquiera progresivamente autonomía en el transcurso de su plan formativo. Es

[1] Acerca de la operacionalización del currículum y el tiempo de dedicación ver apartado referido al Sistema de Créditos Académicos UDLA, sección El diseño curricular.

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 y 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.

4.2. 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 y aprendizaje para ellos[2].

Estudiosos del área de la educación de adultos destacan que la enseñanza y 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.

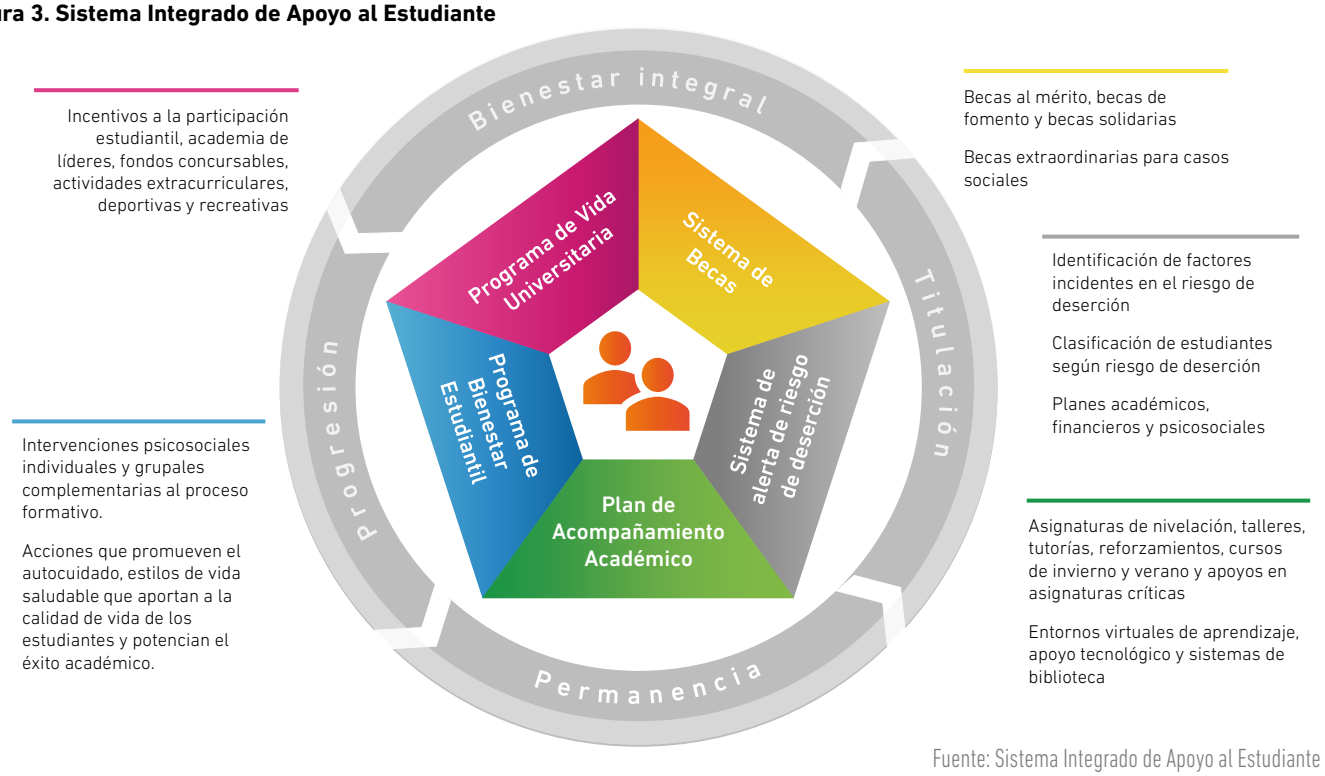
4.3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

Para 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.

[2] Ver el documento *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes adultos*, UDLA.

A continuación, en la Figura 3 se muestran las áreas 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 Prorrectoría, 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. Además, se persigue favorecer el aprendizaje a través del uso y manejo de tecnologías y referencias por parte de los estudiantes, potenciando el acceso a equipamiento tecnológico, espacios virtuales y bibliografía actualizada.
- *Sistema de Alerta de Riesgo de Deserción:* su función es la identificación de factores incidentes en el riesgo de deserción, lo que permite una clasificación dinámica de estudiantes según riesgo de deserción, y así focalizar planes académicos, financieros y psicosociales de acuerdo a las necesidades específicas.

- *Sistemas de Becas:* su propósito es apoyar financieramente a los estudiantes, disminuyendo la deserción por motivos económicos.
- *Programa de Bienestar Estudiantil:* su objetivo es entregar una atención y orientación integral a los estudiantes, promoviendo el autocuidado y los estilos de vida saludable mediante actividades que aportan a la calidad de vida de los estudiantes y potencian el éxito académico.
- *Programa de 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 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.

En los programas de postgrado, diplomado y postítulo, se reconoce principalmente la autonomía de los estudiantes, toda vez que provienen de carreras previas. Pueden ser egresados de UDLA o de otras instituciones, insertos en el mundo laboral y que, en su decisión de continuar su formación, desean potenciar su desarrollo profesional o académico. En los programas posteriores a la obtención de su título –o de una licenciatura–, buscan actualizar sus conocimientos, habilidades y competencias profesionales o disciplinares en relación con los avances y el desarrollo científico/social; complementar los perfiles de egreso que previamente lograron, y profundizar en campos específicos, ya sean de su propia disciplina o transdisciplinares.

5. El diseño curricular: segundo componente de la dimensión pedagógica

5.1. 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.

5.2. 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.

5.3. 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 presentados anteriormente.

5.3.1. 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. Se 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 que 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.

5.3.2. 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[3] 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.

[3] Para mayor profundización de este instrumento curricular, ver el documento *Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA*, que aborda en profundidad su empleo al interior de la Universidad.

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 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, p. 19):

> *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 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).

5.3.3. Saber concebido de manera tripartita

UDLA concibe el currículum como la concreción de una serie de principios ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y sicológicos, 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 con 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).

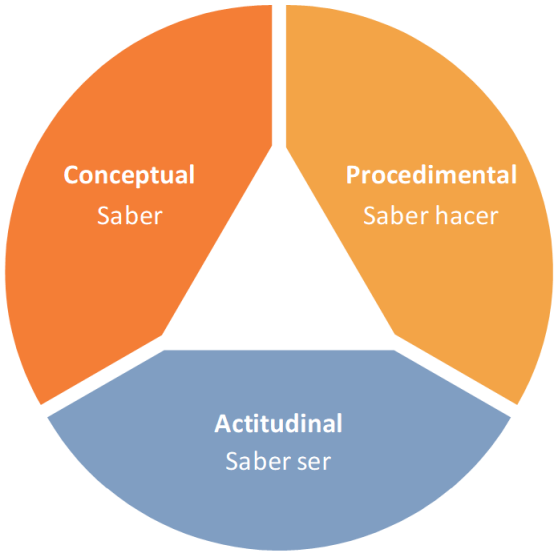
Delors et al. (1996, p. 34) define de la siguiente manera estos saberes:

> 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 (...).

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[4] 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.

Figura 4. Dominios del saber para resultados de aprendizaje



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

5.4. 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 formativos 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 institución.

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 formativos corresponden a aquellas características en que la institución pone un especial énfasis, con el fin de que su propuesta

[4] 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).

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 formativos 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.

5.5. Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje[5]

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 y 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 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 de dicho perfil deben ser observables, medibles y susceptibles de ser evaluados.

La estructura de los perfiles de egreso UDLA contempla una declaración general con los ámbitos de realización y los resultados de aprendizaje que orientan el proceso formativo. En el caso de las carreras de pregrado, este listado de resultados de aprendizaje se subdivide en resultados de aprendizaje genéricos y resultados de aprendizaje específicos. Los resultados de aprendizaje genéricos se desarrollan a lo largo de una carrera y pueden ser comunes a varias 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 (Kennedy, 2007). 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, donde estas "... 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..." (UNESCO, 2009, p. 2). El siguiente listado señala algunas de las competencias genéricas consensuadas internacionalmente (Tuning América Latina, 2007) 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.

[5] 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).

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 o de la academia.

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[6]. 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[7]. Los programas de postgrado utilizan estas orientaciones para elaborar y validar sus perfiles de egreso.

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 o programas 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.

[6] Esto será referido en mayor detalle en el apartado *Implementación de la dimensión pedagógica* de este documento.
[7] Para más información consultar el documento *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*.

Tabla 1. Formato Perfil de Egreso UDLA para una carrera de pregrado

	Perfil de Egreso de la Carrera de _____
1	**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, deben atenderse 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 y sellos valóricos UDLA 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 deseable, 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 estudiante 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 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.* *Etc.*
2	**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 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.

Perfil de Egreso de la Carrera de _____

A continuación, se presentan las redacciones sugeridas para los resultados de aprendizaje genéricos establecidos por la 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 con el 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).*

3 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 lo tanto, se trata de resultados de aprendizaje representativos, 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 contiene un verbo en infinitivo (organizar, analizar, identificar, etcétera), un complemento y un contexto.

4 Proceso de diseño y validación del perfil de egreso

Universidad de Las Américas, a través del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso, contempla siete fases para el diseño, validación y difusión del perfil de egreso, tanto para la creación de una nueva carrera, como para la actualización de una carrera existente. Las fases para este proceso son:

- Recopilación de información proveniente de diversas fuentes.
- Levantamiento del perfil de egreso.
- Consulta preliminar a informantes clave: expertos de la disciplina y empleadores.
- Integración de ajustes.
- Validación del perfil de egreso y plan de estudios UDLA.
- Validación por parte de la Vicerrectoría Académica.
- Socialización del perfil de egreso.

Durante el proceso de diseño y validación del perfil de egreso de la carrera de_____ de Universidad de Las Américas, se consultaron diversas fuentes y opiniones de expertos internos y externos. Entre ellas, la de académicos especialistas en la disciplina y la de profesores del cuerpo docente de la carrera.

	Perfil de Egreso de la Carrera de _____
	El proceso de validación y retroalimentación del perfil de egreso de la carrera se realizó el año____ a través de la aplicación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso institucional. La información recogida fue analizada por la Escuela de_____ y su Comité Curricular, en consideración de las políticas educativas nacionales vigentes; y por la Dirección de Gestión Curricular (DGC). De esta manera, se logró garantizar la coherencia con el título, la mención y el grado que entrega la carrera, a través del Plan de Estudios vigente. Los criterios de análisis utilizados para la validación del perfil de egreso son: • **Coherencia:** se refiere al grado de concordancia del perfil de egreso con la visión, misión y propósitos de la universidad y de la facultad que la acoge. También se revisó este criterio respecto del Modelo Educativo institucional y las especificaciones propias de cada carrera. • **Pertinencia:** se refiere a la relación entre el perfil de egreso y las demandas externas al currículum en el ámbito laboral, las políticas públicas y otros aspectos relativos a la especialidad. En este ámbito, el Comité Curricular de la carrera -enfocándose en los criterios propuestos por la Comisión Nacional de Acreditación- realizó una importante tarea de certificación. • **Viabilidad:** se refiere a la posibilidad de desarrollar el proyecto académico basado en el perfil de egreso declarado, considerando los recursos disponibles y las redes necesarias para los procesos de vinculación a nivel escolar. • **Consistencia:** se refiere al equilibrio interno de los componentes del perfil de egreso; a la articulación de las habilidades declaradas, para verificar que cada una de ellas aporta a la habilitación del sujeto en un ámbito de realización. Para garantizar esta consistencia, parte del análisis curricular consiste en vincular cada una de las habilidades declaradas en el perfil de egreso con las diferentes asignaturas, observando cómo se manifiestan estas habilidades y en qué medida lo hacen.
5	**Referencias** Fuentes de información que apoyan la elaboración del perfil de egreso. Se presentan de acuerdo con la norma APA actualizada.

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 que 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 con las características y finalidad de la disciplina profesional o técnica.

5.6. 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, 2021

5.6.1. 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 detallen en el Plan de Desarrollo respectivo.

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

En el primer caso, el Decano respectivo es el responsable de proponer la creación de una nueva carrera ante la Vicerrectoría Académica[8]. 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. Entre los documentos que se consideran para la aprobación

[8] UDLA. 2021. *Reglamento para la creación y apertura de carreras, programas sedes y campus.*

de una nueva carrera se encuentra el perfil de egreso. El Decano debe instruir a quien tenga la responsabilidad de realizar el proceso de creación de una carrera o programa (ya sea un Director de Escuela o un asesor externo) el diseño y validación del perfil de egreso y plan de estudios. Para este fin, la facultad cuenta con unidades de apoyo especializadas provistas por la Vicerrectoría Académica, como son la Dirección de Innovación Académica, la Dirección de Gestión Curricular (dependiente de la Dirección General de Asuntos Académicos) y la Dirección de Catálogo Curricular (dependiente de la Dirección General de Docencia).

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 de dicho perfil y corresponde a una innovación curricular. Para estos fines, también se cuenta con las unidades de apoyo provistas por Vicerrectoría Académica, quienes se encargarán de asesorar y proveer instrumentos que permitan recolectar evidencia de validación de este perfil.

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 este, 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.

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[9] 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 símiles de otras instituciones: es necesaria 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.

[9] Puede revisarse más información en *Reglamento para la creación y apertura de Carreras, Programas, Sedes y Campus*.

- 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 con su Comité Curricular, deberá realizar una propuesta de perfil de egreso (primera versión). Para ello, 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 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[10]
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:

[10] La validación permite que la Universidad garantice, por una parte, que la nueva oferta académica sea relevante de acuerdo con el 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.

- *Apertura de nuevas carreras:* según el Modelo Educativo institucional esta validación acaece cuando las facultades 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 rediseños 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 posterior. 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 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 o escuela realizará lo siguiente:

- Dirección de Catálogo Curricular ingresa y resguarda el Perfil de Egreso en Administrador de Perfiles de Egreso. Este es publicado en el Portal de Planes de Estudios, junto con toda la documentación curricular de la carrera[11].
- 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 conocerlo en profundidad y en detalle.

5.6.2. Evaluación de logro del Perfil de Egreso

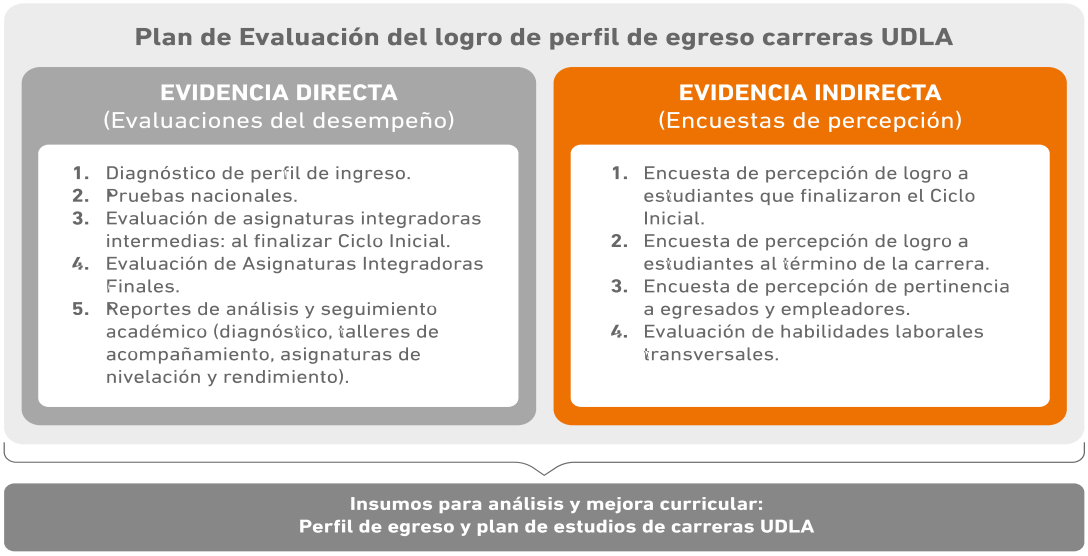
Para evaluar el logro de los perfiles de egreso, UDLA ha diseñado un plan que contempla un proceso mediante el cual las carreras recolectan, revisan y analizan información respecto del logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La evidencia recogida es tanto de desempeño (evaluación directa)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

[11] Ver Portal de Planes de estudios UDLA (intranet): http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/

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

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



Fuente: Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

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*[12], 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 dicho perfil 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, además, UDLA cuenta 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, UDLA perfeccionó los sistemas de evaluación y registro de calificaciones,

[12] Para más información respecto a matriz de tributación curricular, ver apartado correspondiente en *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA*.

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[13], 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).

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 en las áreas de pensamiento matemático, pensamiento científico y habilidades comunicativas escritas. Cada carrera selecciona estos instrumentos de acuerdo con los ámbitos 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 con 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 desagregado de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura integradora.

[13] 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 denomina *hito evaluativo*.

b. Evaluación indirecta del logro del Perfil de Egreso

Esta evaluación se materializa con técnicas que recogen la opinión de actores relevantes en relación con el plan formativo y, en particular, el 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.

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 estudiantes.
- Verificar el logro progresivo del perfil de egreso, estudiando indicadores académicos por estudiante, 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).

5.6.3. 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.

5.7. Instrumentos curriculares

Los instrumentos curriculares[14] 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, que es la explicitación del proceso formativo completo que el estudiante desarrolla a lo largo de su carrera o programa.

5.7.1. 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 y son utilizados en el diseño curricular de pregrado:

- *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 y 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

[14] 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.

de enseñanza y 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 las carreras de pregrado en 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[15]

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, ya sea este de pregrado, postgrado o educación continua. 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 y en coherencia con el Modelo Educativo UDLA. Los seis principios del SCT-Chile son (CRUCH, 2015, p. 29):

[15] Para mayor profundización de este instrumento curricular, ver el documento *Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA.*

- **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 y programas.

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 o programa, de acuerdo con 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, así como entre jornadas (Diurno, Vespertino y Executive) y modalidades (Presencial, Semipresencial y A Distancia).
- 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.

Para el establecimiento del sistema de créditos académicos, la institución 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).

En 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[16]. En el caso del semestre de verano, este está compuesto por 8 semanas, comprendidas entre los meses de enero y febrero[17].

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[18].

Carga de trabajo

La estimación de la carga de trabajo del estudiante incluye todas las actividades con instrucción, o de docencia directa[19], y trabajo autónomo[20], ya sean estas presenciales o a distancia 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 en las que el estudiante está involucrado a lo largo de un semestre. Estas actividades 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 diseñadas para este periodo, 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.

[16] Las jornadas Diurna y Vespertina presentan un semestre regular de 18 semanas. En el caso de la jornada Executive, este puede presentar un año académico extendido (22 semanas), según lo que determine la unidad académica que dicta una carrera o programa de formación especifico.

[17] 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.

[18] El año 2010 cada una de las facultades 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.

[19] "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).

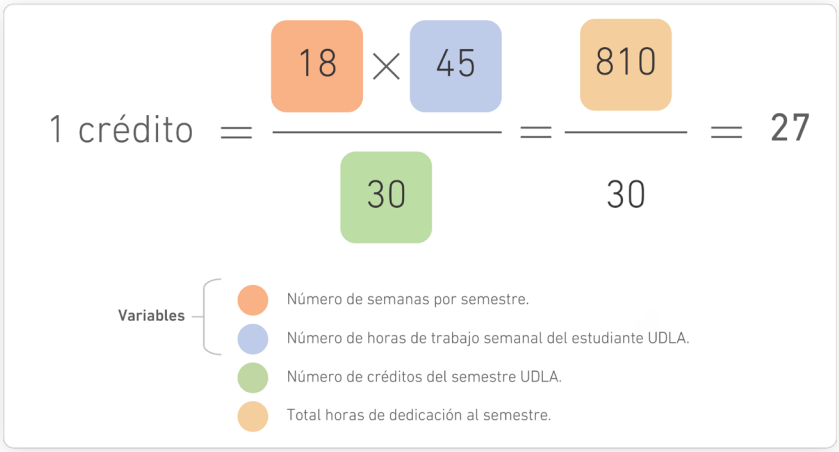
[20] "Tiempo que dedica el estudiante (adicional al de docencia directa) para lograr los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias esperadas de una determinada actividad curricular. En este tiempo se cuentan todas las actividades individuales y grupales, tales como: preparación de 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).

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[21].

Figura 7. Algoritmo de cálculo de equivalencia crédito UDLA



Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

Sistema de créditos académicos UDLA en el diseño del plan de estudios, malla curricular y programa de asignatura[22]

El perfil de egreso de cada carrera y programa establece los resultados de aprendizajes que se espera el estudiante alcance en su proceso formativo y que le permitan obtener el respectivo grado académico y/o título técnico o profesional. 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 con instrucción o de trabajo autónomo.

Las asignaturas tienen 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, o sea, la carga de trabajo semestral del estudiante, desglosada y categorizada en los componentes de la asignatura.

[21] 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 estable 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.

[22] Para ver en detalle el diseño de mallas curriculares en función de su creditaje, revisar el documento *Guía para aplicar el Sistema de Créditos Académicos UDLA*..

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.

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



UDLA
TU META ES LA NUESTRA

FAC. DE DERECHO, ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Programa:	ADP201
CIENCIA POLÍTICA	
Versión:	202110

PROGRAMA DE ASIGNATURA: CIENCIA POLÍTICA - ADP201.

1. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Sigla	ADP201
Nombre	CIENCIA POLÍTICA
Créditos Totales (SCUDLA)	9
Vigencia de la Asignatura Desde	202010
Última Actualización	02/07/2021
Modalidad Educativa	TRADICIONAL
Régimen Asignatura	Diurno, Executive
Requisito	

DISTRIBUCIÓN DE HORAS TOTALES DE LA ASIGNATURA

Cátedra	Laboratorio	Ayudantía	Taller	Prácticas	Trabajo Personal	Trabajo Personal en Entornos Virtuales	Total
54	0	0	0	0	180	0	234

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

Independiente de la jornada, modalidad y campus de impartición, el perfil de egreso de una carrera o programa es el mismo, por ende, la asignación de créditos de una asignatura es la misma[23].

En todos los casos, si bien las asignaturas pueden estar distribuidas en semestres diferentes, con una modalidad de impartición distinta (presencial, semipresencial o a distancia) o una duración o distribución horaria interna diferente, siempre tienen un único creditaje tanto a nivel de carrera o programa como a nivel institucional. 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 malla curricular en una de sus jornadas o modalidades, incorporando más semestres a la duración total, y por ende modificando la organización y distribución de asignaturas[24]. También la carrera o programa puede adicionar un semestre estival (o de verano), 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[25]. En el segundo caso, una carrera puede presentar un año académico extendido, ampliando la duración del semestre académico en determinada jornada[26] o modalidad , por ende, la duración de las asignaturas se extiende distribuyendo las horas con instrucción y de trabajo autónomo en un número mayor de semanas, respetando el tiempo indicado por el creditaje de la asignatura.

[23] Se entiende por programa la ejecución de una carrera en una jornada (Diurno, Vespertino, Executive), modalidad (presencial, semipresencial o a distancia) y campus específico.
[24] Por ejemplo, la carrera de Administración Pública en su programa Executive posee un semestre adicional, 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 dicha jornada.
[25] 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 jornada 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.
[26] Por ejemplo, la carrera de Psicología, en jornada diurna presenta un semestre de 18 semanas. Sin embargo, en jornada Executive, extiende la duración del semestre a 22 semanas, distribuyendo el tiempo de dedicación semanal del estudiante en un mayor número de semanas.

- *Distribución interna de las horas con instrucción y de trabajo autónomo en una asignatura:* Una asignatura, en determinada jornada y modalidad, puede redistribuir las horas con instrucción y de trabajo autónomo, favoreciendo el uso de ciertas metodologías de enseñanza aprendizaje y concentrando el tiempo de dedicación en horas con instrucción a distancia por medio de la utilización de aulas virtuales[27] y el trabajo personal[28], en coherencia con las características y requisitos de admisión de cada jornada y modalidad.

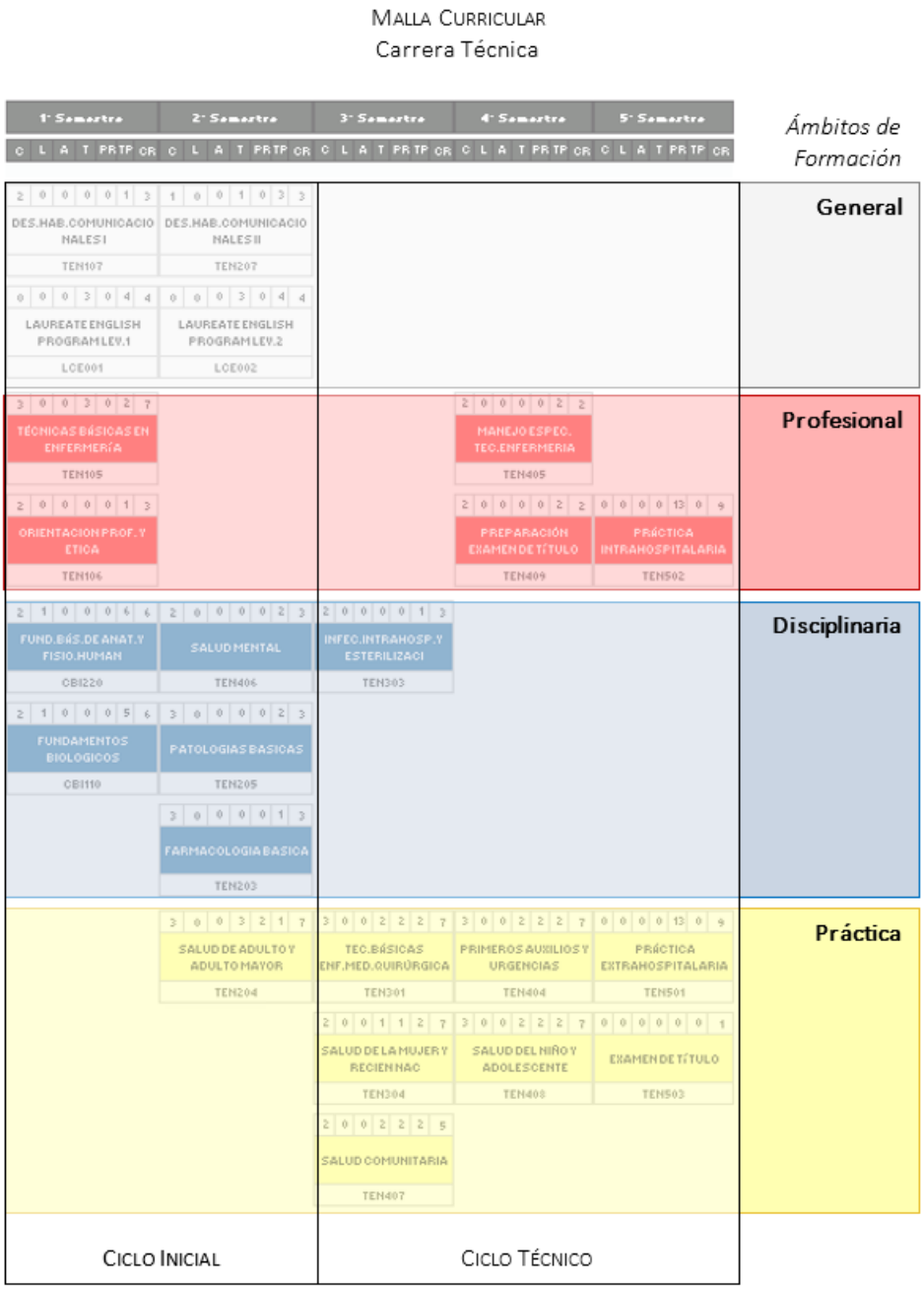
En síntesis, considerando que el proceso formativo debe centrarse en el estudiante, la Universidad establece que el plan de estudios de una carrera o programa de formación se construye a partir de su perfil de egreso y considera las características de ingreso del estudiante. Pues, a partir de estos dos últimos aspectos, 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 y 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.

[27] La utilización de aulas virtuales permite mayor eficiencia del tiempo del estudiante.

[28] 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.

Figura 9. Ejemplo Malla Curricular UDLA

(visualización de ámbitos de formación y ciclos formativos)

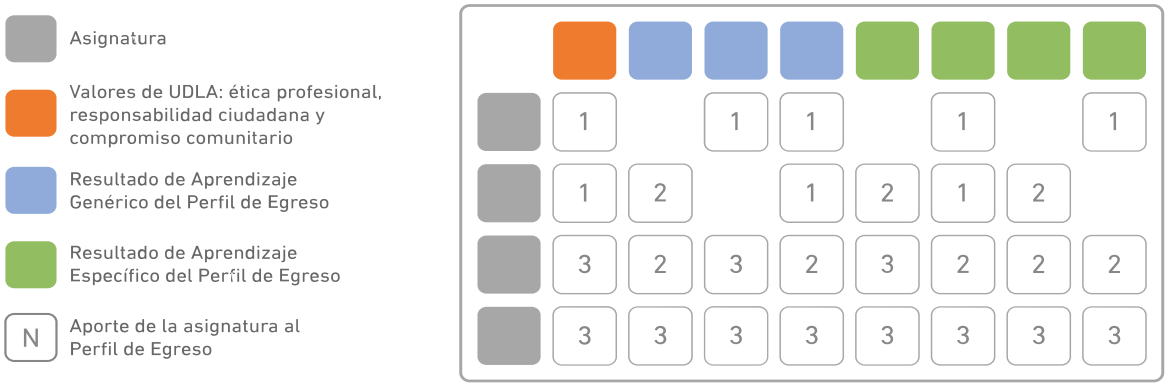


Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

5.7.2. 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[29].

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.

[29] Para obtener mayor información sobre la matriz de tributación curricular, remitirse a la *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA*.

5.7.3. Programa de asignatura[30]

El programa de asignatura es el instrumento curricular que brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de una carrera o programa, 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.

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, 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:

[30] Para mayor información y orientación revisar el documento *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA*.

- 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 o programa, contenidos, actividades y actitudes (cátedra y trabajo personal distribuidos por unidad), estrategias metodológicas, evaluación (ponderación, estrategia evaluativa, y descripción de la estrategia evaluativa y normativa), 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 y 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 y 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 con mayor detención 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



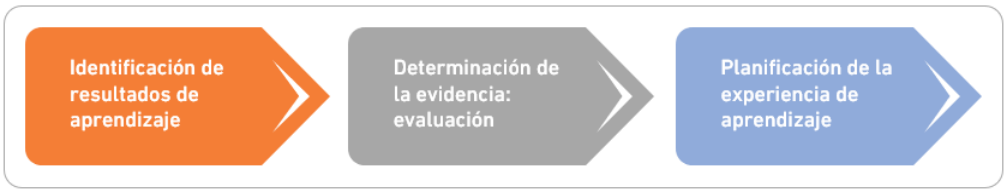
Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

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 permitirá completar las secciones del programa sobre resultados de aprendizaje y contenidos.
- Paso 2: Definir la evidencia que posibilite al docente determinar si los resultados de aprendizaje de la asignatura (paso 1) han sido alcanzados por los estudiantes. La determinación de esta evidencia ayudará a 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 y aprendizaje más adecuadas para lograr la evidencia (paso 2). La planificación de la experiencia de aprendizaje permitirá redactar las secciones del Programa sobre actividades y estrategias metodológicas.

La siguiente figura muestra los pasos a 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 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[31].

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 ellos. En efecto, 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, tienen que 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. Por ejemplo: *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. A su vez, 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 malinterpretan 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.

[31] Para más información ver *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*.

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, 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[32] 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:

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



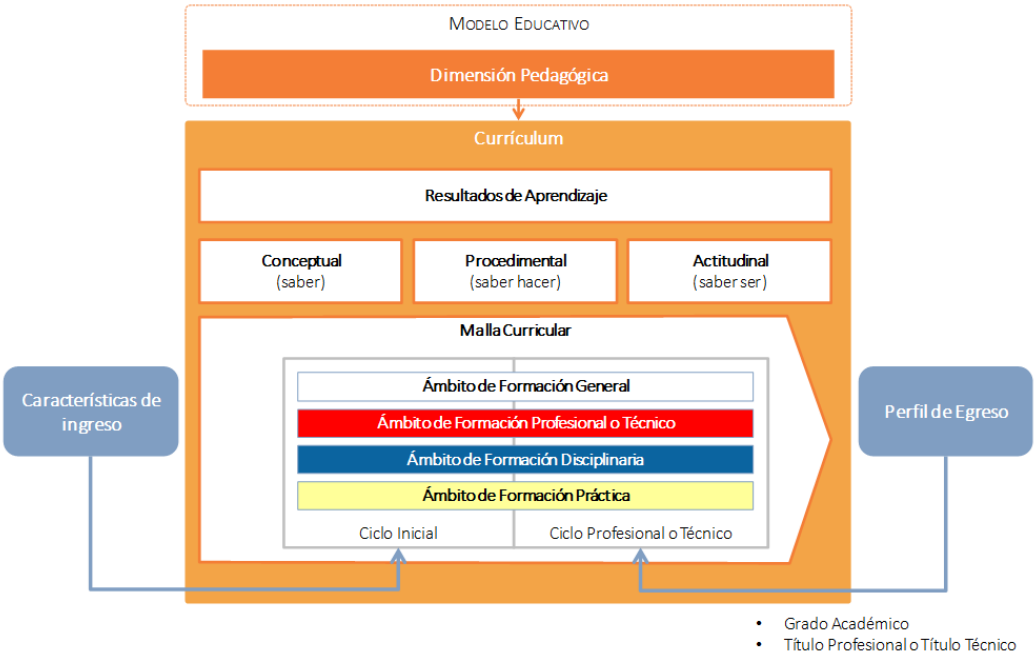
Fuente: Dirección de Gestión Curricular

[32] Ver *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA*.

5.8. 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 con el sistema de créditos académicos. A continuación, la Figura 14 ilustra el proceso de construcción del currículum de una carrera[33].

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



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

[33] 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 y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA*.

6. El docente: tercer componente de la dimensión pedagógica

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

6.1. Rol del docente en UDLA

Para implementar el diseño curricular por resultados de aprendizaje, es crucial que quien ejerza docencia 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 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 (Wiggins y McTighe, 2005). 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 (Wiggins y McTighe, 2005). 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 con si son estudiantes jóvenes o adultos. Esto se traduce en que el docente adecua las metodologías de enseñanza y 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 y 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.

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 por lo 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 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.

En el contexto del *ciclo de desarrollo del personal*[34] UDLA contempla procedimientos de capacitación y perfeccionamiento para académicos que realicen clases, 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.

[34] Ver M*anual de Gestión de Personas UDLA*

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.

6.2. 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 dos alternativas de perfeccionamiento docente: el Programa Escuela Docente (PED), dependiente de la Vicerrectoría Académica; y el Magíster en Docencia Universitaria (MDU), dependiente de la Facultad de Educación.

6.2.1. 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 a distancia, 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 a académicos UDLA y de otras instituciones. Los académicos UDLA tienen la opción de participar 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 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.

6.2.2. 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 académicos 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 variadas acciones de acompañamiento, actualización y especialización pedagógica por medio de tutorías para académicos, módulos virtuales de aprendizaje, ciclos de webinars, talleres presenciales en campus, jornadas de inducción, seminarios teóricos, asesorías en formación universitaria y diplomados pedagógicos.

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 se imparten en las distintas sedes y campus de la Universidad.

6.3. Perfeccionamiento disciplinar y capacitación general

Las iniciativas de perfeccionamiento disciplinar son coordinadas por Facultades 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.

6.3.1. Programas de perfeccionamiento disciplinar a nivel de Facultades y Sedes

Las Facultades 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.

6.3.2. Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones

En el contexto del ciclo de desarrollo del personal[35] 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.

6.4. 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, 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.

6.4.1. 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.

[35] Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA.*

Consecuentemente, un académico 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 ha favorecido este tipo de desarrollo a través de la creación de la Vicerrectoría de Investigación y, en especial, con su Dirección de Investigación (DI), 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, y 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 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.

7. La metodología: cuarto componente de la dimensión pedagógica

Con el fin de concretizar los vínculos que existen entre currículo, estudiantes y docentes, las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación requieren un espacio propio para ser reflexionadas y profundizadas. Para este propósito es que la Universidad define un conjunto de lineamientos pedagógico-docentes y tecno-pedagógicos, que dialogan con las otras dimensiones del Modelo Pedagógico.

7.1. Lineamientos pedagógico-docentes

Los lineamientos pedagógico-docentes del Modelo Educativo definen los componentes fundamentales para estructurar y orientar la construcción teórica y metodológica que representa una particular relación entre el docente, el saber y los

estudiantes, así como también la forma en que se lleva a cabo la práctica de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose el docente en un mediador de aprendizajes, y los diversos mecanismos que deben derivar de dichos componentes.

a) Propósitos de los lineamientos pedagógico-docentes

- Establecer procedimientos de evaluación con instrumentos que permitan construir juicios fundamentados sobre desempeños observables en situaciones reales o simuladas, consistentes con los resultados de aprendizaje definidos.
- Diseñar secuencias didácticas con metodologías para lograr los resultados de aprendizaje, teniendo en consideración los respectivos criterios de evaluación de las asignaturas.
- Generar las condiciones para facilitar la progresión de los aprendizajes hacia los logros del perfil de egreso respectivo.
- Integrar el trabajo docente mediante la pedagogía colaborativa, para que los académicos conjuntamente asuman el reto de guiar a los estudiantes hacia los aprendizajes.

b) Lineamientos pedagógico-docentes

Las orientaciones fundamentales para el trabajo en los espacios de formación, centrados en el estudiante y sus aprendizajes son:

Caracterización de los nuevos estudiantes

Concierne al proceso para levantar los perfiles de los nuevos estudiantes, mediante diagnósticos de sus expectativas, capacidades cognoscentes y de variables sociodemográficas. El fin es conocer a sus estudiantes y generar el trabajo docente pertinente a la complejidad del grupo curso. En esto es relevante considerar que UDLA reconoce diferentes perfiles de ingreso, dependiendo del reconocimiento de aprendizajes previos. Así, es posible encontrar estudiantes de pregrado que provengan de manera próxima de la educación secundaria, otros que tengan una trayectoria profesional previa o, incluso, que cuenten con un título previo de educación superior.

Este mismo aspecto es importante de considerar en los programas de diplomado, postítulo y postgrado, en que es posible identificar estudiantes con mayor autonomía y que aportan con trayectorias previas relevantes obligatorias para los procesos de enseñanza y aprendizaje –toda vez que es parte de los requisitos de ingreso a estos niveles formativos–.

Sistema de ayuda a los estudiantes

Atañe a los apoyos de carácter académico, psicosocial, de financiamiento, de becas, de ayudantías y tutorías, entre otras. Todo lo anterior para entregar una atención completa a los estudiantes durante su proceso formativo y de desarrollo personal, en su experiencia universitaria, que contribuya a su formación integral y como futuro profesional. Estos se encuentran articulados en el Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE), expuesto anteriormente, y que es fundamental que los académicos conozcan y entiendan, de manera de ayudar a conducir a los estudiantes a las diferentes instancias de acompañamiento y ayuda que la institución facilita.

Docente mediador

Se refiere a quien diseña un proceso formativo sobre la base de estrategias para el aprendizaje colaborativo enfocadas en la interacción y la comunicación, con el fin de lograr que todos los estudiantes participen en dicho proceso. En este sentido, el apoyo a la construcción de autonomía del estudiante es fundamental, por lo que entender el contexto en que ocurre la asignatura en la trayectoria formativa del estudiante es una tarea que cada docente debe asumir.

El docente debe orientar, acompañar y retroalimentar el proceso formativo, potenciando el protagonismo del estudiante en la construcción de su aprendizaje.

Metodologías activo-participativas

Corresponde al docente mediador que aplica metodologías, técnicas y actividades didácticas que implican que el estudiante es el centro del proceso, estableciendo dinámicas ordenadas, articuladas y pertinentes a la demanda curricular.

Para esto el docente cuenta con las orientaciones de la unidad académica que, por medio del programa de asignatura, explicita la propuesta metodológica con que se persigue alcanzar los resultados de aprendizaje y que son coherentes con las evidencias evaluativas que dan cuenta de ello. Además, los docentes cuentan con instancias y materiales de capacitación, que permiten profundizar en dichas metodologías, así como en instancias de coordinación, por medio de las que pueden retroalimentar a la unidad académica para la mejora de sus propuestas.

Evaluación de resultados de aprendizaje
Se relaciona con los procedimientos de evaluación y los instrumentos utilizados, los que deben estar en concordancia directa con las metodologías y actividades didácticas que se aplican y ser consistente para la evaluación de desempeño que corresponda al logro de los respectivos resultados de aprendizaje.

Es importante entender que, en un modelo por resultados de aprendizaje, estos son el punto de partida del diseño, que, luego, se proyectan en la definición de evidencias que dan cuenta de estos resultados de aprendizaje. Dichas evidencias se generan en las instancias de evaluación. Por lo tanto, las metodologías están al servicio de la evaluación, así como esta, de los resultados de aprendizaje.

Pedagogía colaborativa
Concierne a la organización de los docentes para que trabajen de forma conjunta, desde sus respectivas asignaturas, para contribuir al aprendizaje integrado de los estudiantes, de manera de generar estrategias comunes que asuman las expectativas y complejidades de todos los estudiantes de cada programa. En síntesis, desde la perspectiva del trabajo profesional docente, sin perjuicio de su respectiva disciplina, es el quehacer en equipo de los docentes por nivel y por carrera.

Para este propósito existen diferentes formas de organización, entre las que cabe mencionar: equipos docentes de asignatura, en que todos los académicos que imparten las distintas secciones de una misma asignatura construyen una praxis nutrida por la experiencia compartida; docentes de una línea curricular o de una carrera o programa, en que se genera un diálogo en torno a la trayectoria formativa que en conjunto acompañan; comunidades docentes en relación a una metodología, en que se comparten formas de abordar problemáticas específicas, así como buenas prácticas.

Perfeccionamiento docente
Corresponde a la estructuración de un plan de formación docente específico para transitar hacia un docente mediador, sobre la base de las particularidades de los lineamientos curriculares y pedagógicos. En este proceso existen instancias, antes descritas, que son promovidas tanto nivel general y transversal, como otras de índole más específico, para disciplinas, metodologías o modalidades en particular.

7.2. Lineamientos tecno-pedagógicos

Entregan orientaciones que permiten diversificar y flexibilizar las modalidades en las que se ofrece un programa o curso y potenciar los aprendizajes mediante la educación digital y a distancia. Estas directrices se estructuran sobre cuatro ejes[36]:

a) La fluidez digital
Es la capacidad de lograr de manera confiable los resultados deseados mediante el uso de tecnología digital, según elementos situacionales y la fluidez digital de los demás. Una persona con estas características no solo sabe qué hacer con una tecnología y cómo realizarlo, sino también cuándo y por qué usarla (Briggs & Makice, 2012, p. 120, citado en Canchola-González y Glasermann, 2020, p. 34).

[36] Estos lineamientos se desarrollan en extenso en el documento *Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia.*

b) El aprendizaje combinado activo (active blended learning o ABL)
Es un enfoque pedagógico en que los estudiantes discuten ideas, experimentan, trabajan en equipo y reciben retroalimentación de sus docentes y tutores. Se valora la creación de comunidad, la colaboración, la flexibilidad y la accesibilidad, ya sea en el campus, de forma remota o en línea.

c) El aprendizaje potenciado por las tecnologías
Su propósito es fomentar el pensamiento y facilitar la adquisición de habilidades de orden superior, mediante el uso del recurso tecnológico de forma creativa, centrándose en sus posibilidades. Un entorno de aprendizaje bien diseñado y potenciado por la tecnología facilita y estimula la participación de los estudiantes en el proceso de manipulación de la información junto con el pensamiento crítico, además de fomentar la expresión y el compartir conocimiento entre ellos.

d) Modalidades para la flexibilidad e inclusión
Mediante el uso estratégico e intensivo de las tecnologías se puede extender el aprendizaje más allá de las paredes del aula, junto con facilitar un mejor acceso a los recursos de aprendizaje. Desde esa perspectiva, y visualizando los diferentes perfiles de estudiantes a quienes se busca llegar, la Universidad explora nuevos caminos para alcanzar el objetivo de entregar oportunidades educativas de calidad para todos. En ese sentido, esta es una institución que implementa diferentes modalidades para sus programas educativos, con el objetivo de ofrecer mayor flexibilidad en pro de la inclusión.

8. Implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo

La implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo se concretiza a nivel de cada carrera y programa. Esta se desarrolla en cuatro fases: Fase 1. Perfil de Egreso y Diseño Curricular; Fase 2. Definición de estándares de implementación; Fase 3. Análisis y monitoreo; y Fase 4. Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC-UDLA).

Fase 1. Comienza por la definición del Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje; luego se elaboran los instrumentos curriculares de la carrera o programa (malla curricular, matriz de tributación curricular y programas de asignatura) y culmina con el registro de toda la información curricular en los Sistemas de Gestión Curricular (Banner, Administrador de Perfiles de Egreso, Administrador de Programas de Asignatura y el Portal de Planes de Estudios[37]). 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 con los lineamientos del Modelo Educativo. Establece los estándares desde la perspectiva del docente, del estudiante, de las modalidades y de los recursos necesarios para el aprendizaje (infraestructura, equipamiento y bibliografía).

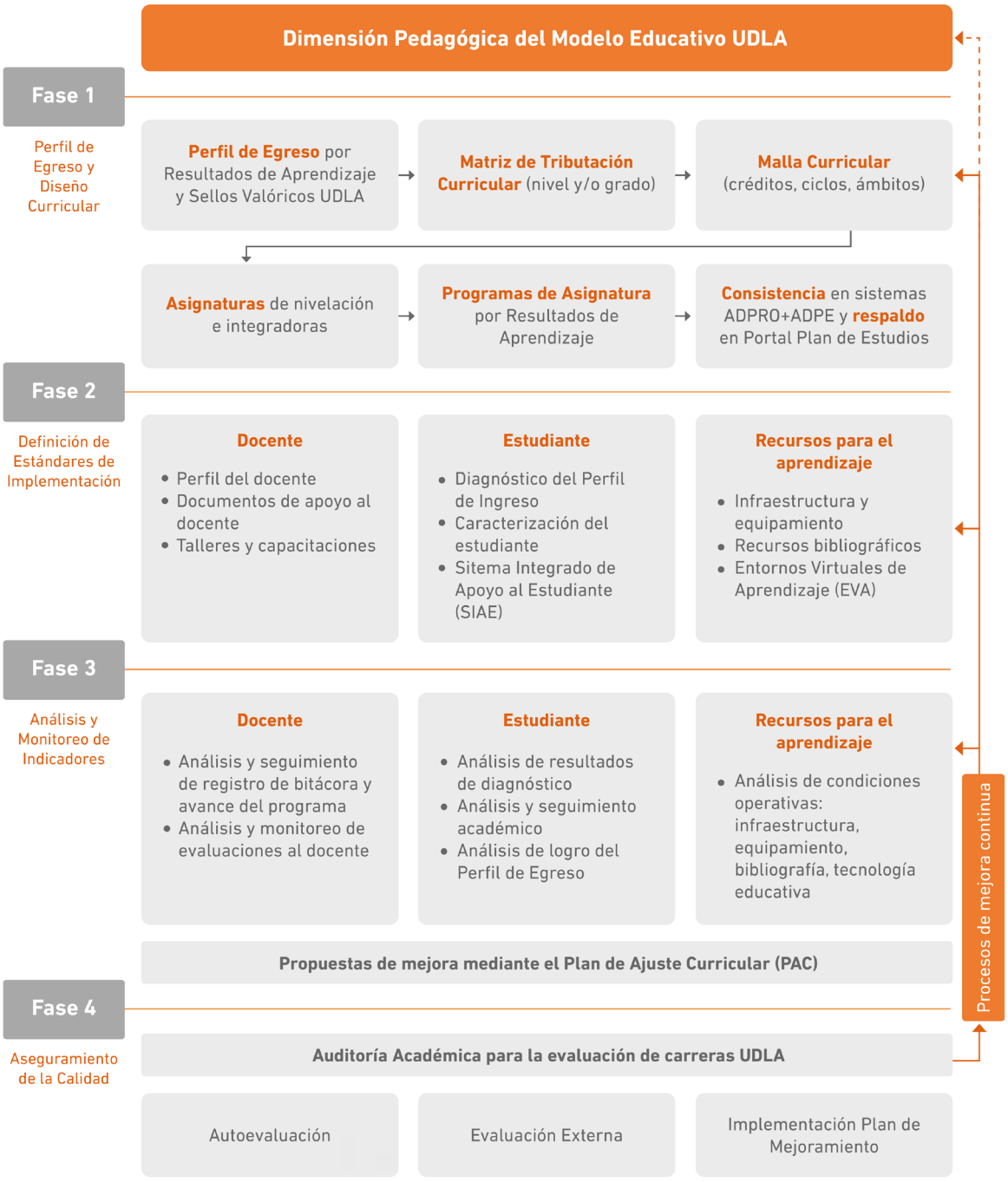
Fase 3. Comprende la evaluación de los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo en cada carrera o programa, es decir, el desempeño docente, los recursos para el aprendizaje, la evaluación del logro del perfil de egreso y evaluación del diseño curricular.

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. Esta autorregulación es parte del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC-UDLA). Dicho sistema cuenta con un procedimiento específico, de carácter permanente, dirigido a todas las unidades académicas de la Universidad que formaliza los subprocesos de autoevaluación, evaluación externa e implementación del plan de mejoramiento de las carreras con respecto a la mejora continua de los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

[37] Portal de Planes de Estudios: http://pgii-intranet.udla.cl/planesdeestudio/Paginas/index.aspx (intranet).

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

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*, Universidad Católica de Santa María de Arequipa.

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*. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Ahumada, P. (2002). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

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*. Assessment Reform Group.

Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. 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. Ediciones CNA-CHILE.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Versión traducida). Narcea.

Biggs, J. & Tang, C. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Trad. Pablo Manzano). Narcea.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill.

Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching*. Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Open University Press.

Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. 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*. CINDA.

Cabrerizo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson.

Calfee, R. (1980). *Perceived changes in California schools and classrooms*. Institute for Research on Educational Finance and Governance.

Canchola-González, J.A., y Glasserman, L.D. (2020). El concepto de fluidez digital: Una revisión sistemática de literatura 2010-2020. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 13*(3), 25-46.

Casanova, M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. 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.

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 nº3*. 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. (1987/1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.

Coll, C., J. Pozo, Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2008). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y programas de pregrado*. 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. Ediciones CNA-CHILE.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2010). *Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación*. Ediciones CNA-CHILE.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2014). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles*.

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. (1986). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Editorial Tecnos.

Cortina, A. (2011). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial.

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. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.

Dewey, J. (2014). *Democracia y Educación*. Editorial Morata.

Fogarty, R., Perkins, D., y Barell, J. (1992). *How to teach for transfer*. 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, 10*(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. Recuperado el 30 de mayo de 2013. 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*. University College Cork. Trad. Hans Grof Reese. MECESUP 2-Chile.

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.

Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Editorial Antonio Machado Libros. España.

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.

Martínez, M. y Hoyos, G. (coords.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas.* 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 el 2 de marzo de 2015. http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_17-.pdf

Ministros Europeos de Educación. (1999). *The European Higher Education Area (EHEA)*. Bologna Process.

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). OECD Publishing.

Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la Educación*. Ariel Educación.

Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el Modelo Pedagógico de la institución educativa*. Antillas.

Palladino, E. (1981). *Educación de adultos*. 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.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.

Robbins, S. (1998). *Fundamentos de Comportamiento Organizacional, 5ª edición*. Prentice Hall.

Schauer, I. (2005). Issues facing first generation college students. *Academic Advising Today*, 28(1). Recuperado el 2 de marzo de 2015. 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).

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. Kluger.

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina*. Pablo Beneitone, César Esquetini, Julia González, Maida Marty, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (Eds.). 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?* 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]. Recuperado el 2 de marzo de 2015. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Universidad de Las Américas. (2021). *Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA.* Documento interno de trabajo.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes adultos*. Documento interno de trabajo. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA*. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA*. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Secretaría General. (2017). *Reglamento Orgánico UDLA*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021a). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. UDLA.

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.



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- **Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso**
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

Dirección de Gestión Curricular
Dirección General de Asuntos Académicos
Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
ISBN: 978-956-8695-21-7

Primera edición, 2014
Segunda edición, 2016
Tercera edición, 2018
Cuarta edición, 2021

Autoría
Henríquez Orrego, Ana
Henríquez Mardones, Alex
Pérez Astete, Ángela
Díaz Fernández, Ignacio
Leighton González, Felipe
Pica Miranda, Gabriela

Revisión 2021
Lara Inostroza, Francia
Maureira Miranda, Alexis

Edición y diseño
Muñoz Parietti, Camila
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Mesa de Trabajo Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

Alex Henríquez Mardones, Alexis Maureira Miranda, Ana Henríquez Orrego, Andrés Santana Machuca, Ángela Pérez Astete, Beatriz Cáceres Pino, Carmen Alfaro Dulberg, Cristóbal Castro Barrientos, Cristóbal Vergara Navarrete, Edgar Mercado Silva, Felipe Leighton González, Francia Lara Inostroza, Gabriela Pica Miranda, Ignacio Díaz Fernández, Iris Tejos Rojas, Lorena Jofré Fuenzalida, Marcelo Fagalde Cuevas, Mauro Lombardi Villalón, Pilar Álamos Varas, Ricardo Monge Rogel, Rodrigo Fernández Donoso y Víctor Ortiz Carmona

Índice

1. Introducción 5

2. Consideraciones generales sobre los perfiles de egreso 6

2.1 ¿Qué es un perfil de egreso en UDLA? 6

2.2 Orientaciones de la Comisión Nacional de Acreditación referidas al perfil de egreso 6

2.3 Perfil de egreso por resultados de aprendizaje 8

2.4 Normas para redactar resultados de aprendizaje 10

2.5 Estructura del perfil de egreso UDLA 14

3. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (SAPE) 16

3.1 Diseño y validación del perfil de egreso 17

3.1.1 Fases asociadas al diseño y validación del perfil de egreso 17

3.1.2 Fases asociadas a la validación de un perfil de egreso vigente 18

3.2 Evaluación de logro del perfil de egreso 19

3.2.1 Evaluación directa del logro del perfil de egreso 20

3.2.2 Procedimientos asociados a la evaluación directa del logro del perfil de egreso 20

3.2.3 Evaluación indirecta del logro del perfil de egreso 24

3.3 Retroalimentación del perfil de egreso 25

3.4 Carpeta de Evidencias 26

3.4.1 Secciones de la Carpeta de Evidencias 26

3.4.2 Formulario de verificación de la implementación del SAPE 27

4. Anexos 30

4.1 Anexo 1. Prellenado de la estructura del perfil de egreso UDLA 30

4.2 Anexo 2. Ejemplo de un perfil de egreso UDLA 32

5. Referencias 35

1. Introducción

La *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*[1] es un documento institucional en el que se definen los procedimientos y componentes asociados al trabajo que desarrollan las escuelas para diseñar, validar, evaluar y retroalimentar el perfil de egreso y el plan de estudios de las carreras.

El perfil de egreso, considerado el eje articulador de la estructura curricular de las carreras, permite orientar la elaboración de todos los instrumentos curriculares que están contenidos en un plan de estudios. Debido a su importancia, UDLA diseñó e implementó en el 2017 el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso con la finalidad de establecer los lineamientos institucionales que, por una parte, permitieran responder a las demandas externas del ámbito científico, cultural y productivo y, por otra, contemplaran las demandas internas definidas en el Modelo Educativo.

Las unidades responsables de implementar los procedimientos del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso son las facultades y escuelas, las que reciben la colaboración de otras unidades y direcciones de la Universidad, entre las que se cuentan, principalmente, la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (DACA), la Dirección de Gestión Curricular (DGC) y la Dirección de Egresados y Empleabilidad (DEE).

En relación con la estructura de esta guía, se considera el siguiente orden expositivo. En la primera sección, se explican las características fundamentales de los perfiles de egreso de UDLA, junto con las orientaciones que entrega la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para su adecuada elaboración. De igual modo, se indican los componentes principales de los perfiles de egreso por resultados de aprendizaje y sus normas redacción. La sección finaliza con la presentación de la estructura institucional de un perfil de egreso. En la segunda sección, se describen los componentes y procedimientos del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso desde un enfoque centrado en lo operacional. En la tercera sección, se presenta la importancia de la Carpeta de Evidencias y la descripción general de sus secciones. Por último, se adicionan dos anexos en los que se presentan un prellenado y un ejemplo de la estructura del perfil de egreso UDLA.

Solo cabe mencionar que se espera que esta guía sea útil para acompañar y orientar el trabajo desarrollado por las direcciones de escuela y los comités curriculares, encargados de administrar y mejorar el currículo de las carreras de UDLA.

[1] La *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso* es una profundización del documento anterior *Guía para elaborar Perfiles de Egreso por Resultados de Aprendizaje UDLA*. La reemplaza y complementa al incorporar de manera detallada el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.

2. Consideraciones generales sobre los perfiles de egreso

2.1 ¿Qué es un perfil de egreso en UDLA?

El perfil de egreso se concibe como el eje articulador de la estructura curricular de todas las licenciaturas y títulos profesionales y de formación técnica de la Universidad. Su declaración orienta la construcción de los otros instrumentos curriculares. En UDLA, se 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 en UDLA tienen carácter proyectivo, es decir, representan las expectativas que cada carrera posee respecto de los estudiantes luego de terminar su formación. En consecuencia, los perfiles de egreso orientan el diseño e implementación de todo el proceso formativo, definiendo las metas que deben alcanzar los estudiantes. Esta caracterización del perfil de egreso UDLA es coherente con el significado que tiene este instrumento curricular para la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo encargado de verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior chilenas. Esta interacción entre el significado del perfil de egreso UDLA y CNA se desarrolla en la siguiente sección.

2.2 Orientaciones de la Comisión Nacional de Acreditación referidas al perfil de egreso

La *Guía para la Autoevaluación* de carreras y programas de pregrado de CNA (2015a) posiciona al perfil de egreso como la base desde donde emanan todos los demás ámbitos de 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[2]:
>
> a) *El perfil de egreso de la respectiva carrera o programa*. 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 orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de la misión, los propósitos y fines institucionales.
>
> b) *El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa*. De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y aprendizaje, la modalidad de enseñanza, los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil.

En esta guía también se indican tres condiciones, que establece CNA, para definir la calidad de los planes de estudios en los procesos de acreditación. En todas ellas, el perfil de egreso es un elemento clave (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 de su plan formativo.

[2] Esto de acuerdo con lo indicado por la Ley 20.129.

- 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 estas condiciones, por lo que asume una cultura de calidad, que se evidencia en mecanismos y políticas de evaluación integral que contribuyen 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.

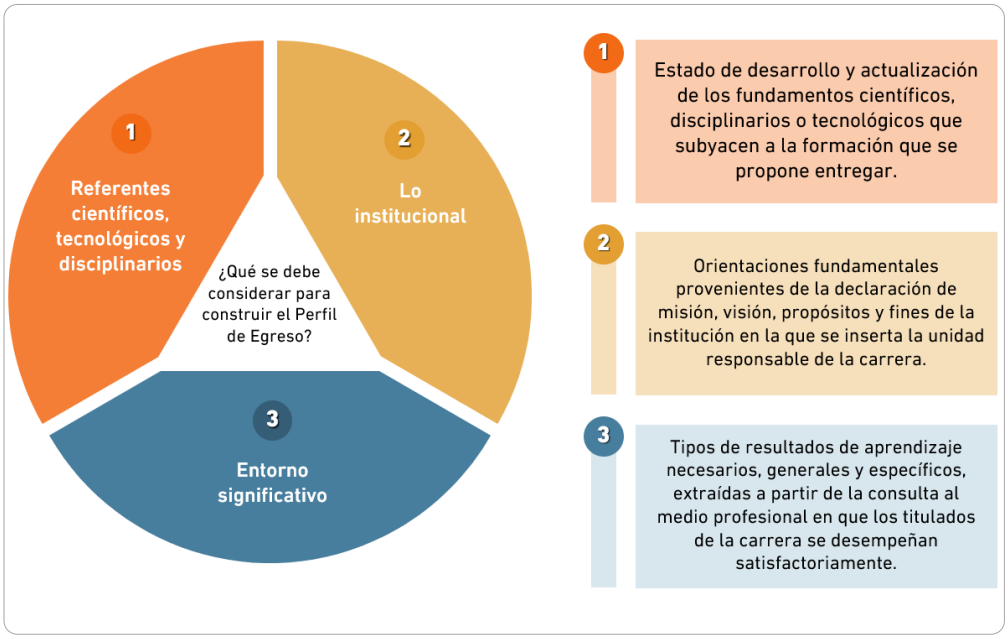
En el documento *Glosario de términos complementarios de criterios de acreditación de pregrado* (CNA, 2015b), CNA define el perfil de egreso como "el conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación,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

En esta línea, CNA señala que el perfil de egreso debe contemplar 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 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 precisar sus elementos mínimos, la Guía de Autoevaluación de CNA (2015a) entrega las orientaciones que toda carrera debe considerar para levantar este perfil -de acuerdo con los 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, en la Figura 1 se exhibe una síntesis de estos elementos:

Figura 1. Elementos para considerar en la elaboración de un perfil de egreso



Fuente: Adaptación de CNA, 2015a.

En síntesis, el perfil de egreso de toda carrera debe dar cuenta de lo siguiente:

- Los referentes científicos, tecnológicos y disciplinarios *ad hoc* a la profesión.
- Los lineamientos de la institución, la facultad y la escuela.
- Las demandas y desafíos del entorno laboral y profesional.

Adicionalmente, en el caso de algunas carreras, CNA ha instaurado, junto con los respectivos comités técnicos, el perfil de egreso básico. De este modo, se explicitan los requerimientos que las comunidades disciplinarias o profesionales plantean 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 CNA, las carreras, escuelas y facultades 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 admiten orientaciones generales. Estas se pueden encontrar en los documentos orientadores de CNA y en los documentos generados en el contexto del Proyecto Tuning América Latina. 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.

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.

2.3 Perfil de egreso por resultados de aprendizaje

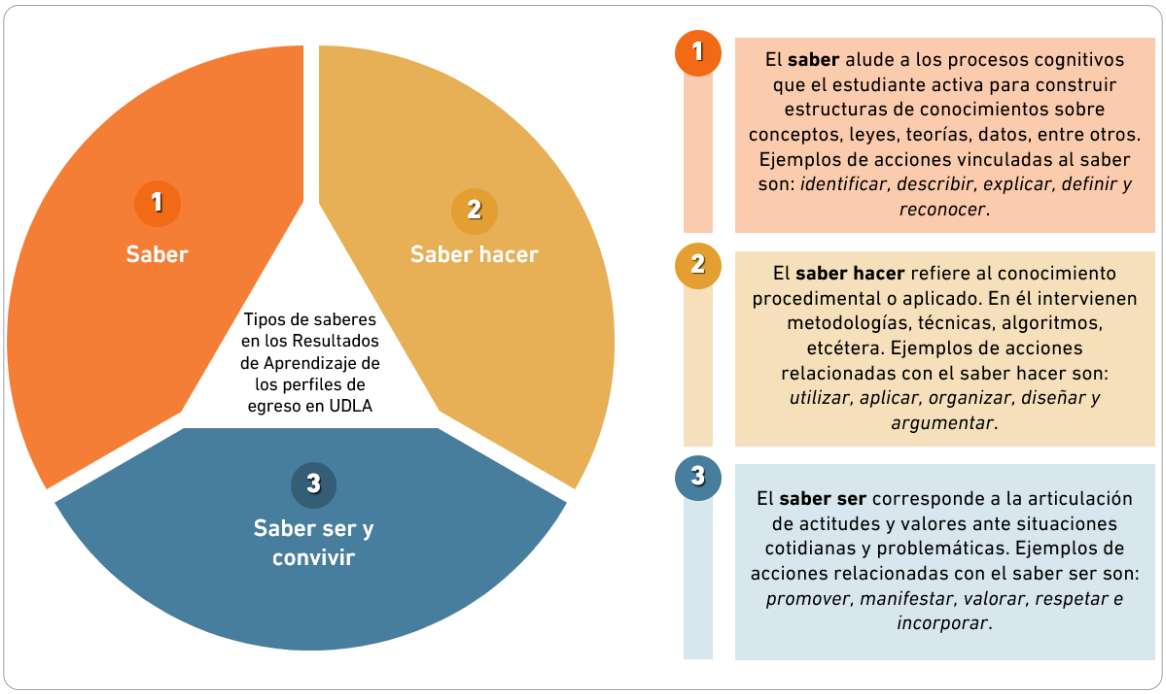
En UDLA, el perfil de egreso se elabora en concordancia con la dimensión pedagógica del Modelo Educativo, es decir, con los lineamientos del Modelo Pedagógico institucional. Esto significa que el perfil de egreso se diseña a partir del enfoque que sitúa al estudiante en el centro del proceso formativo , y al docente como un guía, un mediador que promueve un proceso de enseñanza y aprendizaje fundado en el constructivismo social, el currículo por resultados de aprendizaje, el saber tripartito (conceptual, procedimental y actitudinal o valórico), los sellos institucionales y los sellos distintivos de cada facultad y/o escuela.

El perfil de egreso articulado por resultados de aprendizaje (RA) refiere los aprendizajes que se espera que el estudiante sea capaz de demostrar una vez terminado el plan de estudios. En este sentido, los resultados de aprendizaje cumplen con la función de guiar todo el itinerario formativo desde las perspectivas macro y microcurricular. Desde lo macrocurricular,

al estar presentes en el perfil de egreso de las carreras, los RA orientan el diseño e implementación de otros instrumentos curriculares -malla curricular, matriz de tributación y programas de asignatura- que integran el plan de estudios. Desde lo microcurricular, al estar presentes en los programas de asignatura, guían el proceso formativo que se produce al interior del aula y el trabajo personal de los estudiantes en el contexto de cada asignatura, orientando la planificación e implementación de la evaluación y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El perfil de egreso por resultados de aprendizaje debe dar cuenta del saber tripartito, entendiendo que los estudiantes egresados deberán emplear en forma conjunta, coordinada y en contextos laborales dichos saberes. En la Figura 2 se ilustra y describen brevemente los tipos de saberes que es necesario contemplar en el perfil de egreso de las carreras UDLA.

Figura 2. Tipos de saberes



Fuente: Dirección de Gestión Curricular, 2018.

En definitiva, en UDLA, el perfil de egreso por resultados de aprendizaje debe estar constituido por un conjunto de lineamientos institucionales que se desprenden de un enfoque pedagógico-curricular, una teoría de aprendizaje, una perspectiva del saber y unas orientaciones valóricas pertenecientes a los niveles: universidad, facultad y escuela. La finalidad primordial del perfil de egreso por resultados de aprendizaje es transparentar los aprendizajes que le permitirán al estudiante insertarse en el mundo laboral.

2.4 Normas para redactar resultados de aprendizaje[3]

Un currículum universitario por resultados de aprendizaje contempla dichos resultados en el perfil de egreso y en los programas de asignaturas. Los conocimientos, habilidades y actitudes que son declarados en ambos instrumentos curriculares se establecen a partir del consenso de varios agentes interesados: académicos, egresados, especialistas de la disciplina, empleadores, organismos especializados, colegios profesionales, entre otros. En el caso de 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. Este alineamiento se consigna en la matriz de tributación curricular de cada carrera.

A continuación, se exponen algunas normas y consejos prácticos para orientar la correcta redacción de los resultados de aprendizaje del perfil de egreso y los programas de asignatura. Para ambos casos se aplican, en general, las mismas normas, aunque para el perfil de egreso se aprecian algunas diferencias, las que se irán especificando en el desarrollo de esta sección.

Al momento de redactar los resultados de aprendizaje, es importante tener presente que todos ellos deben cumplir con las siguientes condiciones:

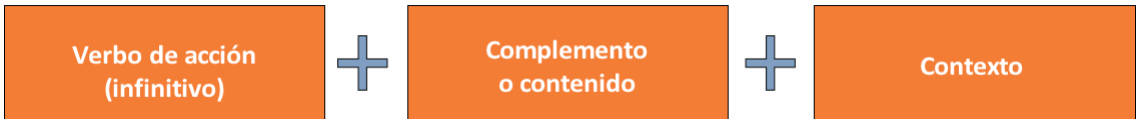
1. Presentar una estructura tripartita. Todo resultado de aprendizaje se estructura en tres partes:

- a) Un **verbo en infinitivo**, que refiere el proceso cognitivo y/o acción observable que el estudiante debe demostrar en el contexto de su formación. Para redactar adecuadamente un resultado de aprendizaje, se debe comenzar por definir y establecer el verbo en función de alguna taxonomía existente (UDLA utiliza mayormente la de Bloom). El verbo en infinitivo se redacta de forma no conjugada, es decir, sin referir ningún tiempo y/o modo verbal. En los programas de asignatura y el perfil de egreso, la elección del verbo determinará, de modo concluyente, la complejidad y profundidad del abordaje del contenido expuesto en el resultado de aprendizaje. En el caso de los programas de asignatura, el verbo elegido debe ser coherente con la ubicación y progresión de la asignatura en la malla curricular. En el caso del perfil de egreso, que contempla resultados de aprendizaje terminales de un ciclo formativo, se espera que, bajo la lógica curricular, el verbo remita a procesos cognitivos de orden superior, por ejemplo, sintetizar o evaluar.
- b) El **complemento**, que es el contenido sobre el cual se ejercerá la acción señalada por el verbo. Todos los resultados de aprendizaje deben declarar, de modo explícito, la materia o contenido que el estudiante aprenderá luego de terminar con éxito la asignatura y/o el plan formativo.
- c) El **contexto**, que refiere las condiciones y/o circunstancias metodológicas que están presentes en la apropiación del aprendizaje por parte del estudiante. En otras palabras, el contexto brinda respuestas sobre cómo (modos), dónde (situaciones) y/o para qué (finalidades) se desarrolla y demuestra el aprendizaje. Cabe señalar que la frase "en el contexto de su profesión" solo se debe utilizar en la redacción de los RAG.

[3] 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).

La estructura tripartita de los resultados de aprendizaje se esquematiza en la Figura 3.

Figura 3. Estructura tripartita de un resultado de aprendizaje



Fuente: Dirección de Gestión Curricular, 2018.

En la Tabla 1 se presentan tres ejemplos de resultados de aprendizaje que han sido articulados en función de la estructura tripartita que los caracteriza.

Tabla 1. Ejemplos de resultados de aprendizaje según estructura tripartita

Verbo	Complemento o contenido	Contexto
Explicar	los principios de la teoría de la evolución	mediante el uso de esquemas conceptuales.
Analizar	oportunidades de financiamiento	de acuerdo con las etapas del proyecto.
Diseñar	procesos de intervención comunitaria	según análisis y evaluación de diferentes comunidades locales.

Fuente: Dirección de Gestión Curricular.

2. Usar verbos de acción. Estos verbos expresan las acciones que desarrolla el sujeto. Por consiguiente, su uso en la redacción de resultados de aprendizaje alude a lo que el estudiante realiza o demuestra como parte de la asimilación de un proceso de aprendizaje. Ejemplos de estos verbos de acción son: *aplicar, solucionar, diseñar, operar, investigar*, entre otros.

3. Evitar el uso de verbos pasivos. En la redacción de los resultados de aprendizaje, los verbos pasivos se refieren a procesos cognitivos y/o habilidades que no son observables y son difíciles de evaluar. Cabe destacar que esta definición no se corresponde con la definición gramatical, en donde se alude a un sujeto paciente que no realiza la acción. Ejemplos de este tipo de verbos son: *conocer, saber, comprender, apreciar*, etc.

4. Evitar el uso de perífrasis verbales. Las perífrasis verbales corresponden a construcciones sintácticas indisociables en las que participan dos o más verbos y, en ocasiones, algunos nexos. Su estructura gramatical no concuerda con la norma que establece el uso de verbos infinitivos en la redacción de los resultados de aprendizaje. Ejemplos de perífrasis verbales son: *estar familiarizado con, estar de acuerdo con, expuesto a, estar consciente de*, etc.

En la Tabla 2 se presenta un listado de verbos de uso adecuado e inadecuado para la redacción de resultados de aprendizaje[4].

Tabla 2. Verbos de uso adecuado e inadecuado para la redacción de resultados de aprendizaje

Verbos adecuados		Verbos inadecuados (*)
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	
Desarrollar	Evaluar	
Diseñar	Formar	
Dramatizar	Formular	
Efectuar	Investigar	
Experimentar	Manipular	
Operar	Modelar	

Nota(*): Verbos difíciles de observar y evaluar.

Fuente: Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2013.

5. Evitar el uso de adverbios de modo. En la redacción de los resultados de aprendizaje no es necesario agregar un adverbio de modo para modificar o añadir información sobre el verbo, pues la redacción debe ser neutral. En este sentido, no se requiere señalar si el estudiante ha de realizar una acción de forma correcta o adecuada, debido a que esto último se vincula con la evaluación. Ejemplos de estos adverbios son: *aplicar correctamente los conceptos de..., analizar adecuadamente los casos de..., elaborar, de modo preciso, los...*, etc.

[4] 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 inadecuados, su catalogación dependerá de la naturaleza de la disciplina en la que se insertan y del proceso cognitivo a evaluar. Por ejemplo, en esta lista aparece *memorizar* como verbo inadecuado, sin embargo, su uso puede considerarse adecuado 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 son complejos de observar y evaluar.

6. Definir metas formativas. Los resultados de aprendizaje corresponden a un enunciado de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer o demostrar al término de un proceso formativo, ya sea a nivel microcurricular (programa de asignatura) o macrocurricular (perfil de egreso). En el caso de los programas de asignatura, los resultados de aprendizaje expresan aprendizajes que se logran al finalizar el semestre, por lo tanto, no deben confundirse con actividades lectivas o de aula que se realizan durante una clase[5]. En el caso del perfil de egreso, los resultados de aprendizaje contienen el aprendizaje final del estudiante, luego de su egreso y titulación. Por consiguiente, cada resultado de aprendizaje 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 habilidades más complejas y/o procesos cognitivos de orden superior.

7. Evitar la densidad informativa. La redacción de los resultados de aprendizaje deber ser simple, clara y precisa. Se debe evitar el uso excesivo de datos o información, debido a que se requiere garantizar que la meta formativa declarada sea inteligible por estudiantes, docentes o cualquier otra persona involucrada (empleadores, especialistas, egresados, pares evaluadores, entre otros). Un ejemplo de un enunciado con alta densidad informativa es: *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*. Es importante destacar que, en general, los resultados de aprendizaje del perfil de egreso suelen ser más extensos o con más información que los de un programa de asignatura, pues, en su mayoría, aluden a aprendizajes más complejos.

8. Estimar el tiempo. Lo central de esta norma es preguntarse si es posible conseguir los resultados de aprendizaje en función del tiempo y los recursos disponibles. Institucionalmente, UDLA recomienda la redacción de 5 a 10 resultados de aprendizaje por programa de asignatura, siguiendo con ello un consenso internacional (Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, 2013). En el caso del perfil de egreso, no existe una norma explícita sobre cuál es la cantidad de resultados de aprendizaje que cada uno de ellos debiera contener, no obstante, es oportuno analizar la duración de la carrera, su naturaleza disciplinar y su finalidad para determinar, con claridad, el número apropiado de resultados de aprendizaje. Piénsese en las diferencias que existen entre un perfil de egreso de una carrera técnica y uno de una carrera profesional. En esta línea, también es oportuno, de acuerdo con la experiencia de UDLA, considerar dos o tres resultados de aprendizaje específicos por línea curricular y no más de diez resultados de aprendizaje específicos para carreras profesionales, y no más de cinco para carreras técnicas.

9. Considerar la evaluación. Al momento de redactar un resultado de aprendizaje, es necesario pensar y definir el procedimiento e instrumento de evaluación más conveniente para evidenciar los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Esto, porque, de acuerdo con el diseño curricular en reversa (*backward design*), debe existir una relación directa entre los resultados de aprendizaje y la evaluación. Además, se observa que las características del proceso evaluativo determinarán el nivel de complejidad del resultado de aprendizaje. Por ejemplo, si un resultado de aprendizaje indica que el estudiante analiza y propone una solución a un problema dado, la evaluación deberá estar acorde con el nivel taxonómico declarado (analizar, elaborar, proponer, etc.). Lo importante es que siempre exista coherencia entre el resultado de aprendizaje y la evaluación.

[5] Cabe señalar que, a pesar de lo establecido para los programas de asignatura y los perfiles de egreso, los resultados de aprendizaje se pueden relacionar con actividades que se desarrollan y finalizan en unas horas o días. Tal es el caso de seminarios, simposios, talleres, capacitaciones u otros.

A continuación, se presentan algunas normas de redacción de resultados de aprendizaje que se aplican en **casos excepcionales**:

10. Utilizar verbos en gerundio. Si bien ya se ha señalado la importancia de utilizar un verbo en infinitivo a la hora de redactar un resultado de aprendizaje, existe la posibilidad, cuando la complejidad del resultado de aprendizaje así lo requiera, de usar un segundo verbo en gerundio. Esto con la finalidad de añadir información relevante que ayude a la comprensión de lo que se busca lograr. Ejemplos de uso de verbos en gerundio son: explicar los referentes teóricos de la psicología del aprendizaje del siglo XX, utilizando esquemas y mapas conceptuales; explicar los fundamentos teórico-prácticos del rol pedagógico, analizando los criterios del Marco para la Buena Enseñanza.

11. Utilizar dos o más verbos. El uso de dos o más verbos está relacionado con resultados de aprendizaje que requieren declarar acciones interdependientes. Por ejemplo: diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención comunitaria, a partir de los datos obtenidos en un diagnóstico preliminar. En el caso de acciones que se encuentran contenidas en el mismo nivel taxonómico, se recomienda no utilizar dos o más verbos. Por ejemplo: caracterizar y clasificar los niveles de lectura, en función de las propiedades de los textos. Aquí una de las acciones contiene a la otra, por lo que es oportuno quedarse con un solo verbo (clasificar).

2.5 Estructura del perfil de egreso UDLA

En UDLA, la estructura de perfil de egreso se elabora de acuerdo con las orientaciones provistas por CNA, desde el año 2008 a la fecha; las directrices ofrecidas por Kennedy (2007), Biggs (2006) y ANECA (2013); los fundamentos del Modelo Pedagógico UDLA y el análisis de perfiles de egreso de universidades nacionales e internacionales. En consideración de estos lineamientos, todos los perfiles de egreso UDLA se organizan a partir de las siguientes secciones:

Tabla 3. Estructura del perfil de egreso UDLA

Sección		Descripción
1	**Declaración general y ámbitos de realización**	En esta sección, se describe, idealmente en tres párrafos, el perfil de egreso de una carrera, considerando las siguientes especificaciones: • En el primer párrafo se hace referencia a los principales aprendizajes que el egresado obtiene a partir de su formación universitaria. • En el segundo párrafo se hace referencia a la formación ideal del egresado (proyección), considerando los aspectos éticos que la carrera conlleva y relacionando dichos aspectos con los sellos institucionales (especialmente los valores UDLA) y los sellos de la facultad y la escuela. • En el tercer párrafo se hace referencia a los ámbitos de realización, es decir, a los diferentes campos ocupacionales relacionados con la profesión. En un listado, se indica el nombre del ámbito y se elabora una breve descripción de este.

Sección		Descripción
2	**Declaración de resultados de aprendizaje genéricos**	En esta sección, se declaran los resultados de aprendizaje genéricos (RAG) o transversales de todas las carreras de UDLA. De los nueve (9) que son en total, cinco (5) son obligatorios, dos (2) obligatorios bajo ciertas condiciones curriculares y dos (2) opcionales. Los resultados de aprendizaje genéricos son: 1. 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. (Obligatorio). 2. Identificar, plantear y resolver problemas vinculados a la toma de decisiones en el contexto laboral. (Obligatorio). 3. 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. (Obligatorio). 4. Comunicarse oralmente, por escrito y de manera efectiva en el contexto laboral. (Obligatorio). 5. Interactuar con las demás personas y trabajar en equipo en los diversos contextos implicados en su labor profesional o técnica. (Obligatorio). 6. 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). 7. 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). 8. Comprometerse con la preservación del medio ambiente en el contexto del desarrollo laboral. (Opcional). 9. Formular y gestionar proyectos en el contexto del desarrollo laboral. (Opcional). **Observación:** Las escuelas pueden modificar la redacción de los resultados de aprendizaje genéricos para aproximarlos a su disciplina, sin embargo, no hay que perder de vista el sentido de los RAG y los aspectos formativos centrales de estos.
3	**Declaración de resultados de aprendizaje específicos**	En esta sección, se indican los resultados de aprendizaje específicos de una carrera. Estos resultados aluden a los aprendizajes distintivos o propios de una disciplina y representan las metas formativas comprometidas por la unidad académica. 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. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx 2. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx 3. Etc. **Observación:** En la literatura especializada no existe un lineamiento sobre el número adecuado de RAE para una carrera. No obstante, de acuerdo con la experiencia de UDLA, se sugiere considerar: • Dos (2) o (3) RAE por línea curricular. • No más de diez (10) RAE para carreras profesionales y no más de cinco (RAE) para carreras técnicas.
4	**Proceso de diseño y validación del perfil de egreso**	En esta sección, se declaran los criterios de análisis y las etapas del proceso de diseño y validación del perfil de egreso. Por consiguiente, se consideran los componentes estandarizados del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (SAPE) y los componentes asociados a los procesos internos de análisis de las carreras.

Sección		Descripción
5	**Referencias**	En esta sección, se indican las fuentes de respaldo (epistemológicas, profesionales, laborales, culturales, políticas, etc.) del proceso de elaboración de un perfil de egreso. Estas fuentes pueden ser: • Revisión de bibliografía asociada a la disciplina. • Estudios de empleabilidad. • Nuevas políticas públicas. • Datos provenientes de encuestas internas de la Universidad. • Otras. **Observación:** Es importante que estas referencias se citen de acuerdo con la norma APA actualizada.

Fuente: Vicerrectoría Académica.

Por último, respecto de la estructura de los perfiles de egreso en UDLA, es necesario señalar que en el Anexo 1 se ofrece un modelo de prellenado y en el Anexo 2 se presenta un ejemplo de perfil de egreso de una carrera de UDLA.

3. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (SAPE)

Con el propósito de mejorar continuamente los procesos misionales[6], la Universidad ha robustecido sus mecanismos de aseguramiento de la calidad institucional, otorgándole un rol estratégico a la gestión de la información, la articulación de las unidades de apoyo y el desarrollo de un conjunto de planes de acción de aseguramiento de la calidad, basados en la instalación del Modelo de Calidad Institucional, la acreditación de carreras y el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (en adelante, SAPE).

El SAPE, implementado desde 2017, tiene como objetivos fundamentales profundizar el Modelo Educativo UDLA y asegurar el correcto diseño, evaluación del logro y retroalimentación de los perfiles de egreso de todas las carreras. Para ello, se ha articulado como un mecanismo formal y sistemático, respaldado por las directrices curriculares del Modelo Pedagógico, los requerimientos laborales y disciplinares de las carreras, la evaluación progresiva del logro de las metas formativas y la retroalimentación realizada por docentes, académicos, egresados, empleadores y especialistas externos. En la Figura 4 se grafican los procedimientos fundamentales del SAPE.

Figura 4. Procedimientos del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso



Fuente: Vicerrectoría Académica.

[6] Docencia, Investigación y Vinculación con el Medio.

Como se observa en la Figura 4, el SAPE es una estructura orgánica que integra los procedimientos para garantizar la calidad de los perfiles de egreso de la Universidad. Una de sus funciones principales es orientar el trabajo que realizan los equipos curriculares de las carreras. A continuación, se describe cada uno de los procedimientos a partir de las funciones más específicas que cumplen dentro de SAPE.

3.1 Diseño y validación del perfil de egreso

La función principal de este procedimiento es asegurar que cada perfil de egreso de UDLA esté alineado con las demandas externas (contexto disciplinar y laboral de cada una de las carreras) e internas (Misión y Visión de UDLA, la facultad y escuela respectiva), que rigen la pertinencia de dicho documento curricular. El diseño y validación de un perfil de egreso se desarrolla por dos razones: i) la creación de una nueva carrera y ii) el rediseño de una carrera ya existente. Esto implica la coexistencia de dos procedimientos: diseño y validación del perfil de egreso, y validación del perfil de egreso.

En el caso del primer procedimiento, el Decano respectivo es el responsable de proponer la creación de una nueva carrera ante la Vicerrectoría Académica[7]. Una vez recibida la propuesta, se debe activar un conjunto de consultas, estudios e informes que son requeridos para presentar ante la Rectora y la Junta Directiva. La propuesta preliminar del perfil de egreso de una carrera nueva deberá alinearse con las demandas externas e internas, ya que, para obtener la aprobación de difusión y publicación, la escuela debe demostrar que, en forma y fondo, su perfil de egreso es pertinente con el medio externo e interno.

Para el caso del segundo procedimiento, es decir, cuando se trata de un rediseño o modificación del perfil de egreso de una carrera ya existente, es el Decano quien instruye la elaboración de la propuesta de ajuste curricular y aprueba su presentación a la Vicerrectoría Académica. Cuando el ajuste implica el rediseño del perfil de egreso, debe ceñirse a los protocolos de validación del perfil de egreso. Para estos fines, se cuenta con unidades de apoyo (DGC y DACA) provistas por la Vicerrectoría Académica, quienes se encargarán de asesorar y proveer instrumentos para recolectar las evidencias de validación del perfil de egreso.

La aprobación final del perfil de egreso es realizada por la Vicerrectoría Académica.

3.1.1 Fases asociadas al diseño y validación del perfil de egreso

Las fases de este procedimiento deben garantizar la participación de todos los actores relevantes externos e internos, 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 el diseño y/o validación del perfil de egreso. La Tabla 4 muestra cada una de las fases y su descripción.

Tabla 4. Fases del procedimiento de diseño y validación del perfil de egreso

Fases	Descripción
Fase 1. Recopilación de información proveniente de diversas fuentes	Al crear una nueva carrera o actualizar el perfil de egreso de una carrera existente, se debe analizar la documentación institucional y del medio externo, consultar a expertos en la disciplina, consultar a futuros empleadores y analizar oferta académica nacional para asegurar la viabilidad y consistencia de la nueva carrera.

[7] UDLA, 2021, *Reglamento para la creación y apertura de carreras, programas, sedes y campus*.

Fases	Descripción
Fase 2. Levantamiento del perfil de egreso	El Director de Escuela, junto con su Comité Curricular, elabora una propuesta preliminar de perfil de egreso que incluye una declaración general de la carrera, sus ámbitos de realización, resultados de aprendizaje genéricos y resultados de aprendizaje específicos, considerando la información recopilada en la Fase 1.
Fase 3. Consulta preliminar a informantes clave: expertos de la disciplina y empleadores	La versión preliminar del perfil de egreso es sometida a consulta de informantes clave (especialistas de la disciplina/ profesión, empleadores o potenciales empleadores, y egresados) distintos a los que participaron en la Fase 1.
Fase 4. Integración de ajustes	Una vez obtenida y analizada la información proveniente de la Fase 3, el Director de Escuela y su Comité Curricular identifican los aportes y sugerencias que son pertinentes de ser incorporados a la versión definitiva del perfil de egreso, para solicitar su validación.
Fase 5. Validación del perfil de egreso y plan de estudios UDLA	El perfil de egreso definitivo es sometido a consulta a informantes clave respecto de su pertinencia formativa. La validación se realiza en dos ocasiones: en aperturas de nuevas carreras y en procesos de ajustes curriculares, garantizando que la nueva oferta académica sea relevante y que la carrera se adecúe a los cambios disciplinares de acuerdo con el contexto social y productivo.
Fase 6. Validación por parte de la Vicerrectoría Académica	Luego de la validación externa, el Decano solicita la validación final a la Vicerrectoría Académica, siendo la Dirección de Gestión Curricular (DGC) y la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (DACA) quienes certifican el cumplimiento de los protocolos establecidos, para su validación final. Por último, la Vicerrectoría Académica autoriza la difusión y publicación de la versión final del perfil de egreso en el Portal de Planes de Estudios.
Fase 7. Socialización del perfil de egreso	Dando cumplimiento a las fases anteriores, la Vicerrectoría Académica autoriza la socialización del perfil de egreso y la Dirección de Catálogo Curricular (DCC) publica y resguarda toda la documentación curricular de la carrera en el Portal de Planes de Estudios UDLA. La difusión interna es responsabilidad del Director de Escuela y la difusión externa de la nueva oferta académica está a cargo del área de Admisión.

Fuente: Vicerrectoría Académica.

3.1.2 Fases asociadas a la validación de un perfil de egreso vigente

Como ya se ha mencionado, existe la posibilidad de rediseñar o actualizar el perfil de egreso vigente de una carrera. Para ello, es importante que las escuelas realicen un diagnóstico curricular basado en el análisis de las siguientes condiciones:

- Resultados que arrojen las encuestas sobre la percepción de logro de los estudiantes, y las encuestas sobre la percepción de pertinencia de egresados y expertos.
- Cambios importantes dentro de los ámbitos de las políticas públicas y la base científica de la disciplina.
- Compromisos adquiridos en los planes de mejora relacionados con los procesos de acreditación y/o certificación.

Cuando una escuela decide rediseñar o actualizar su perfil de egreso vigente, las fases del procedimiento de validación presentan las siguientes características:

Tabla 5. Fases asociadas a la validación de un perfil de egreso vigente

Fases	Descripción
Fase 1. Modificación del perfil de egreso	De acuerdo con antecedentes previamente recabados, la escuela elabora una nueva propuesta o una propuesta ajustada de perfil de egreso vigente.
Fase 2. Validación institucional	La Vicerrectoría Académica valida el perfil de egreso actualizado a través de la Dirección de Gestión Curricular (DGC), unidad que constata que dicho perfil sea coherente a las orientaciones pedagógicas del Modelo Educativo.

Fases	Descripción
Fase 3. Creación y validación de encuesta	Luego de validar el perfil de egreso, DGC elabora la encuesta de pertinencia y la envía al Director de Escuela respectivo para que la valide.
Fase 4. Consulta a informantes clave: egresados, expertos de la disciplina y empleadores	Una vez que el Director de Escuela valida la encuesta, DGC la envía a la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (DACA), quien coordina y gestiona su aplicación y análisis. Esta encuesta se aplica a especialistas (externos o internos) y egresados de 3 años. Por último, es responsabilidad de la escuela garantizar la participación de los informantes clave.
Fase 5. Entrega de informe y análisis de resultados	DACA genera un informe a partir de los resultados de la encuesta, el que es enviado a la escuela respectiva para su análisis. Este análisis tiene dos resultados posibles: a) en el caso de que los resultados de encuesta impliquen modificar al perfil de egreso consultado, la escuela debe realizar los cambios pertinentes, proceso en que colaborará también DGC; b) si los resultados de la encuesta del perfil de egreso son favorables, y este no necesita modificarse, se entrega a DGC para la validación institucional final.
Fase 6. Validación institucional final	El perfil de egreso es visado nuevamente por DGC, dirección que informa a la Dirección de Catálogo Curricular (DCC) para que modifique la documentación en todos los sistemas de información institucional.

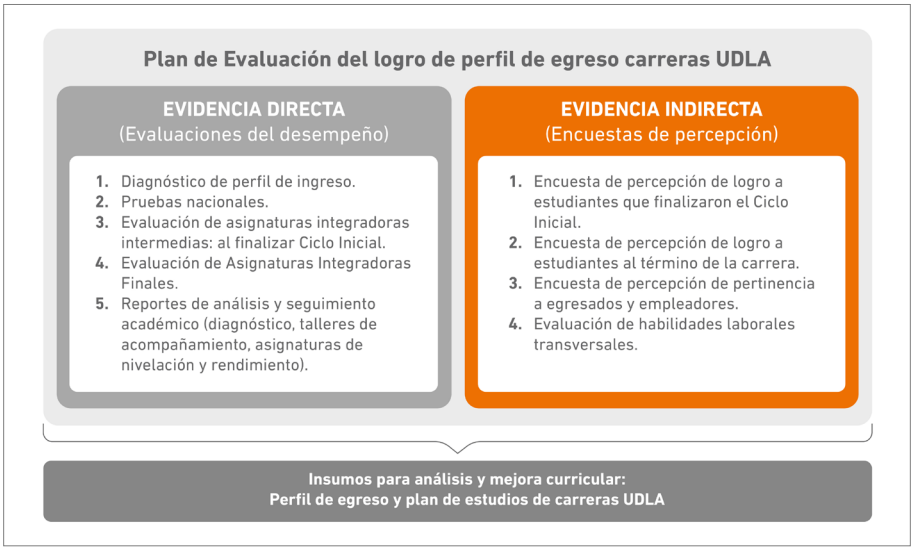
Fuente: Vicerrectoría Académica.

3.2 Evaluación de logro del perfil de egreso

Para evaluar el logro del perfil de egreso, UDLA ha diseñado un plan que se organiza a partir de un conjunto de procedimientos que permiten a las carreras recolectar, revisar y analizar información respecto del logro de los resultados de aprendizaje en las distintas etapas de la vida académica del estudiante. Las evidencias se basan fundamentalmente en el análisis del desempeño (evaluación directa) y la percepción de logro del aprendizaje (evaluación indirecta). En la Figura 5 se sintetizan los procedimientos constitutivos del Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso.

Como se observa en la Figura 5, el Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso se articula sobre la base de la vida académica del estudiante, por tanto, se inicia con el levantamiento de información sobre el perfil de ingreso (caracterización académica), se desarrolla a partir de distintos procesos de evaluación directos e indirectos aplicados durante el proceso formativo, y finaliza a través de la sistematización de informes que permiten a las escuelas conocer el nivel de logro de los aprendizajes declarados en el perfil de egreso.

Figura 5. Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso



Fuente: Vicerrectoría Académica.

3.2.1 Evaluación directa del logro del perfil de egreso

La evaluación directa del logro del perfil de egreso se compone por un conjunto de evaluaciones destinadas a recoger evidencias significativas sobre el desempeño demostrable de los estudiantes. Este desempeño es verificado por un agente evaluador. La evaluación directa, o de desempeño, contiene dos tipos de evidencia:

- Evidencia basada en el logro de los resultados de aprendizaje.
- Evidencia basada en informes y reportes de rendimiento.

Ambos tipos de evidencias son complementarias y permiten a las carreras realizar un análisis integral de los resultados del proceso formativo.

En UDLA, todos los programas de asignatura se caracterizan por contener resultados de aprendizaje propios y resultados de aprendizaje y sellos valóricos que pertenecen al perfil de egreso . La tributación o relación formativa que se produce entre ellos se declara en cada uno de los programas de asignatura y en la matriz de tributación curricular (MTC) . Este último instrumento ayuda a cotejar que los resultados de aprendizaje y valores declarados en el perfil de egreso están siendo abordados en el plan formativo y que, por lo tanto, cuentan con instancias de aprendizaje y evaluación.

Cabe destacar que la matriz de tributación curricular, en el contexto de la evaluación de logro del perfil de egreso, es considerada un instrumento fundamental, debido a que orienta la toma de decisiones sobre las mejoras o ajustes que se pueden aplicar al perfil de egreso y asignaturas. En la siguiente sección se detallan los procedimientos asociados a la evaluación directa del logro del perfil de egreso.

3.2.2 Procedimientos asociados a la evaluación directa del logro del perfil de egreso

Con la finalidad de recoger evidencias relevantes sobre el logro del perfil de egreso y enriquecer el registro y seguimiento de los resultados académicos basados en indicadores -tales como promedio de asignaturas, tasas de aprobación y retención, titulación, entre otros-, UDLA ha instalado procedimientos de evaluación diagnóstica, nacional y de asignaturas integradoras.

Diagnóstico del perfil de ingreso

El Diagnóstico del perfil de ingreso se ejecuta mediante dos instrumentos: una encuesta de Caracterización socioeconómica y una batería de pruebas que conforman la Evaluación Diagnóstica de Ingreso . Ambos instrumentos permiten distintos tipos de análisis, entregan información relevante sobre las características socioeconómicas y académicas de los estudiantes que ingresan a la Universidad (condiciones de entrada) y orientan el diseño e implementación de políticas institucionales destinadas a mejorar la calidad, pertenencia y equidad de la educación impartida en UDLA.

Desde lo operacional, cabe señalar que cada facultad y/o escuela selecciona estos instrumentos de acuerdo con las áreas afines de conocimiento y con lo indicado en el perfil de ingreso ideal de la carrera. La aplicación se realiza en línea a través de un aula virtual, lo que permite, en tiempos acotados, procesar la información y entregar reportes que ayudan a las escuelas a realizar mejoras al perfil de egreso y el plan de estudios de sus carreras. En la Tabla 6 se presenta un ejemplo del tipo de información que relevan estos reportes.

Tabla 6. Ejemplo de reporte vinculado al Diagnóstico del perfil de ingreso

Habilidad	Resultados de aprendizaje	% de estudiantes que ha logrado el resultado de aprendizaje
H1	RA1. Aplicar operatoria con números para resolver problemas que estén o 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.	82,2%
	RA5. Reconocer información presentada en una tabla o gráfico para discernir el contexto de una pregunta.	68,0%

		Resultados de aprendizaje													
		H1				H2				H3			H4		
N°	Logro	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	70,0%	✓	✓	!	✓	!	✓	✓	✓	!	!	!	!	✓	✓

Fuente: Extracto del reporte de la prueba de pensamiento matemático.

La información brindada por estos reportes no solo permite orientar el trabajo de las facultades y escuelas, sino que también permite la toma de acciones transversales, principalmente conducidas por los institutos de Ciencias Naturales, Matemáticas, Física y Estadística y la Dirección General de Asuntos Académicos.

Evaluaciones nacionales

Las evaluaciones nacionales se relacionan con una asignatura específica, cuyo procedimiento e instrumento evaluativo es común para todas las secciones de una misma asignatura (NRC) que se imparte en los distintos campus y sedes. Las evaluaciones nacionales son definidas por las escuelas en función de la capacidad que tiene la asignatura escogida de contar con resultados de aprendizaje significativos del proceso académico. Las evaluaciones nacionales se aplican en un mismo momento del semestre y en condiciones operativas similares (mismo día y horario), siendo su principal objetivo garantizar, a través del análisis de información equiparable, la homogeneidad del abordaje de los contenidos, además de orientar los ajustes curriculares de las asignaturas asociadas.

Evaluación de asignaturas integradoras intermedias y finales

El Modelo Educativo UDLA[8] define como asignatura integradora aquella que permite integrar, sintetizar y demostrar los aprendizajes de los estudiantes, por medio de la evaluación de los resultados de aprendizaje y los sellos valóricos directamente vinculados a un perfil de egreso. La aplicación de las evaluaciones o hitos integradores facilitan el levantamiento de información relevante acerca del logro del perfil de egreso.

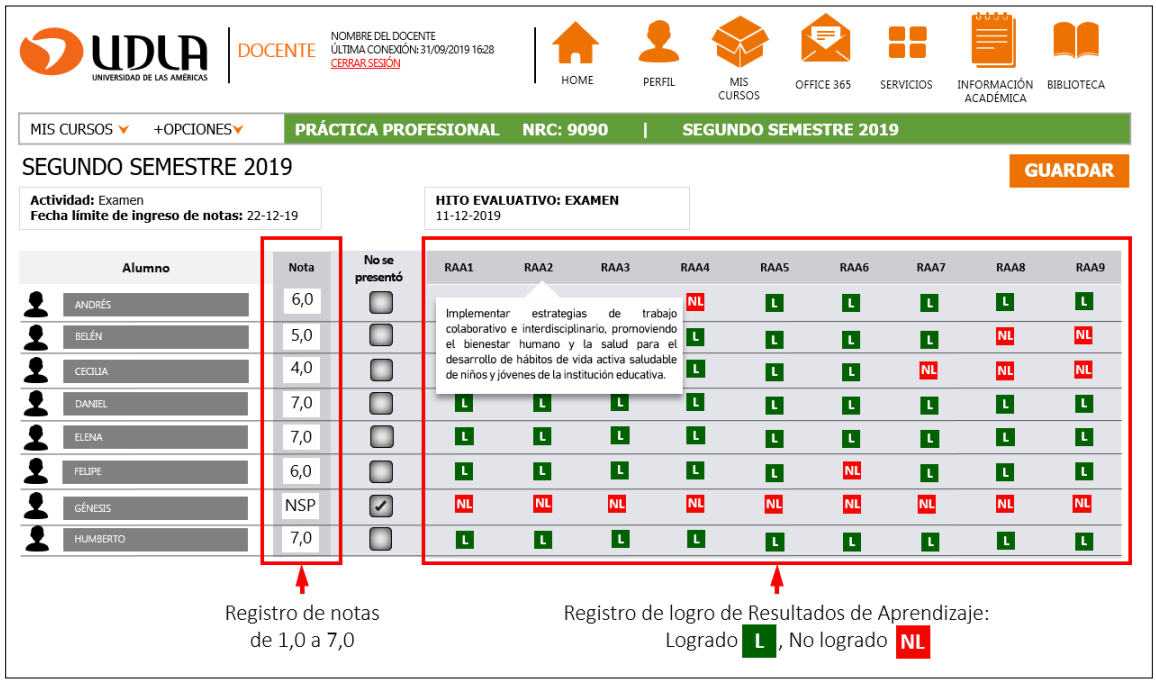
En la actualidad, la mayoría de los planes de estudios cuentan con dos tipos de asignaturas integradoras: intermedias y finales. Las intermedias se ubican al término del Ciclo inicial, es decir, entre el cuarto y quinto semestre de una carrera profesional, y entre el segundo y tercer semestre de una carrera técnica; mientras que las integradoras finales se concentran en los últimos semestres de ambos tipos de carreras, situándose al término del Ciclo profesional o técnico. En general, las asignaturas integradoras finales se corresponden con prácticas, seminarios de grado y exámenes o proyectos de título, puesto que estas asignaturas permiten recoger información concluyente sobre el logro de un perfil de egreso.

En resumen, una asignatura integradora se caracteriza por:

- Permitir la integración, síntesis y demostración de aprendizajes del estudiante.
- Utilizar rúbricas y/o escalas de valoración organizadas a partir de los resultados de aprendizaje y los sellos valóricos de un perfil de egreso.
- Registrar el logro de cada uno de los resultados de aprendizaje del estudiante en el Portal MiUDLA.
- Generar reportes sobre el logro de aprendizajes a nivel de estudiantes, sección, campus y carrera.

Desde lo operativo, las asignaturas integradoras deben ser coherentes con lo declarado en las matrices de tributación curricular y contar con un agente evaluador que, además de evidenciar el logro de aprendizaje mediante una calificación en el Portal MiUDLA, debe indicar de manera desagregada el logro o no logro de los resultados de aprendizaje. En la Figura 6 se muestra la configuración del sistema de registro de calificación y logro.

Figura 6. Sistema de registro de notas y logro de resultados de asignaturas integradoras



Fuente: Adaptado de MiUDLA, registro de notas.

[8] A través de su Modelo Pedagógico descrito en el documento *Profundización del Modelo Educativo*.

En la Tabla 7 se presenta un ejemplo de reporte de los 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 7. Ejemplo de reporte de resultados de logro de asignaturas integradoras

Resultados de aprendizaje y sellos valóricos	Santiago	Viña del Mar	Concepción	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 con 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%
Promedio	**96%**	**95%**	**95%**	**95%**

Informe de rendimiento de asignaturas

Los informes de rendimiento de asignaturas se elaboran a partir de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en un semestre. Cada asignatura se analiza en consideración de las tasas de aprobación y abandono de cada facultad, escuela, campus, régimen, asignatura y NRC. Estos informes forman parte de la evaluación de resultados académicos del proceso enseñanza y aprendizaje. La Vicerrectoría Académica, a través de la Dirección de Análisis y Seguimiento Académico, es responsable de la elaboración de estos informes y de su entrega a las autoridades de facultades, institutos, escuelas y campus.

Análisis de asignaturas críticas

Las asignaturas críticas presentan un bajo nivel de rendimiento académico o una aprobación igual o inferior al 60% al final del semestre. Su identificación se realiza por medio del análisis del informe semestral de rendimiento de asignaturas. Posterior a su identificación, las asignaturas críticas se ingresan en un protocolo institucional de seguimiento, cuyo objetivo es subsanar posibles debilidades relacionadas con la docencia, el diseño curricular y el proceso formativo de los estudiantes. El análisis de las asignaturas críticas permite a las escuelas e institutos la implementación de acciones remediales, tales como reuniones metodológicas, tutorías, diseño de tablas de especificaciones, ajustes curriculares, entre otros. En la Tabla 8 se muestra un resumen de las asignaturas críticas identificadas en 2020, para ejemplificar.

Tabla 8. Resumen de asignaturas críticas 2020

	General			Régimen Alumno			Carrera		
Evaluación	**Total**	**Críticas**	**% Críticas**	**Total**	**Críticas**	**% Críticas**	**Total**	**Críticas**	**% Críticas**
Cátedra 1	812	61	8%	1.427	170	12%	1.109	147	13%
Cátedra 2	773	85	11%	1.348	205	15%	1.022	162	16%
Cátedra 3	196	18	9%	272	29	11%	235	30	13%
Cátedra 4	44	2	5%	73	8	11%	65	10	15%
Cátedra 5	3	-	-	5	-	-	11	3	27%
Cátedra 6	2	-	-	3	-	-	7	2	29%
Examen	879	119	14%	1.538	254	17%	1.226	241	20%
Nota final	911	28	3%	1.589	94	6%	1.255	84	7%
Total	**911**	**152**	**17%**	**1.589**	**350**	**22%**	**1.255**	**303**	**24%**

Fuente: Dirección de Análisis y Seguimiento Académico.

3.2.3 Evaluación indirecta del logro del perfil de egreso

Esta evaluación se materializa a través de técnicas que recogen la opinión de actores relevantes en torno al plan formativo y el perfil de egreso. En general, su aplicación se vincula con la participación de carreras en procesos de acreditación y/o certificación, no obstante, en el marco del SAPE, esta evaluación se consolida como un mecanismo de uso permanente.

Como su nombre lo indica, la evaluación indirecta del perfil de egreso no mide los niveles de aprendizaje de los estudiantes, sino que pone de relieve, mediante el uso de encuestas, las opiniones y/o percepciones de académicos, estudiantes, egresados, empleadores y expertos disciplinares. Su objetivo principal es recabar evidencias sobre el logro y la pertinencia del plan formativo y el perfil de egreso. Las encuestas empleadas son:

- Encuesta de percepción de logro de estudiantes del Ciclo inicial.
- Encuesta de percepción de logro de estudiantes Ciclo profesional/técnico.
- Encuesta de percepción de logro de estudiantes egresados.
- Encuesta de percepción de logro de empleadores respecto de egresados UDLA.

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

- Evaluar el desempeño de los estudiantes a partir del logro de resultados de aprendizaje y los valores en, al menos, tres instancias: 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 estudiante, 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).

3.3 Retroalimentación del perfil de egreso

El procedimiento de retroalimentación del perfil de egreso permite especialmente identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora de un plan formativo. Para ello, recoge la opinión de actores claves (estudiantes, egresados, empleadores y expertos disciplinares) y analiza la información sobre el desempeño académico (evidencia directa) de los estudiantes. En otras palabras, la retroalimentación del perfil de egreso facilita la triangulación de información y la generación de datos confiables y válidos sobre el plan de estudios y el perfil de egreso basados en:

Opinión (evidencia indirecta)

- Grupo de discusión: conversación guiada en torno a la pertinencia del perfil de egreso.
- Encuestas: consulta acerca del logro y pertinencia de los resultados de aprendizaje del perfil de egreso y de los sellos valóricos.

Desempeño (evidencia directa)

- Reportes de logro de resultados de aprendizaje.
- Informes de resultados de evaluaciones nacionales.
- Informes de rendimiento de asignaturas integradoras.

Es importante destacar que la retroalimentación del perfil de egreso tiene dos sentidos: uno global y otro singular. Desde el sentido global, la retroalimentación es el procedimiento 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). Estos mecanismos cumplen con la función de retroalimentar, pues entregan información que permite tomar decisiones 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 sentido singular, la retroalimentación del perfil de egreso corresponde al tercer procedimiento del SAPE y se vincula con la consulta a informantes externos e internos -egresados, empleadores y especialistas- como parte de la política de aseguramiento de calidad del perfil de egreso. Esta retroalimentación se aplica de acuerdo con la duración del ciclo formativo de una carrera, es decir, cada cinco o seis años para carreras profesionales y cada dos o tres años para carreras técnicas.

3.4 Carpeta de Evidencias

La Carpeta de Evidencias del SAPE (en adelante, Carpeta de Evidencias) se define como un instrumento de gestión que resguarda y organiza la documentación levantada desde los procesos relacionados con el diseño y validación, evaluación y retroalimentación del perfil de egreso y del plan de estudios de cada carrera, así como también la obtenida de los procesos de certificación y/o acreditación que experimentan las carreras .

Dicho de otro modo, esta carpeta permite organizar la evidencia necesaria para que las escuelas respalden sus decisiones de mejorar, en los niveles macro y microcurricular, el perfil de egreso y el plan de estudios. Estas mejoras se solicitan e implementan por medio del proceso de ajuste curricular, el que es apoyado por la Dirección de Gestión Curricular (DGC) y la Dirección de Catálogo Curricular (DCC).

La Carpeta de Evidencias se estructura en cinco secciones:

- Evidencia del diseño y validación del perfil de egreso.
- Evidencia de la evaluación de logro del perfil de egreso.
- Evidencia de la retroalimentación del perfil de egreso.
- Evidencia del proceso 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 una de estas secciones.

3.4.1 Secciones de la Carpeta de Evidencias

Evidencia del diseño y validación del perfil de egreso

En esta sección se organizan los documentos elaborados a partir de la consulta realizada al medio externo e interno en el marco del procedimiento de diseño y validación del perfil de egreso. También se incluye documentación de respaldo basada en criterios especiales CNA, legislación nacional e internacional, orientaciones profesionales nacionales e internacionales y bibliografía consultada.

Evidencia de la evaluación de logro del perfil de egreso

En esta sección se resguardan las evidencias directas e indirectas del proceso de evaluación de logro del perfil de egreso. Estas evidencias corresponden a informes de trabajo de especialistas que colaboraron en el diseño de los instrumentos de evaluación de las asignaturas integradoras, instrumentos de evaluación y reportes de las asignaturas integradoras, reportes de la evaluación diagnóstica de ingreso, informes de rendimiento académico, reportes de evaluación de la percepción de logro aplicada a estudiantes al final del ciclo inicial y reportes de evaluación de la percepción de logro aplicada a los estudiantes al término de la carrera.

Evidencia de la retroalimentación del perfil de egreso

En esta sección se resguarda la evidencia del proceso de retroalimentación del perfil de egreso, por lo que se incluye lo siguiente:

- *Especialistas externos, empleadores y egresados:* informe de encuesta UDLA e informes de reuniones, mesas de trabajo, grupos focales, entrevistas, etc.
- *Académicos, docentes y estudiantes:* informe de encuesta UDLA e informes de reuniones, mesas de trabajo, grupos focales, entrevistas, etc.
- *Documentos asociados a los procesos de acreditación:* formularios generados en contexto de autoevaluación de carreras e Informes de Autoevaluación.

Evidencia del proceso de Ajuste Curricular

En esta sección se organizan los documentos vinculados con el proceso de Ajuste Curricular, en el que participan conjuntamente las facultades/escuelas, la DGC y la DCC. Son parte de la documentación de esta sección la solicitud de ajuste curricular, instrumentos curriculares modificados y la *Memoria de ajuste curricular*.

3.4.2 Formulario de verificación de la implementación del SAPE

Estos formularios se organizan a partir de los lineamientos, de forma y fondo, que deben cumplir el o los instrumentos curriculares de acuerdo con los requerimientos del Modelo Educativo. Se implementan, desde el 2015 en adelante, con el propósito de que cada escuela realice una revisión global del perfil de egreso y de los instrumentos curriculares que forman parte del plan de estudios de las carreras vigentes.

En el 2015, estos formularios se aplicaron como un hito de validación de la información que sería alojada en el Portal de Planes de Estudios, enfatizando especialmente el diseño curricular. A partir del 2018, estos formularios se actualizan y se aplican en un formato ajustado que permite verificar el estado de instalación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso.

Los actuales formularios de verificación, que pasan desde el diseño curricular al seguimiento de resultados y la mejora continua, tienen distintas finalidades, entre ellas se destacan que la facultad pueda contar con información del estado de alineamiento de sus carreras respecto de lo establecido por el Modelo Educativo, y que la propia Dirección de Escuela pueda identificar los ámbitos que requieren mejoras en los niveles de diseño, monitoreo, evaluación y/o retroalimentación del proceso formativo. A continuación, se expone una lista de los requerimientos que comprende el formulario de verificación actualizado.

En el procedimiento de **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 la 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 encuestas y 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 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 procedimiento de la **evaluación de logro del perfil de egreso (evaluación directa):**

- La carrera debe aplicar las evaluaciones diagnósticas que provee la institución u otras de acuerdo con sus necesidades. En este segundo caso, se 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, etc.).
- La carrera debe contar con asignaturas integradoras intermedias y finales.
- Se debe identificar un hito evaluativo para cada asignatura integradora intermedia y final. Cada hito debe ofrecer información sobre el desempeño de los estudiantes en torno al logro de los resultados de aprendizaje y los sellos valóricos.
- La carrera debe utilizar la información obtenida de la evaluación directa del logro del perfil de egreso para tomar decisiones y, además, contar con evidencia de ello.
- Cuando la carrera cuenta con evaluaciones nacionales debe generar instancias de análisis de resultados y evidencia de toma de decisiones.

En el procedimiento de la **evaluación de logro del perfil de egreso (evaluación indirecta):**

- La carrera debe aplicar anualmente la encuesta institucional sobre la percepción de logro del perfil del egreso para estudiantes que finalizan el Ciclo inicial.
- La carrera debe aplicar anualmente la encuesta institucional sobre la percepción de logro del perfil de egreso para estudiantes que finalizan el Ciclo técnico y/o profesional.
- La carrera debe aplicar anualmente la encuesta institucional sobre la percepción de logro del perfil de egreso a egresados UDLA.
- La información obtenida de las encuestas sobre percepción de logro del perfil del egreso se debe utilizar para tomar decisiones curriculares.

En el procedimiento de **retroalimentación del perfil de egreso:**

- La carrera debe aplicar, como mínimo, 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 Estudios.

Como se observa, la Carpeta de Evidencias[9] permite a cada carrera resguardar, de manera organizada, el conjunto de procedimientos evaluativos que han sido diseñados y aplicados en el contexto del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso. La información recabada por dichos procedimientos facilita la toma de decisiones y la implementación de planes para la mejora continua del proceso formativo. Con el objeto de sistematizar esta información, UDLA ha desarrollado el Portal de Planes de Estudios.

El Portal de Planes de Estudios ocupa un rol fundamental en el aseguramiento de la calidad de la docencia de pregrado y postgrado, especialmente porque, por una parte, facilita a la institución contar con un espacio unificado de resguardo de información y, por otra, se articula como una de las principales evidencias de la implementación del Modelo Educativo a nivel de diseño curricular. En este sentido, el Portal de Planes de Estudios funciona especialmente como un repositorio de todos los instrumentos curriculares de las carreras -perfil de egreso, matriz de tributación curricular, malla curricular, programas de asignatura, instrumentos de evaluación de asignaturas integradoras, documentos asociados a prácticas y documentos vinculados al otorgamiento del título y grado- y de los documentos asociados a guías institucionales de apoyo curricular, informes de rendimiento académico, informes de evaluación diagnóstica, memorias de ajustes curriculares, entre otros.

[9] La evidencia de este conjunto de procedimientos evaluativos está disponible en el Portal de Planes de Estudio, Sección Perfil de Egreso, Carpeta de Evidencias http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/SitePages/evidencias_validacion.aspx (web interna).

4. Anexos

4.1 Anexo 1. Prellenado de la estructura del perfil de egreso UDLA

	Perfil de Egreso de la Carrera de _____
1	**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, deben atenderse 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 y sellos valóricos UDLA 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 deseable, 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 estudiante 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 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.* *Etc.*
2	**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 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.

Perfil de Egreso de la Carrera de _____

A continuación, se presentan las redacciones sugeridas para los resultados de aprendizaje genéricos establecidos por la 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 con el 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).*

3 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 lo tanto, se trata de resultados de aprendizaje representativos, 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 contiene un verbo en infinitivo (organizar, analizar, identificar, etcétera), un complemento y un contexto.

4 Proceso de diseño y validación del perfil de egreso

Universidad de Las Américas, a través del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso, contempla siete fases para el diseño, validación y difusión del perfil de egreso, tanto para la creación de una nueva carrera, como para la actualización de una carrera existente. Las fases para este proceso son:

1. Recopilación de información proveniente de diversas fuentes.
2. Levantamiento del perfil de egreso.
3. Consulta preliminar a informantes clave: expertos de la disciplina y empleadores.
4. Integración de ajustes.
5. Validación del perfil de egreso y plan de estudios UDLA.
6. Validación por parte de la Vicerrectoría Académica.
7. Socialización del perfil de egreso.

Durante el proceso de diseño y validación del perfil de egreso de la carrera de_____ de Universidad de Las Américas, se consultaron diversas fuentes y opiniones de expertos internos y externos. Entre ellas, la de académicos especialistas en la disciplina y la de profesores del cuerpo docente de la carrera.

	Perfil de Egreso de la Carrera de _____
	El proceso de validación y retroalimentación del perfil de egreso de la carrera se realizó el año____ a través de la aplicación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso institucional. La información recogida fue analizada por la Escuela de_____ y su Comité Curricular, en consideración de las políticas educativas nacionales vigentes; y por la Dirección de Gestión Curricular (DGC). De esta manera, se logró garantizar la coherencia con el título, la mención y el grado que entrega la carrera, a través del Plan de Estudios vigente. Los criterios de análisis utilizados para la validación del perfil de egreso son: • **Coherencia:** se refiere al grado de concordancia del perfil de egreso con la visión, misión y propósitos de la universidad y de la facultad que la acoge. También se revisó este criterio respecto del Modelo Educativo institucional y las especificaciones propias de cada carrera. • **Pertinencia:** se refiere a la relación entre el perfil de egreso y las demandas externas al currículum en el ámbito laboral, las políticas públicas y otros aspectos relativos a la especialidad. En este ámbito, el Comité Curricular de la carrera -enfocándose en los criterios propuestos por la Comisión Nacional de Acreditación- realizó una importante tarea de certificación. • **Viabilidad:** se refiere a la posibilidad de desarrollar el proyecto académico basado en el perfil de egreso declarado, considerando los recursos disponibles y las redes necesarias para los procesos de vinculación a nivel escolar. • **Consistencia:** se refiere al equilibrio interno de los componentes del perfil de egreso; a la articulación de las habilidades declaradas, para verificar que cada una de ellas aporta a la habilitación del sujeto en un ámbito de realización. Para garantizar esta consistencia, parte del análisis curricular consiste en vincular cada una de las habilidades declaradas en el perfil de egreso con las diferentes asignaturas, observando cómo se manifiestan estas habilidades y en qué medida lo hacen.
5	**Referencias** Fuentes de información que apoyan la elaboración del perfil de egreso. Se presentan de acuerdo con la norma APA actualizada.

Fuente: Dirección de Gestión Curricular.

4.2 Anexo 2. Ejemplo de un perfil de egreso UDLA

PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA DE CONSTRUCCIÓN CIVIL DE UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

El Constructor Civil de la Universidad de Las Américas 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 es capaz de desempeñarse como empresario en obras de edificación, hidráulica y de vialidad.

Se espera que el egresado de Construcción Civil de UDLA se desempeñe demostrando una visión ética clara, 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, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de su espacio inmediato, favoreciendo así la construcción de una sociedad más justa. Se espera que el egresado de Construcción Civil de UDLA actúe 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 desarrollo para este profesional son los siguientes:

- **Construcción sustentable.** Relacionado a la formación técnica para abordar la coordinación y ejecución de proyectos de construcción sustentable y eficiencia energética de la edificación.
- **Investigación.** Relacionado a la capacidad de efectuar estudios, peritajes o inspecciones que conduzcan al mejoramiento y normalización de su práctica profesional.
- **Insumos de construcción.** Relacionado a la capacidad de dirigir industrias que se dediquen a la explotación y fabricación de materiales de construcción.
- **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 Estudios, el titulado de la carrera de CONSTRUCCIÓN CIVIL 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 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

Al completar el Plan de Estudios, el titulado de la carrera de CONSTRUCCIÓN CIVIL será capaz de:

Ámbito Disciplinar

1. Decidir con base en 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.
2. 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.
3. Gestionar financieramente proyectos con el fin de optimizar soluciones según los requerimientos de la empresa y/o cliente.
4. Dirigir recursos humanos en obras de construcción, demostrando habilidades para comunicarse, negociar y mediar conflictos en equipos de trabajo.
5. 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.
6. Operar las TIC propias del quehacer de la construcción, en especial las referentes a costeo, planificación y gestión de obras de construcción.
7. Evaluar técnica y financieramente proyectos de sustentabilidad ambiental y energética de la edificación según la normativa vigente y los requerimientos del cliente.
8. Construir, controlar e inspeccionar obras de movimiento de tierras en urbanizaciones y obras de infraestructura, de acuerdo con la normativa vigente.
9. 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.
10. Controlar la ejecución de las instalaciones anexas a obras de edificación y obras civiles, en consideración de la normativa vigente.
11. Ejercer consultorías, peritajes e inspección técnica de obras de edificación y obras civiles de acuerdo con la normativa vigente.

Diseño y validación del perfil de egreso

El proceso de diseño y validación del perfil de egreso de la carrera se realizó siguiendo los lineamientos que UDLA prescribe para tal efecto. En este sentido, se han respetado debidamente las fases que contempla este proceso, enmarcadas en el Sistema de Aseguramiento de Perfil de Egreso UDLA, levantando evidencia en cada una de ellas, y siendo especialmente relevante la obtención y procesamiento de información referente a la consulta a informantes claves (especialistas, egresados y potenciales empleadores), situación que garantiza que el perfil de egreso sea pertinente a las demandas laborales y disciplinares que la sociedad requiere.

La validación del perfil de egreso se realizó utilizando los siguientes criterios de análisis:

- **Coherencia:** se refiere al grado de concordancia del perfil con la visión misión y propósitos tanto de la Institución como la Facultad que la acoge. También se revisa este criterio respecto del Modelo Educativo institucional con las especificaciones propias para cada carrera.
- **Pertinencia:** se refiere a la relación del perfil y las demandas externas al currículum, ya sea a nivel de mercado laboral como de políticas públicas y aspectos relativos a la especialidad. En este ámbito el Comité Curricular de la carrera ha hecho una tarea importante en materia de calidad enfocándose en los criterios propuestos por la Comisión Nacional de Acreditación en las carreras pedagógicas, como también interiorizando a los estudiantes sobre la realidad educativa.
- **Viabilidad:** se relaciona con la posibilidad de desarrollar el proyecto académico basado en el perfil declarado, en cuanto a los recursos disponibles y las redes necesarias para los procesos de vinculación nivel escolar.
- **Consistencia:** se refiere al equilibrio interno de los componentes del perfil de egreso; a la articulación de las habilidades declaradas, para verificar que cada una de ellas aporta a la habilitación del sujeto en un ámbito de realización. Para garantizar esta consistencia, parte del análisis curricular consiste en vincular cada una de las habilidades declaradas en el perfil de egreso con las diferentes asignaturas, observando cómo se manifiestan estas habilidades y en qué medida lo hacen.

Dirección de Gestión Curricular: por encargo de Vicerrectoría Académica, la Dirección de Gestión Curricular certifica el cumplimiento de protocolos de diseño, ajustes, mejoras y formato de perfil de egreso de la carrera.

Vicerrectoría Académica: habiendo cumplido todos los protocolos referidos a perfiles de egreso la Vicerrectoría Académica de Universidad de Las Américas, autoriza difusión y publicación de versión final de perfil de egreso de la carrera.

Referencias

ABET. (2017). *Criteria for Acceditin Engineering Technology Programs 2017-2018 (1st ed., pp. 23-25),* Baltimore.

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*. Cyan, Proyectos Editoriales.

Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2007). *Informe de la Comisión de Evaluación del diseño del Título de Grado en Ingeniería de Edificación*. ANECA.

Biggs, J. (2015). *Teaching for Quality learning of University*. 5 edición. Open University Press.

Comisión Nacional de Acreditación. (2008). *Manual para el desarrollo del proceso de autoevaluación carreras y programas de pregrado*. CNA.

Comisión Nacional de Acreditación. (2010). *Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación*. CNA.

Comisión Nacional de Acreditación. (2014). *Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado.* Documento de Trabajo. Manuscrito en preparación, CNA.

Escuela de Construcción UDLA. (2015). *Informe de autoevaluación*. UDLA.

Kennedy, K. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje, un manual práctico*. University College Cork.

Rodriguez-Jiménez, R. (2012). *Educación en Valores en el ámbito universitario, propuestas y experiencias*. Narcea.

Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final, Universidad de Deusto.

Universidad de Las Américas. (2014). *Fundamentos del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. UDLA.

Universidad de Las Américas. (2015). *Orientaciones para el desarrollo del Perfil de Egreso Universidad de Las Américas*. (2015). Ciclo de Talleres: Apropiación del Modelo Educativo. Guía Taller N°1 Perfil de Egreso, UDLA.

Zabalza, M. (2017). *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Narcea.

5. Referencias

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*, Cyan, Proyectos Editoriales S.A.

Biggs, J. & Tang, C. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Trad. Pablo Manzano). Narcea.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2011). *Al definir los resultados del aprendizaje en los curricula, todos los alumnos cuentan* [nota informativa]. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2010). *Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación*. CNA.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2014). *Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado*. Documento de trabajo. Manuscrito en preparación. CNA.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2015a). *Guía de autoevaluación carreras y programas de pregrado*. CNA.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2015b). *Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado*. CNA.

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*. University College Cork.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2018). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso Universidad de Las Américas* (tercera edición). Vicerrectoría UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Profundización del Modelo Educativo*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas* (actualizado). UDLA.



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- **Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA**
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA

Dirección de Gestión Curricular
Dirección General de Asuntos Académicos
Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
ISBN: 978-956-8695-08-8

Primera edición, 2015
Segunda edición, 2016
Tercera edición, 2018
Cuarta edición, 2021

Autoría primera edición
Cabrera Pommiez, Marcela
González Ayala, Matías
Henríquez Orrego, Ana
Lara Inostroza, Francia
Maureira Miranda, Alexis
Pica Miranda, Gabriela

Colaboración
Henríquez Mardones, Alex
Celis Valderrama, Nicolás

Edición y diseño
Muñoz Parietti, Camila
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Director de Gestión Curricular
Díaz Fernández, Ignacio

Directora General de Asuntos Académicos
Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

Introducción **4**

1. Definiciones y principales características de los instrumentos curriculares **4**

1.1. Perfil de egreso 4

1.2. Plan de estudios 5

1.2.1. Matriz de tributación curricular 5

1.2.2. Malla curricular 6

a) Ciclos formativos 6

b) Ámbitos de formación 6

c) Sistema de créditos académicos 7

1.2.3. Reporte de estructura curricular (distribución de horas de trabajo y prerrequisitos) 8

1.2.4. Programa de asignatura 9

1.2.5. Documentos asociados a procesos de práctica, titulación y graduación 9

2. Responsables involucrados en los procesos de creación y modificación de un plan de estudios **10**

3. Creación de nueva carrera: diseño y validación de planes de estudios **11**

4. Modificación de los planes de estudios **13**

4.1. Definición y tipos de modificación curricular 13

4.2. Momentos previos a la modificación curricular 13

4.2.1. Levantamiento de información 14

4.2.2. Diagnóstico curricular 14

4.3. Innovación Curricular 15

4.4. Ajuste Curricular 15

4.5. Actualización Curricular 16

5. El Proceso de Ajuste Curricular (PAC): etapas y principales responsables **18**

5.1. Detalle del Proceso de Ajuste Curricular 18

5.2. Acerca de la aprobación de los ajustes curriculares 19

5.3. Plazos asociados al perfil de egreso 19

5.4. Responsabilidades asociadas al Proceso de Ajuste Curricular 19

6. Pautas para evaluar el diseño curricular de carreras UDLA **21**

6.1. Pauta de evaluación N°1: Perfil de egreso 22

6.2. Pauta de evaluación N°2: Malla curricular 23

6.3. Pauta de evaluación N°3: Matriz de tributación 23

6.4. Pauta de evaluación N°4: Programas de asignaturas 24

6.5. Pauta de evaluación N°5: Plan de estudios 25

Referencias **26**

Introducción

La *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA* presenta las acciones y directrices que deben considerarse para crear, modificar y mejorar los planes de estudios de Universidad de Las Américas (UDLA).

En UDLA, tanto la creación como la modificación de los planes de estudios se relacionan con el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (en adelante, SAPE) y con el Proceso de Ajuste Curricular (en adelante, PAC). En la creación de una nueva carrera interviene prevalentemente el SAPE y en la modificación de un plan de estudios interviene tanto el SAPE como el PAC.

Esta guía tiene tres propósitos. Por un lado, 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 orientar a quienes toman decisiones de apertura y modificación de carreras, y guiar la labor de quienes están encargados de diseñar el currículum de cada carrera, así como implementar cambios o ajustes. Finalmente, busca dar cuenta pública de los protocolos utilizados en Universidad de Las Américas para diseñar el currículum de las carreras o programas de formación impartidos en esta casa de estudios.

Esta guía consta de seis secciones. En la primera sección, se definen y describen las características principales de cada uno de los instrumentos curriculares, sin embargo, solo de la malla curricular se entregarán más detalles. En la segunda sección, se indican brevemente los actores y direcciones que participan de los procesos que desarrolla esta guía –creación y modificación de un plan de estudios–. La tercera sección explica las fases de levantamiento y validación de los perfiles de egreso en el contexto de creación de una nueva carrera, y describe el proceso de creación de todo el plan de estudios a partir del levantamiento del perfil de egreso. En la cuarta sección, se entregan las orientaciones para actualizar el plan de estudios, entregando una definición de actualización curricular e identificando los pasos previos a la aplicación del PAC. Asimismo, se distinguen los tipos de ajustes curriculares y se describen pormenorizadamente, considerando cada uno de los instrumentos curriculares. La quinta sección muestra las etapas del PAC e identifica los actores participantes y sus responsabilidades. Por último, en la sexta sección, se presentan las pautas para evaluar los diversos documentos curriculares que conforman el plan de estudios de una carrera o programa de formación de UDLA.

Las acciones y directrices de protocolos mencionadas en esta guía se detallan en profundidad en los siguientes documentos:

- *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*, Vicerrectoría Académica.
- *Profundización del Modelo Educativo*, Vicerrectoría Académica.
- *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*, Dirección de Gestión Curricular.
- *Guía para elaborar y usar Programas de Asignaturas UDLA*, Dirección de Gestión Curricular.
- *Guía para aplicar el Sistema de Créditos Académicos UDLA*, Dirección de Gestión Curricular.
- *Procedimiento de ajuste curricular*, Dirección de Catálogo Curricular.

1. Definiciones y principales características de los instrumentos curriculares

1.1. Perfil de egreso

En UDLA, se 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 en UDLA tienen carácter proyectivo, es decir, representan las expectativas que cada carrera posee respecto de los estudiantes luego de terminar su formación, se configura como el documento directriz que orienta la elaboración del Plan de Estudios respectivo. El perfil de egreso 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.

En consecuencia, los perfiles de egreso orientan el diseño e implementación de todo el proceso formativo, definiendo las metas que deben alcanzar los estudiantes. Esta caracterización del perfil de egreso UDLA es coherente con el significado que tiene este instrumento curricular para la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo encargado de verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior chilenas[1]. Esta interacción entre el significado del perfil de egreso UDLA y la CNA se desarrolla en el apartado *1.2.1. Matriz de tributación curricular*.

1.2. Plan de estudios

El plan de estudios es una explicitación del proceso formativo universitario conducente al perfil de egreso[2]. Integra los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante desarrolla a lo largo de su formación técnica o profesional; los métodos de enseñanza y aprendizaje; los procedimientos de evaluación del proceso formativo; y la estructura curricular de la carrera. Estos elementos se sistematizan a partir de la matriz de tributación, malla curricular, programas de asignaturas, y documentos vinculados a procesos de práctica, graduación y titulación.

La matriz de tributación curricular establece la relación entre cada una de las asignaturas y los sellos valóricos y resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso y, la malla curricular ordena gráficamente la distribución semestral de asignaturas, distinguiendo ámbitos de formación y ciclos formativos. En los programas de asignatura se describen los resultados de aprendizaje específicos, los contenidos y actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de evaluación diseñados para verificar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y otros recursos que garantizan el logro del perfil de egreso. Los reglamentos, protocolos e instructivos asociados a las asignaturas de práctica y a la obtención del grado académico y título profesional o técnico también forman parte del plan de estudios y se formalizan por separado debido a la importancia que tienen estas instancias formativas y evaluativas en el logro del perfil de egreso. Se dará una explicación de estos instrumentos, en la que cada uno de estos posee una guía específica asociada (exceptuando la malla curricular)[3].

A continuación, se describen algunas características básicas de estos instrumentos y su rol en el plan de estudios:

1.2.1. Matriz de tributación curricular

La matriz de tributación curricular (en adelante, MTC, matriz de tributación o matriz) es una tabla de doble entrada que relaciona las asignaturas de la malla curricular con los resultados de aprendizaje declarados en el perfil de egreso. 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.

[1] Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2014). *Criterios de evaluación para carreras y programas de pregrado. Documento de Trabajo*, pág. 17.
[2] Ídem.
[3] Para una información pormenorizada de cada uno de ellos, se insta a consultar estas guías: *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso* y *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA*.

La matriz de tributación 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.

1.2.2. Malla curricular

La malla curricular (en adelante, MC) es la representación gráfica de la distribución de las asignaturas contempladas en el plan de estudios de cada carrera, de acuerdo a los ciclos formativos y ámbitos de formación. A su vez, refleja los créditos de las asignaturas y su distribución temporal.

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 enseñanzaaprendizaje 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 preprofesional 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

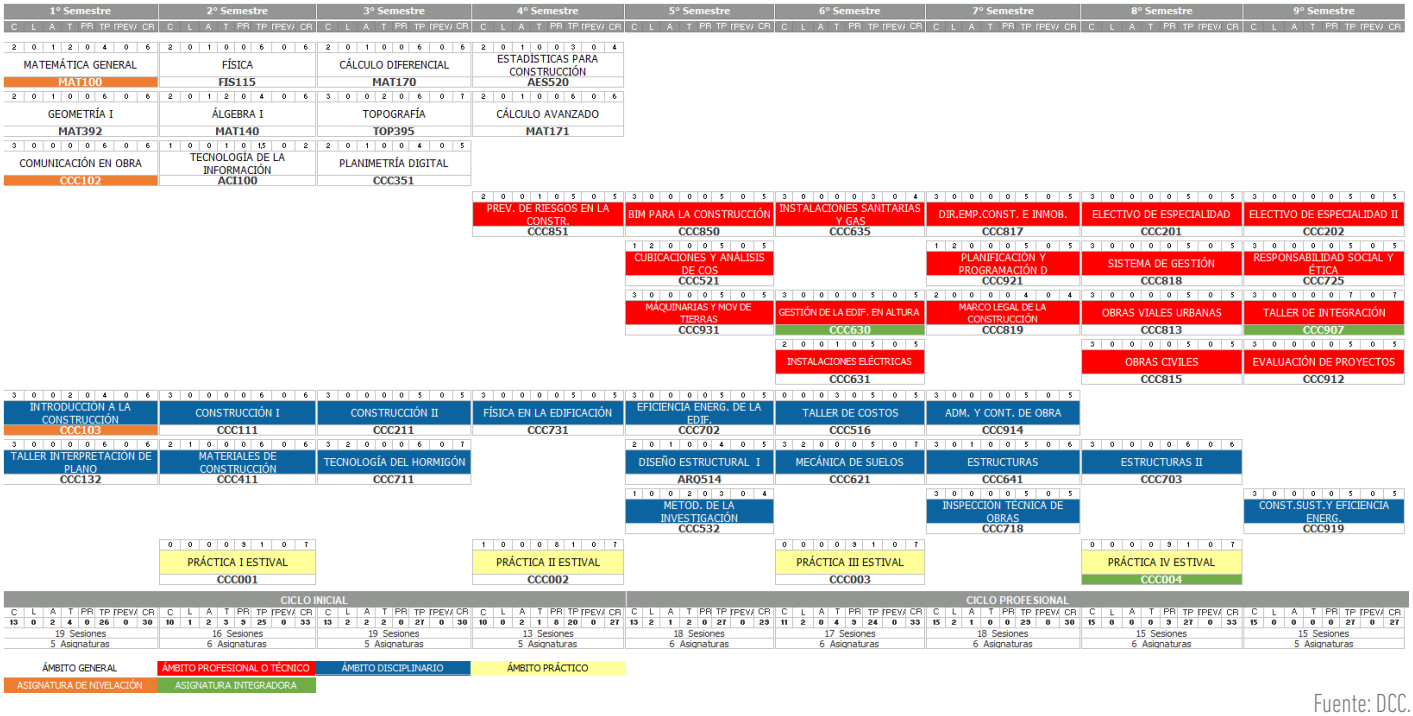
En tanto el Modelo Pedagógico UDLA está centrado en el estudiante, el tiempo de dedicación es un elemento clave en la configuración del diseño curricular del plan de estudios. Por ende, un aspecto clave a considerar en la organización de una malla curricular es la asignación de créditos. El Sistema de 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 de 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*[4].

[4] Ver el documento *Guía para aplicar el Sistema de Créditos Académicos UDLA*.

Figura 1. Ejemplo de Malla Curricular



Fuente: DCC.

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[5]. En él se detallan los siguientes atributos de cada asignatura: modalidad educativa, créditos, distribución de horas de trabajo –presencial, personal y práctico– y prerrequisitos (ver Figura 2).

Figura 2. Ejemplo de reporte de estructura curricular

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS — **REPORTE DE PROGRAMAS DE ESTUDIO** — 31/08/2015
SWRRPES — 16:00

Escuela: 37-Pedagogía en Historia, Geog
Programa: UPR1105-Pedag.en His.Geog. y Ed.Civic **Carrera:** 105-Pedag.en His.Geog.y Ed.Civ
Mención: Sin Mención **Duración:** 9 Semestres. **Período:** 201610

Área: 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	Prerequisitos
ECI701	EDUCACION 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-482 4.0 o SIC-483 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)
	Total del Area:		**28**	**12**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**6.2**	**0**	**0**	**22.5**	**41.7**	

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

[5] 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

1.2.4. Programa de asignatura

El programa de asignatura es un instrumento curricular dirigido a profesores, ayudantes y estudiantes. Brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de una carrera. Establece la carga de trabajo del estudiante en horas presenciales y de trabajo personal. Se organiza en torno a resultados de aprendizaje, contenidos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, procedimientos e instrumentos de evaluación, normativa, e integra otros tipos de información relevante como la bibliografía básica y complementaria, recursos informáticos, etc.

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.

La Universidad provee la *Guía para elaborar y usar Programas de Asignaturas UDLA* con el objeto de orientar el trabajo de los equipos encargados del diseño curricular de cada carrera en la institución. El responsable de mantener actualizados los programas de asignaturas es el Director de Escuela respectivo. Para garantizar la vigencia de la documentación, la DCC cuenta con el Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO) que permite implementar y reguardar la información.

Las secciones de los programas de asignatura se presentan en la Figura 3.

Figura 3. Secciones de un programa de asignatura



Fuente: Administrador de Programas de Asignaturas (ADRPO), Dirección de Catálogo Curricular

1.2.5. Documentos asociados a procesos de práctica, titulación y graduación

En 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.

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.

2. Responsables involucrados en los procesos de creación y modificación de un plan de estudios

A continuación, se identifican los principales responsables involucrados en los procesos de creación y modificación de los planes de estudios en UDLA:

Vicerrector Académico. De acuerdo con el artículo 32°, letra a, del *Reglamento Orgánico de la Universidad* (UDLA, 2021, p. 10), el Vicerrector Académico ejerce el rol de diseñar y proponer una política de docencia universitaria que comprenda, entre otros aspectos, el estudio de los planes y programas de las carreras de pregrado y postgrado que se dicten en las facultades y escuelas, y la orientación de dichos planes y programas, velando por el aseguramiento de la calidad. Además, en la letra h de dicho reglamento, se establece que el Vicerrector Académico ejerce la función de conceptuar sobre las propuestas de creación o modificación de carreras, grados académicos, títulos profesionales y sus respectivos planes y programas de estudio.

Decano. Según los artículos 2° y 6° del *Reglamento para la creación y apertura de carreras, programas, sedes y campus* (2021, pp. 1-2), el Decano podrá presentar propuestas de creación y actualización de carreras. Para ello, presentará a la Vicerrectoría Académica la solicitud de creación en el procedimiento correspondiente.

Además, de acuerdo con el artículo 45°, letra e, del *Reglamento Orgánico de la Universidad* (UDLA, 2021, p. 16), 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.

Consejo de Facultad. De acuerdo con el artículo 54°, letra e, del *Reglamento Orgánico de la Universidad* (2021, p. 19), el Consejo de Facultad es un órgano colegiado de carácter consultivo y tiene el rol de asesorar a las autoridades superiores de la Universidad en todas las materias de índole académica en que fueren requeridos.

Director de Escuela. De acuerdo con el artículo 50, letras c y k, del *Reglamento Orgánico de la Universidad* (2021, p. 17), son atribuciones y deberes específicos del Director de Escuela estudiar y proponer al Decano modificaciones a los programas de estudio con el propósito de optimizarlos y velar por la adecuada actualización curricular y la calidad de los planes de estudios impartidos en la Escuela.

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 o carrera. El Comité Curricular de Escuela está conformado por el Director de Escuela y por un grupo de académicos 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. Las 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, participan de los encuentros en la modalidad de Comité Curricular Ampliado, los académicos regulares de la carrera de cada campus y sede.

Dirección de Gestión Curricular (DGC). De acuerdo con el Decreto de Rectoría N° 01122014-01, 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.

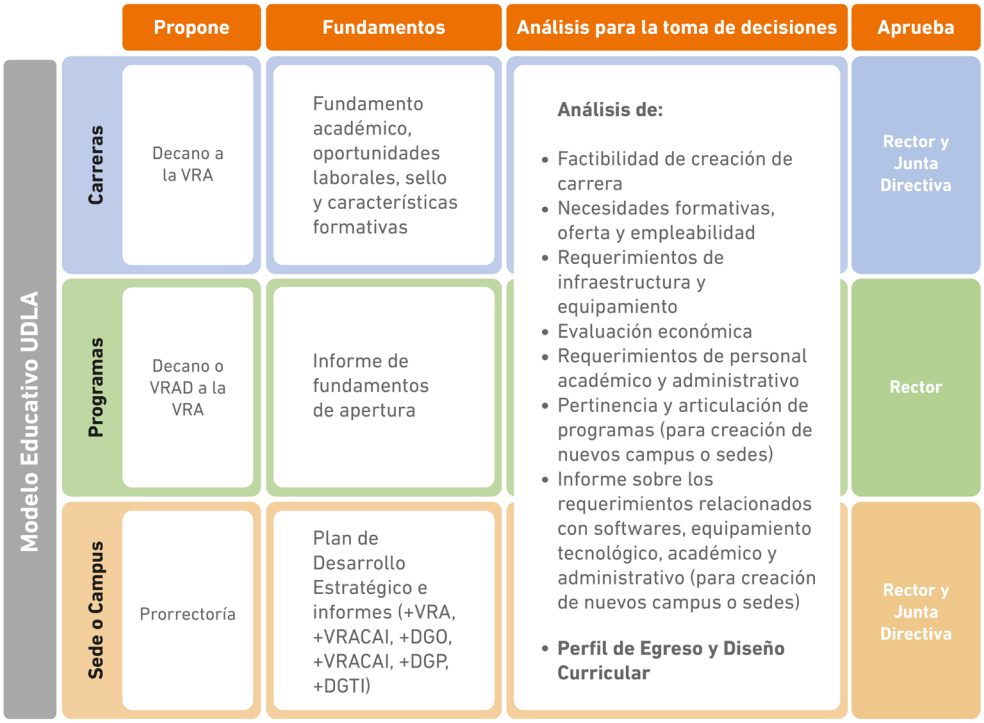
Dirección de Aseguramiento de la Calidad (DACA). De acuerdo con el Decreto de Rectoría N° 16122016-01, la Dirección de Aseguramiento de la Calidad es responsable de diseñar e implementar políticas y mecanismos eficaces de autorregulación que aseguren el cumplimiento del proyecto institucional, entregando recomendaciones para un mejoramiento continuo.

Dirección de Catálogo Curricular (DCC). Es la dirección responsable de la articulación del conjunto de plataformas que permiten la sistematización, análisis y resguardo de la información curricular proveniente de los planes de estudios de las carreras y programas de pre y postgrado de la Universidad y de aquella información académica que resulte fundamental para su operacionalización.

3. Creación de nueva carrera: diseño y validación de planes de estudios

UDLA cuenta con el *Reglamento para la creación y apertura de carreras, programas, sedes y campus*[6], donde establece acciones, plazos y responsables de proponer, evaluar, autorizar y ejecutar las acciones relacionadas con estos procesos. Este reglamento demanda un conjunto de fundamentos y análisis que se enuncian en la Figura 4.

Figura 4. Síntesis del reglamento para la creación y apertura de carreras, modalidades, programas, sedes y campus



Fuente: Reglamento para la creación y apertura de carreras, programas, sedes y campus, 2021

De acuerdo con el artículo 11° del citado reglamento, el perfil de egreso, la malla curricular y la matriz de tributación forman parte del conjunto de información necesaria para los análisis de distintas vicerrectorías y direcciones[7]. Para el cumplimiento de este artículo, la creación de un plan de estudios consta de estos pasos:

Paso 1. Elaboración del perfil de egreso. Despúes de aprobarse la factibilidad inicial de creación de la carrera, el jefe de proyecto elabora el perfil de egreso con colaboración de la DGC, dirección que cautela que dicho perfil se elabore según las directrices del Modelo Educativo.

[6] Este reglamento se encuentra disponible en la web de UDLA, sección "Universidad", subsección "Reglamentos y Normativas" o directamente en https://www.udla.cl/wp-content/uploads/2021/10/20102021-02-Reglamento-Creacion.pdf (enlace web).
[7] Vicerrectoría Académica, Vicerrectoría de Admisión, Vicerrectoría de Finanzas, Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis Institucional, Dirección General de Operaciones y Dirección General de Personas (artículos 12 y 13 del *Reglamento para la creación y apertura de carreras, programas, sedes y campus*).

Paso 2. Validación del perfil de egreso. Una vez que el perfil de egreso se elabora y se llega a su versión final, se somete a validación externa. Esta validación se puede hacer por medio de dos mecanismos:

- Encuesta dirigida a, al menos, veinte (20) expertos de la disciplina.
- Grupo de discusión de, al menos, cinco (5) expertos de la disciplina.

Esta validación es responsabilidad de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (DACA), quien implementa la encuesta –o el grupo de discusión– y elabora un informe. El jefe del proyecto de creación de la nueva carrera en conjunto con el Decano y otros miembros de la facultad, que este último estime conveniente, analizan el informe. Una vez leído el informe, es responsabilidad del Decano y su grupo de trabajo decidir si las observaciones o críticas que eventualmente los expertos consultados realicen del perfil de egreso son pertinentes y, por tanto, sea necesario aplicar cambios al perfil de egreso original. Este paso tiene dos resultados posibles:

- Modificación del perfil de egreso original. El Decano, junto con el o los expertos, aplica las observaciones levantadas en la validación del perfil de egreso. Esta segunda versión del perfil de egreso se valida solo por DGC.
- No modificación del perfil de egreso original. El Decano, junto con el o los expertos, estima que las observaciones al perfil de egreso no son significativas y decide dejarlo sin cambios.

Paso 3. Elaboración de MTC y MC. A partir del perfil de egreso, el jefe del proyecto, con la colaboración de la DGC, elabora simultáneamente la MC y la MTC. La DGC cautela que ambos instrumentos curriculares se elaboren de acuerdo con los lineamientos institucionales. Para esto, deben realizarse reuniones continuas de trabajo, sean estas presenciales o virtuales. La periodicidad de estas reuniones se consensuará en cada caso, atendiendo a situaciones de contexto.

En relación con la MTC, hay que considerar que es un instrumento curricular clave para dar coherencia al plan de estudios. Cuando su estructuración está bien definida, la MTC posibilita observar con claridad cómo el itinerario formativo que cursa el estudiante permite que este integre todos los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se comprometen como metas formativas en el perfil de egreso.

En relación con la MC, es importante calcular el creditaje de cada asignatura de modo que respete el número de créditos permitido en UDLA (30 semestrales). Por otro lado, la Universidad sugiere que toda carrera tenga práctica inicial, intermedia y terminal (o profesional), concretada formativamente en un programa de asignatura. Por último, es importante cautelar un equilibro en cuanto a la carga académica para el estudiante. Bajo esta lógica, los primeros dos semestres, al tener asignaturas introductorias, pueden concentrar una mayor cantidad de estas; por el contrario, los semestres finales, debido a la complejidad de las asignaturas que ahí se encuentran, podrán tener una carga menor, pero manteniendo el creditaje prescrito por semestre.

Paso 4. Revisión de propuesta macrocurricular de nueva carrera. DGC, en representación de la Vicerrectoría Académica, revisa los instrumentos macrocurriculares de la propuesta –perfil de egreso, matriz de tributación y malla curricular–, garantizando que estos cumplan con los lineamientos del Modelo Educativo contenidos en sus guías de implementación.

Paso 5. Elaboración de los programas de asignatura. El jefe de proyecto, con la colaboración y revisión de la DGC, elabora los programas de asignatura. Idealmente, se espera que la totalidad de los programas de asignatura se confeccionen en un plazo no superior a cuatro (4) meses para el caso de una carrera técnico-profesional, y ocho (8) meses para el caso de una carrera profesional. Este plazo proviene de una estimación que calcula la creación de cinco (5) asignaturas en un mes de trabajo.

Paso 6. Elaboración de documentación relativa a obtención de grado y titulación y práctica. El jefe de proyecto de creación de carrera, con la colaboración y revisión de la DGC, elabora los documentos asociados a los hitos formativos identificados.

Paso 7. Socialización con la comunidad universitaria. Finalmente, la institución gestiona la socialización de la nueva carrera a través de todos los canales de comunicación que estime conveniente.

4. Modificación de los planes de estudios

Con el objeto de garantizar la pertinencia de los procesos formativos, Universidad de Las Américas cuenta con mecanismos para modificar los planes de estudios de las carreras impartidas.

4.1. Definición y tipos de modificación curricular

Una modificación curricular se refiere al cambio que se realiza en uno o más instrumentos curriculares del plan de estudios de una carrera y que tiene por objetivo mejorar la propuesta formativa de la misma[8]. Ahora bien, mejorar la propuesta formativa significa lo siguiente:

- Actualizar los conocimientos científico-disciplinares implicados en la carrera.
- Contextualizar o adaptar el plan formativo de la carrera a la realidad laboral y productiva, a los marcos legales vigentes y a otros elementos socioculturales relevantes.
- Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del itinerario formativo de la carrera de tal modo de hacer más significativos y perdurables los aprendizajes.

En UDLA, la modificación curricular tiene tres tipos de concreción: Innovación Curricular; Ajuste Curricular y Actualización Curricular. Estos se definen de la siguiente forma:

- **Innovación Curricular:** es el cambio de perfil de egreso y su consecuente modificación de la malla y otros instrumentos curriculares que son claves en un plan de estudios, tales como la MTC. Existe, en estos casos, un cambio de largo alcance en los propósitos formativos de todo el plan de estudios.
- **Ajuste Curricular:** es el cambio de elementos macrocurriculares[9], que no afectan el perfil de egreso vigente, y que pueden tener implicancias económicas, pues impactan en el uso de recursos de aprendizaje, de infraestructura o del costo de las asignaturas para su mejor implementación.
- **Actualización Curricular:** está estrechamente ligada a la mejora continua de las asignaturas que forman el plan de estudios, ya sea en los programas de estas, en los instrumentos de evaluación, en los documentos de práctica, y en los documentos de título y grado. No existen ajustes de créditos ni de horas en este tipo de modificación curricular.

4.2. Momentos previos a la modificación curricular

Existen dos momentos previos a la modificación curricular, en cualquiera de los tres tipos identificados en la sección 4.1: el *levantamiento de información* y el *diagnóstico curricular*. Estos momentos previos son necesarios para definir el tipo de modificación que se requiere en aras de mejorar el plan de estudios.

[8] En el contexto de UDLA, el Proceso de Ajuste Curricular está ligado al Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso que prescribe una serie de mecanismos cuya integración permite a los directores de Escuela tomar decisiones curriculares basadas en información empírica.
[9] Por ejemplo: estructura curricular, duración y cantidad de créditos de una carrera.

4.2.1. Levantamiento de información

El levantamiento de información corresponde a la acción que busca respaldar curricularmente la petición de realizar una modificación curricular, cualquiera que esta sea, e implica la recolección de información tanto externa como interna.

a. **Información externa:** se refiere a la información relacionada con la consulta, recopilación y análisis de información del medio externo, y cuya significancia determina la decisión de modificar un plan de estudios. Estas acciones son apoyadas principalmente por la DACA, y entre estas podemos encontrar:

   - Informes de consulta a empleadores.
   - Informes de consulta a egresados.
   - Informes de consulta a expertos disciplinares.
   - Discusión y análisis sobre avances en el conocimiento relacionado a la profesión.
   - Discusión y análisis del entorno laboral asociado a la profesión.
   - Discusión y análisis de modificaciones en leyes, políticas públicas o normativas que impactan a la profesión.

b. **Información interna:** se refiere a la consulta, recopilación y análisis de información proveniente del propio proceso formativo, así como también de actores relacionados directamente con la formación entregada por una carrera –estudiantes, docentes y académicos–, y cuya importancia determina la decisión de modificar un plan de estudios. Estas acciones son apoyadas principalmente por la Dirección de Análisis Institucional (DAI) y la Unidad de Seguimiento de Resultados de Aprendizaje (USRA), dependiente de la Dirección de Análisis y Seguimiento Académico (DASA), y entre ellas podemos encontrar:

   - Discusión y análisis de resultados
     - de evaluación directa del logro del perfil de egreso.
     - de evaluación indirecta del logro del perfil de egreso.
     - de resultados académicos de los estudiantes (promedio de notas; tasas de aprobación, retención y egreso; duración de la carrera y titulación)
   - Acuerdos de comités curriculares.
   - Entrevistas a académicos UDLA.
   - Análisis comparativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas.
   - Discusión y análisis sobre resultados de procesos de certificación y acreditación.

4.2.2. Diagnóstico curricular

Corresponde al análisis de la información –externa e interna– que permite al Director de Escuela, y a su Comité Curricular, realizar un diagnóstico exhaustivo del plan de estudios de la o las carreras a su cargo.

La primera instancia de este diagnóstico es interna y, con base a este, la escuela decide si lleva a cabo una modificación. Luego, en una segunda instancia, y cuando ya la escuela ha advertido la necesidad de realizar una modificación al plan de estudios, comienza su trabajo en conjunto con la DGC, unidad académica cuya orientación curricular permite a las escuelas clarificar el alcance de la modificación curricular, y si corresponde realizar dicha modificación a través del PAC. Por ejemplo, la escuela puede estimar internamente que la modificación que necesita el plan de estudios corresponde a un ajuste curricular, pero, en el transcurso del trabajo en conjunto con la DGC, esta última unidad puede advertir que la modificación que necesita el plan de estudios corresponde más bien a una innovación curricular.

A continuación, se detallan los tipos de modificación curricular definidos en la sección 4.1.

4.3. Innovación Curricular

La innovación curricular tiene las siguientes características:

- Ocurre a nivel macrocurricular –cambio sustancial del perfil de egreso, MTC y MC–.
- Participa el sistema SAPE, el que prescribe dentro de sus mecanismos la consulta al medio externo relevante sobre la nueva propuesta de perfil de egreso.
- Moviliza el PAC, pues la modificación del perfil de egreso conlleva otros cambios al plan de estudios que se realizan a través de este proceso.

El cambio del perfil de egreso tiene consecuencias externas e internas. Externamente, dado que el perfil de egreso es el instrumento curricular más importante, su modificación implica en la práctica cambiar todos o la mayoría de los otros instrumentos curriculares que conforman el plan de estudios. Internamente, y considerando que la modificación del perfil de egreso obedece principalmente a una reformulación de los resultados de aprendizaje que lo componen, este cambio obliga a reformular tanto la descripción y los ámbitos de formación, pues debe cautelarse que el perfil de egreso sea internamente coherente.

La innovación curricular implica cambios profundos en todo el plan de estudios de una carrera. En este sentido, el plan de estudios se concibe como un todo integrado y coherente. Por ejemplo, si el cambio en el perfil de egreso significa la eliminación y/o incorporación de nuevas asignaturas, se altera la malla curricular (MC) y la matriz de tributación curricular (MTC):

- **Malla curricular:** la configuración de la malla cambia si se incorporan o eliminan asignaturas.
- **Matriz de tributación curricular:** consecuentemente a la idea del plan de estudios como un sistema integrado, si se altera la malla curricular, debido al cambio en las asignaturas que la componen, la MTC también se reconfigura, toda vez que la tributación que hacen las asignaturas al perfil de egreso es distinta a la que existía anterior a la innovación curricular.

¿Cuándo se debe considerar una innovación curricular del plan de estudios de una carrera?

- Cuando suceden transformaciones significativas en el conocimiento científico asociado a la profesión.
- Cuando existen o se proyectan transformaciones (sociales, culturales, legales, económicas, tecnológicas, etc.) que impactarán el contexto laboral asociado a la profesión.
- Cuando en el contexto de certificaciones o acreditaciones (para carreras de educación), se compromete un plan de mejora al itinerario formativo.
- Cuando existen indicadores académicos descendidos (como tasas de retención o titulación) y se modifican aspectos relacionados al proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar tales indicadores.

4.4. Ajuste Curricular

Este tipo de modificación curricular tiene las siguientes características:

- Obedece a cambios macrocurriculares del plan de estudios, pues afecta a instrumentos curriculares importantes, principalmente MC y MTC.
- Implica un costo asociado para la institución. En este caso, la autorización es curricular y administrativa. La primera la realiza la Dirección de Gestión Curricular (DGC); la segunda es responsabilidad de la Dirección General de Operaciones (DGO).
- Se realiza a través del PAC en los plazos establecidos por la institución.

En la Tabla 1, se identifican los tipos de ajustes curriculares y posibles consecuencias.

Tabla 1. Tipos de ajustes curriculares y posibles consecuencias

Tipo de ajuste	Posibles consecuencias
Horas presenciales de los programas de asignaturas	Esta modificación puede afectar el costo docente. Si se aumentan horas, es posible que la escuela necesite contratar a uno o más docentes.
Creditaje de las asignaturas	• El cambio en los créditos se asocia al cambio de horas. Por tanto, también puede afectar el costo docente. • Puede afectar también la configuración de la malla curricular. • Una asignatura debe tener un máximo de seis (6) créditos y su creditaje debe ser siempre múltiplo de tres (3)[10].
Estándares asociados a las asignaturas	• Los estándares asociados a una asignatura también pueden afectar el costo docente y en infraestructura. Por ejemplo, si una asignatura debe bajar su estándar de 60 a 30 estudiantes, es probable que se necesite otro docente y el uso de una nueva sala de clases. • Esta modificación debe responder a un criterio pedagógico. • Los estándares disminuyen cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje está asociado a metodologías más colaborativas y evaluaciones que buscan juzgar la aplicación de conocimientos.
Resultados de aprendizaje de las asignaturas	Cuando la modificación de los resultados de aprendizaje responde a situaciones de fondo, es decir, de alteración en la complejidad del proceso cognitivo que se expresa en los verbos de acción utilizados, o de contenidos asociados a la asignatura y que, por tanto, implique cambios en la MTC.
Bibliografía	Cualquier recurso bibliográfico que no esté en biblioteca, y que por tanto implique su adquisición. O bien, cuando se necesite aumentar el número de copias.
Recursos informáticos	Cualquier recurso informático (software, programas, etc.) que requiera inversión por parte de la institución.
Apertura de sesiones de simulación	En el caso de los campos clínicos de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales, las escuelas deben declarar, por ejemplo, si una asignatura tendrá horas asociadas a simulación.
Creación de asignaturas	La creación de asignaturas siempre tiene un costo asociado, relacionado al pago que realiza la institución al experto disciplinar. La creación de una o más asignaturas altera la malla curricular, la matriz de tributación y responde generalmente, no en todos los casos, a la modificación del perfil de egreso. Las asignaturas pueden ser presenciales o virtuales (OL).
Eliminación de asignaturas	Si bien esta acción no tiene costo asociado, implica un cambio macrocurricular pues se modifican la MC y la MTC. Debe hacerse a través del PAC.
Proceso de práctica y/o titulación	Debido a la importancia de estos hitos formativos, aquellas modificaciones sustanciales de ellos deben realizarse a través del PAC. Sin embargo, modificaciones operativas o correcciones de los documentos que detallan estos procesos, se pueden realizar en la actualización curricular[11].

4.5. Actualización Curricular

La actualización curricular tiene las siguientes características:

- Ocurre a nivel microcurricular: la actualización se realiza principalmente en el programa de asignatura, aunque también se pueden adecuar otros instrumentos -documentos de práctica, documentos de procesos de titulación y graduación, evaluaciones, entre otros-.
- Se realizan, al final de cada año, en el sistema ADPRO de manera directa por los directores de Escuela u otro miembro de la escuela debidamente autorizado. Vale decir, no se realizan a través del PAC.

[10] Ver el documento *Guía para aplicar el Sistema de Créditos Académicos UDLA*.

[11] La modificación de los procesos de práctica y titulación se consideran macrocurriculares debido, básicamente, al carácter integral de estas instancias formativas. Ambos hitos son expresión final de la formación entregada al estudiante y, en ese sentido, son un corolario que aúna y moviliza todos los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante interioriza y desarrolla durante su formación. Concretamente, lo que pedagógicamente se le pide realizar al estudiante tanto en el proceso de práctica como de titulación debe estar en consonancia con la formación experimentada por él. Por tanto, es esperable que la modificación de estas instancias se realice posteriormente a una reevaluación, y eventual modificación, del plan de estudios.

En el Tabla 2, se definen algunas de estas actualizaciones.

Tabla 2. Tipos de actualizaciones curriculares y definiciones

Tipos de actualización	Definiciones
Actualización de la descripción de la asignatura	Se modifica para adecuarla a cambios en otras secciones del programa de asignatura, o simplemente para mejorar su redacción.
Adecuación de resultados de aprendizaje	Solo en el caso que se trate de modificaciones en su redacción y que, por tanto, no impliquen cambios en la MTC de la carrera.
Modificación de contenidos, actividades y actitudes	Los contenidos se modifican para que la asignatura se haga cargo de mejor modo del perfil de egreso declarado, específicamente en relación con los resultados de aprendizaje, tanto genéricos como específicos que tributa.
Actualización de estrategias metodológicas	Se modifican o reemplazan las estrategias existentes bajo el criterio de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Actualicación de la evaluación y ponderación de la asignatura	Se modifica o reemplaza la ponderación para responder a cambios que pueden referirse a contenidos, creditaje y/o número de unidades. Hay que recordar que el cambio de ponderación puede afectar la metodología y la evaluación de una asignatura.
Actualicación de la evaluación y estrategia evaluativa	Se modifica o reemplaza la estrategia evaluativa bajo el criterio de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Actualización de la descripción de la evaluación	Mismo criterio del punto anterior. Detalle de cada hito evaluativo.

Fuente: DGC.

Preguntas orientadoras en torno a la modificación curricular

El propósito de estas preguntas es orientar la reflexión del Director de Escuela en cuanto a las razones para decidir una modificación curricular del plan de estudios:

- ¿Qué elementos de juicio tengo para decidir una innovación curricular del plan de estudios?
- ¿Tengo evidencia empírica que avale mi decisión de concretar este tipo de modificación?
- ¿Han existido cambios significativos en el mundo laboral, en la política pública o de tenor sociocultural que justifiquen modificar el perfil de egreso?
- ¿A quiénes deberé consultar para tener una evaluación pertinente del plan de estudios de la carrera o las carreras a mi cargo?
- ¿Se han detectado falencias formativas de tenor disciplinario en la o las carreras a partir de la consulta a expertos externos o internos?
- ¿Se han detectado falencias formativas de tenor profesional, es decir, ligadas al contexto laboral, en la o las carreras a partir de la consulta a empleadores?
- ¿Existe coherencia entre el estudiante que se quiere formar y las características curriculares y pedagógicas del plan de estudios?
- ¿Cómo son en general los resultados académicos de los estudiantes durante el itinerario formativo?
- ¿Qué opinión tienen mis académicos y docentes del plan formativo ofrecido por la carrera?
- ¿Qué opinión tienen mis estudiantes del plan formativo ofrecido por la carrera?
- ¿Cómo es mi tasa de retención en comparación con el medio relevante?
- ¿Cómo es mi tasa de titulación oportuna en comparación con el medio relevante?
- ¿Qué tipo de ajuste debo realizar para mejorar mi plan de estudios? ¿Qué instrumentos curriculares involucra lo que quiero hacer?
- ¿Qué sucede si modifico los resultados de aprendizaje de uno o más programas de asignatura?
- Con respecto al plan de estudios, ¿qué consideraciones curriculares debo atender si modifico el perfil de egreso?
- ¿Cuándo debo modificar la matriz de tributación?
- ¿En qué circunstancias puede cambiar la malla curricular?
- ¿En qué circunstancias debo ajustar los procesos de práctica y/o titulación?
- ¿Bajo qué propósitos decido cambiar los resultados de aprendizaje de uno o más programas de asignatura? ¿Qué cambios implica esta acción con respecto a las secciones del programa de asignatura?
- ¿Qué situaciones curriculares me llevan a incorporar o a eliminar una o más asignaturas de la malla curricular?
- ¿Qué modificaciones puedo hacer a los programas de asignatura sin que estas impacten en el perfil de egreso?

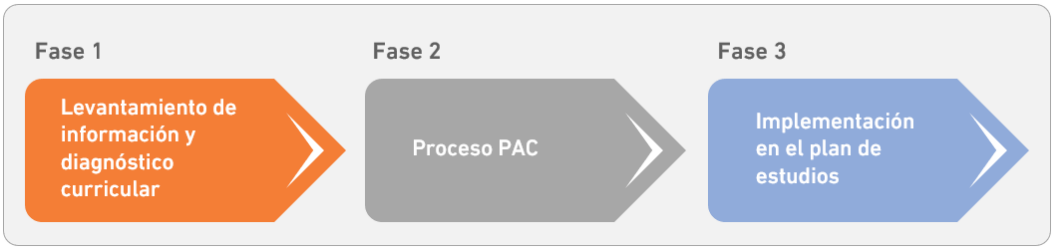
Fuente: DGC.

5. El Proceso de Ajuste Curricular (PAC): etapas y principales responsables

En UDLA, tanto la recopilación y análisis de información proveniente del medio externo e interno como el desarrollo de un diagnóstico curricular, son acciones constantes que están sujetas a la exigencia de la mejora continua de los planes de estudios. En este sentido, el PAC tiene tiempos y responsables institucionalmente establecidos .

Las escuelas deben canalizar a través del PAC todo cambio al perfil de egreso y/o plan de estudios (malla curricular, matriz de tributación curricular y los procesos de práctica y/o titulación). Asimismo, deben considerar que el proceso de propuesta, análisis y resolución, a nivel global, consta de tres fases: la primera es de reflexión y discusión sobre lo que se quiere cambiar; en la segunda se implementa el PAC a través del llenado del formulario facilitado por la Dirección de Catálogo Curricular (DCC). Por último, a la tercera fase se visibilizan los cambios en el plan formativo (ver Figura 5).

Figura 5. Fases del PAC



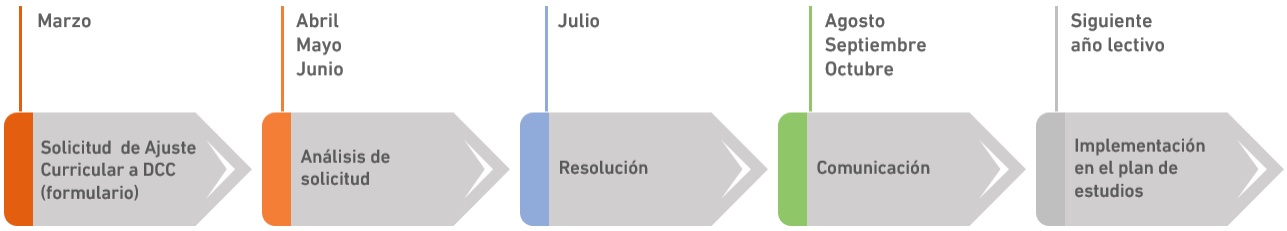
Fuente: DGC.

Es importante enfatizar que la reflexión curricular asociada a la primera fase debe tener su fuente en la información obtenida a través del SAPE, y debe apuntar siempre a la mejora del plan de estudios, considerando criterios propios de la disciplina como los aportados por la evaluación externa de calidad. Asimismo, hay que considerar que en esta fase es clave el diálogo entre la escuela y la DGC, puesto que a partir de este diálogo se decide el tipo de modificación curricular que es necesaria y consistente con las problemáticas pedagógico-curriculares detectadas en el plan de estudios.

5.1. Detalle del Proceso de Ajuste Curricular

Específicamente, el PAC se desarrolla todos los años y tiene las siguientes etapas, detalladas en la Figura 6.

Figura 6. Etapas y plazos asociados al Proceso de Ajuste Curricular



Fuente: DCC.

Análisis de solicitud. La DGC analiza y aprueba la solicitud bajo criterios pedagógicos; la DGO analiza y aprueba la solicitud bajo criterios económicos.

- **Resolución.** Las áreas involucradas deciden qué cambios se realizan y cuáles no.
- **Comunicación.** Se socializa con las escuelas solicitantes los resultados tanto del análisis curricular como presupuestario.
- **Implementación.** Los cambios autorizados en el PAC se concretan en el plan de estudios de la carrera correspondiente.

5.2. Acerca de la aprobación de los ajustes curriculares

La Dirección de Gestión Curricular aprobará los ajustes al plan de estudios siempre y cuando:

- Respeten los lineamientos del Modelo Educativo UDLA y su diseño curricular por resultados de aprendizaje.
- Sean consistentes con los propósitos formativos que busca el ajuste.
- Permitan mejorar la calidad de la propuesta académica, tanto para darle mayor coherencia interna al plan de estudios como para hacer frente a circunstancias externas (culturales, legales, económicas o de otra índole).
- Estén basados en evidencia empírica levantada en contexto de diagnóstico curricular, el que se vincula, a su vez, al Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso (SAPE).

Cuando la solicitud de ajuste curricular es rechazada por criterios curriculares, el Director de Escuela debe corregir los ajustes solicitados de acuerdo con las observaciones de la DGC, y presenta un nuevo plan de ajuste curricular al año siguiente. En este sentido, se aconseja a las escuelas ser cautelosas con los ajustes solicitados, pues están condicionados por el costro asociado que puedan significar a la institución. Por tal razón, debe ocuparse un criterio de priorización a la hora de llenar el formulario.

5.3. Plazos asociados al perfil de egreso

Debido a su importancia y al impacto que implica en el plan de estudios su modificación, el perfil de egreso, por prescripción del Modelo Educativo UDLA y del SAPE, debe retroalimentarse como mínimo dos veces antes del término de un ciclo formativo, vale decir, cuatro o cinco años para una carrera profesional. Para una carrera técnico-profesional, de dos años de duración, se prescribe al menos una retroalimentación del perfil de egreso. La única excepción a esta norma es que la modificación esté sujeta a las observaciones hechas en contexto de acreditación o certificación, y cuyo plazo de implementación no pueda esperar el término de un ciclo formativo.

5.4. Responsabilidades asociadas al Proceso de Ajuste Curricular

En el Proceso de Ajuste Curricular confluyen diversas autoridades y áreas de la Universidad. En este documento se identificarán solo las responsabilidades en torno a temas curriculares .

En la Tabla 3, se detallan las responsabilidades específicamente asociadas al ámbito curricular.

Tabla 3. Responsables en el Proceso de Ajuste Curricular

AJUSTE CURRICULAR				
Tipo de ajuste	**Instrumento curricular ajustado**	**Elabora propuesta**	**Valida propuesta**	**Autoriza implementación de propuesta**
Microcurricular	Programa de asignatura	Director de Escuela Director de Instituto (asignatura de servicio)	Decano, DGC	Director de Escuela
Macrocurricular	Malla curricular	Director de Escuela	Decano, DGC, DGO	VRA, Comité de Rectoría
	Matriz de tributación	Director de Escuela	Decano, DGC	VRA
	Procesos de Práctica y/o Titulación	Director de Escuela, Decano	Decano, DGC, DGO, DGP	VRA
	Perfil de egreso	Director de Escuela, Decano	Decano, DGC	VRA, Comité de Rectoría

Nota: DGC es Dirección de Gestión Curricular; DGO es Dirección General de Operaciones; DGP es Dirección General de Prácticas; y VRA es Vicerrectoría Académica.

Fuente: DGC.

Preguntas orientadoras sobre el PAC

- ¿Con cuáles direcciones de la Universidad debo contactarme para realizar un ajuste curricular?
- ¿Qué plazos hay asociados al Proceso de Ajuste Curricular?
- ¿Hay documentación asociada a la solicitud de ajuste curricular? ¿Cuál? ¿Cómo la obtengo?
- ¿Cuáles direcciones están involucradas en la revisión de los ajustes curriculares?
- ¿Cuáles direcciones están involucradas en la autorización de los ajustes curriculares?
- ¿Qué elementos debo considerar para que se aprueben los ajustes curriculares?
- ¿En qué circunstancias podrían no aceptarse los ajustes curriculares requeridos? ¿Qué hacer en este caso?

Fuente: DGC.

6. Pautas para evaluar el diseño curricular de carreras UDLA

Con el propósito de garantizar la calidad del diseño curricular y la implementación de este en los procesos de enseñanza y 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 *Modelo Educativo y Guías de Implementación*, cuyo fin es constituirse en un material de consulta para el Director de Escuela, Comité Curricular, académicos y ayudantes. Entre las principales guías se cuentan las siguientes:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el Sistema de Créditos Académicos UDLA

Para evaluar la calidad del diseño curricular de las carreras UDLA, se han generado pautas de verificación aplicables a los principales instrumentos curriculares. Este conjunto de instrumentos faculta, por un lado, llevar a cabo el diagnóstico curricular de las carreras y, por otro lado, 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 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 de implementación 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 Dirección de Gestión Curricular, 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, unidad que se encarga de alojar en el Portal de Planes de Estudios la evidencia respectiva.

6.1. Pauta de evaluación N°1: Perfil de egreso

PAUTA PARA EVALUAR LA CALIDAD DEL PERFIL DE EGRESO DE CARRERAS UDLA						
Carrera:						
Facultad:						
N°	**Criterio**	**Sí**	**No**	**Parcial**	**Comentario**	
1	La carrera cuenta con un perfil de egreso expresado en forma precisa, completa y explícita.					
2	El perfil de egreso declarado por la carrera es consistente con la denominación del título y/o grado entregado.					
3	Se revisa periódicamente el perfil de egreso (antes de cada proceso de acreditación u otro rango definido por la unidad).					
4	El perfil de egreso considera las características distintivas de cada mención, cuando estas existan.					
5	El perfil de egreso es consistente con la declaración de misión, visión y los propósitos de la institución en la que se inserta (Universidad–Facultad).					
6	El perfil de egreso de la carrera considera el estado de actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios y tecnológicos.					
7	Se consultó a egresados en el proceso de ajuste del perfil de egreso.					
8	Se consultó a empleadores para la construcción o ajuste del perfil de egreso.					
9	Se cuenta con evidencia documental de la consulta realizada a expertos, egresados, empleadores u otros.					
10	El perfil de egreso es consistente con la estructura curricular, los contenidos del plan de estudios y los métodos pedagógicos.					
11	La Dirección de Escuela cuenta con evidencia de análisis de congruencia o matriz de tributación entre perfil de egreso y malla curricular.					
12	El perfil de egreso actual permite reconocer "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado debe dominar como requisito para obtener el título habilitante para ejercer su profesión".					
13	El perfil de egreso evidencia conocimientos, habilidades y destrezas genéricas, disciplinares y profesionales.					
14	El perfil de egreso menciona a las autoridades de la carrera y a los miembros del Comité Curricular de la misma.					
15	El perfil de egreso muestra una estructura tripartita (declaración general, resultados de aprendizaje genéricos y resultados de aprendizaje específicos).					
16	El perfil de egreso alude en su declaración general al sello UDLA relativo al manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación.					
17	El perfil de egreso alude en su declaración general a la matriz valórica de UDLA (ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana).					
18	El perfil de egreso menciona en su declaración general los ámbitos de desempeño profesional de la carrera.					
19	El perfil de egreso menciona explícitamente los resultados de aprendizaje genéricos de la carrera.					
20	El perfil de egreso menciona explícitamente los resultados de aprendizaje específicos de la carrera.					
21	Los resultados de aprendizaje genéricos y específicos del perfil de egreso comienzan su redacción con un verbo de acción (observable y medible) y en infinitivo.					
22	Todos los resultados de aprendizaje del perfil de egreso respetan la estructura prescrita por la literatura (verbo – complemento – contexto).					
23	El perfil de egreso menciona las referencias sobre las cuales se llevó a cabo su elaboración.					
24	La carrera cuenta con mecanismos sistematizados y documentados de monitoreo y evaluación, que permiten demostrar que sus titulados efectivamente alcanzan el perfil de egreso declarado.					
25	El perfil de egreso es difundido adecuadamente, tanto interna como externamente, siendo conocido por la comunidad académica y el medio externo relevante.					
26	El perfil de egreso está ingresado en el Portal de Planes de Estudios UDLA.					

6.2. Pauta de evaluación N°2: Malla curricular

PAUTA PARA EVALUAR CALIDAD DE LA MALLA CURRICULAR DE CARRERAS UDLA					
Carrera:					
Facultad:					
N°	**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 Catálogo 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 con su definición UDLA, y de acuerdo con 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 Planes de Estudios UDLA.				

6.3. Pauta de evaluación N°3: Matriz de tributación

PAUTA PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA MATRIZ DE TRIBUTACIÓN DE CARRERAS UDLA					
Carrera:					
Facultad:					
N°	**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 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 con 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 Planes de Estudios UDLA.				

6.4. Pauta de evaluación N°4: Programas de asignaturas

PAUTA PARA EVALUAR LA CALIDAD DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA DE CARRERAS UDLA						
Carrera:						
Facultad:						
N°	**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- 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 esta.				
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 y 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 (Administrador de Programas de Asignaturas).				
25	Se verifica la existencia del programa de asignatura en el sistema ADPRO (Administrador de Programas de Asignaturas).				

6.5. Pauta de evaluación N°5: Plan de estudios

PAUTA PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LOS PLANES DE EDTUDIOS EN UDLA						
Carrera:						
Facultad:						
N°	**Criterio**	**Sí**	**No**	**Parcial**	**Comentario**	
1	La carrera cuenta con procesos sistemáticos y documentados para el diseño e implementación de su proceso de enseñanza y aprendizaje que se orienta al logro del perfil de egreso.					
2	Existen políticas y mecanismos de evaluación periódica de los cursos 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	La carrera establece resultados de aprendizaje y rubricas, susceptibles de verificación y pertinentes al perfil de egreso. Dichos resultados de aprendizaje y rúbricas pueden hacerse a nivel de cada asignatura o de ciclos (niveles) de formación.					
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 desarrollar pasantías, prácticas clínicas o profesionales de calidad, durante el desarrollo de la carrera, de modo de 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 social e individual, la construcción de ciudadanía y la democracia.					
10	La carrera ha definido el número de créditos SCT 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 con el 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 Dirección de Gestión Curricular (DGC).					
14	Los procedimientos y políticas de apertura, cierre y suspensión de carreras, emanados desde la institución, son transparentes, sistemáticos y documentados.					
15	El plan de estudios ha sido elaborado cumpliendo con los protocolos de creación, ajuste y mejoras de contenidos y formato de los documentos requeridos.					
16	UDLA garantiza que el plan de estudios tiene recursos (humanos y materiales) asociados 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 la difusión del plan de estudios, presentación de la carrera, ficha de resumen del plan de estudio, 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	En la presentación de la carrera se explicitan la misión, la visión y los propósitos de esta.				
22	El plan de estudios es coherente con la misión, la visión y los propósitos de la carrera.				
23	El perfil de egreso consignado en el plan de estudios cumple con los requisitos prescritos por el Modelo Educativo UDLA.				
24	La matriz de tributación consignada en el plan de estudios cumple con los requisitos prescritos por el Modelo Educativo UDLA.				
25	La malla curricular consignada en el plan de estudios cumple con los requisitos prescritos por el Modelo Educativo UDLA.				
26	Los programas de asignaturas consignados en el plan de estudios cumplen con los requisitos prescritos por el Modelo Educativo UDLA.				
27	El reporte de asignaturas asociado al plan de estudios establece las horas de distribución de trabajo y los prerrequisitos.				
28	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.

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2013). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT – Chile*.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas* (actualizado). UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2018). *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar planes de estudios UDLA* (segunda edición). UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA* (cuarta edición). UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA* (cuarta edición). UDLA.

Universidad de Las Américas. (2021). *Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA*. Documento interno de trabajo. UDLA.

Universidad de Las Américas. (2015). *Guía para redactar Resultados de Aprendizaje*. Documento interno de trabajo. UDLA.

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- **Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA**
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA

Dirección de Postgrado
Dirección de Gestión Curricular



Santiago, 2022

Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA

Primera edición, 2022

Autoría
Matamoros Pinel, Roberto
Celis Valderrama, Nicolás

Edición y diseño
Muñoz Parietti, Camila
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Director de Gestión Curricular
Díaz Fernández, Ignacio

Directora General de Asuntos Académicos
Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Vicerrector de Investigación
Krauskopf Poblete, Erwin

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

Introducción **5**

1. Postgrado **6**

1.1. Definiciones 6

1.2. Diseño curricular de los programas de Postgrado 7

1.3. Procedimiento de diseño curricular de los programas de Postgrado 8

1.3.1. Diagnóstico curricular 10

1.3.2. Perfil de egreso 11

1.3.3. Plan de estudios y documentos curriculares de Postgrado 13

a. Matriz de tributación curricular *15*

b. Malla curricular *16*

c. Reporte de asignaturas de los programas de Postgrado *16*

d. Programas de asignatura *17*

e. Documentos asociados a procesos de grado *17*

2. Diplomado y Postítulo **19**

2.1. Definiciones 19

2.2. Procedimiento de diseño curricular de Diplomados y Postítulos en UDLA 20

2.2.1. Plan de estudios y documentos curriculares de los programas de Diplomado y Postítulo 21

a. Malla curricular *23*

b. Reporte de asignaturas de los programas de diplomado y postítulo *23*

c. Programas de asignatura *23*

d. Documentos asociados a procesos de certificación *24*

3. Referencias **26**

4. Anexos **27**

4.1. Anexo N°1: Formulario para la creación de programa de Postgrado 28

4.2. Anexo N°2: Descriptor inicial de programa de Diplomado/Postítulo 33

4.3. Anexo N°3: Formulario para la creación de programa de Diplomado/Postítulo 34

Introducción

La presente guía describe el conjunto de protocolos y directrices involucrados en el diseño curricular de los programas de Postgrado, Diplomados y Postítulos de Universidad de Las Américas (UDLA). 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. Asimismo, se explican los hitos y requerimientos fijados por UDLA para implementar 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 un programa de Postgrado, Diplomado o Postítulo de UDLA.

Específicamente en los programas conducentes a grado, este documento describe los principales componentes del procedimiento para el diseño curricular de programas académicos de Postgrado, que responden a la necesidad de diseñar, rediseñar o ajustar un determinado plan de estudios y su perfil de egreso. Cualquiera sea el procedimiento curricular que asuma un programa académico, este debe ser incorporado en el cronograma anual establecido por la Dirección de Gestión Curricular (DGC) en respuesta a las definiciones estratégicas de la institución. En relación con las características y los procedimientos de gestión de los programas conducentes a grado, estos están descritos en el documento Procedimientos de Postgrados – Magíster.

Este documento tiene tres propósitos. En primer lugar, busca dar a conocer a toda la comunidad académica los aspectos fundamentales del diseño de un programa de Postgrado, Diplomado y Postítulo. En segundo lugar, pretende guiar la labor de quienes están encargados de diseñar el currículum de cada programa y, finalmente, el documento da cuenta pública de los protocolos usados en Universidad de Las Américas para diseñar el currículum de sus programas impartidos.

En consecuencia, los objetivos específicos del presente documento son:

- Orientar el diseño curricular de los nuevos programas de Postgrado, Diplomado o Postítulo.
- Orientar el ajuste o actualización curricular de los programas vigentes.
- Presentar, en un documento integrado, los diversos mecanismos que permiten el análisis curricular de un programa existente.

1. Postgrado

El Postgrado es una actividad relevante que entre otras cosas cumple una función formadora y es esencial del rol y el aporte de la institución al crecimiento del país. Dentro de los propósitos de Universidad de Las Américas, se encuentra el desarrollar actividades de Postgrado en las diferentes modalidades que tiene -presenciales, semipresenciales y a distancia- y que proyecten la trayectoria académica de la institución en áreas disciplinarias prioritarias.

La directriz institucional es elaborar programas de Postgrado que respondan adecuadamente a las necesidades de perfeccionamiento profesional de las distintas disciplinas y fortalezcan el desarrollo de las áreas prioritarias o líneas de investigación definidas por las facultades en sus respectivos planes de desarrollo. Por ello, son las facultades las responsables de la creación, administración académica y de la estructuración de la propuesta de oferta de estos programas, focalizándose en ciertas líneas de investigación y en una oferta de Postgrado y educación continua acorde a ello. Todo esto con el doble propósito de responder, con calidad y pertinencia, a las necesidades de formación de las comunidades científicas y disciplinarias, y a las demandas de especialización de profesionales insertos en diversos sectores productivos.

1.1. Definiciones

Un Magíster corresponde al

> *Grado académico que certifica que el graduado o graduada demuestra conocimientos teóricos y prácticos especializados de una disciplina o profesión y los conocimientos fundamentales de las disciplinas afines; habilidades de evaluación e integración de información que le permiten conceptualizar, problematizar y emitir juicios fundamentados, diseño de soluciones a problemas en contextos inciertos; y capacidad para desempeñarse de forma autónoma en actividades de investigación, innovación, o creación artística de su disciplina o profesión.* (MINEDUC, 2016, p. 35).

Los Magíster se clasifican del siguiente modo:

- **Magíster Académico.** Se caracteriza por poseer una orientación hacia el conocimiento avanzado en el área de estudio correspondiente y por fomentar la independencia y el pensamiento reflexivo y analítico en el estudiante (Comisión Nacional de Acreditación, CNA, 2013).
- **Magíster Profesional.** Se orienta hacia la profundización, especialización, aplicación o práctica en el área de estudios correspondiente y por situar a los estudiantes en los avances recientes de esta, con el objetivo de su aplicación en el ejercicio profesional (CNA, 2013).

Los programas de Magíster deberán tener una extensión mínima de 60 créditos transferibles (SCT-Chile) en su estructura de cursos obligatorios y electivos, seminarios o unidades de investigación. Estos cursos serán realizados en un mínimo de un año y, posteriormente, el estudiante deberá desarrollar una tesis de grado para un Magíster Académico, dirigida por un Director de Tesis, o una actividad formativa equivalente en el caso del Magíster Profesional, dirigida por un Profesor Guía.

El Doctorado corresponde al

> *Grado académico que certifica que el graduado o graduada demuestra conocimientos teóricos y prácticos especializados que se encuentran a la vanguardia de un área disciplinar y conocimientos avanzados de disciplinas afines; habilidades de evaluación e integración de información que le permiten conceptualizar, problematizar y emitir juicios fundamentados; diseño de soluciones a problemas en contextos inciertos; y de generación de conocimiento que contribuya al avance de un área disciplinar; y capacidad para desempeñarse de forma autónoma en investigación, innovación o creación artística de su área disciplinar. (MINEDUC, 2016, p. 38).*

Los programas de Doctorado deberán tener una extensión mínima de 180 créditos transferibles (SCT-Chile) en su estructura de cursos, seminarios o unidades de investigación, orientados a la formación investigadora. Estas actividades estarán insertas en los dos primeros años curriculares y, posteriormente, el estudiante deberá rendir un Examen de Calificación descrito en el artículo 46° del *Reglamento del Estudiante de Postgrado*. La aprobación del examen de calificación permitirá al estudiante acreditar su suficiencia de conocimientos y capacidades de investigación en el ámbito disciplinario del programa de Doctorado correspondiente y lo habilitará para la obtención de la condición de Candidato a Doctor -Dr.(c)- durante el período reglamentario que corresponde a la inscripción y realización de la tesis doctoral. La tesis de grado engloba las actividades de investigación original desarrolladas una vez adquirida la condición de candidato y dirigida por un Director de Tesis.

1.2. Diseño curricular de los programas de Postgrado

El diseño curricular de los programas de postgrado 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.

La unidad responsable del diseño y validación del perfil de egreso de un programa es la facultad. Los directores de Programa y el Comité Académico del mismo forman parte de una facultad, y esta, a través de su Decano, delinea las características transversales y sellos distintivos de todos los programas que la componen. Estos elementos se materializan en la Misión y Visión de la facultad y se detallen en el plan de desarrollo respectivo.

La responsabilidad de diseñar, ajustar o rediseñar el currículum de cada programa recae en el Director del Programa y el Comité Académico del mismo. 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 Programa, comités académicos de programa, académicos y docentes. Estos últimos participan del proceso de diseño en instancias de consulta y validación de los ajustes curriculares aplicados en el plan de estudios del programa en el que se desempeñan.

A continuación, se detallan las responsabilidades del Decano, del Director de Programa, del Comité Académico del Programa y de la DGC respecto de la revisión, ajuste y diseño curricular de los programas UDLA:

Decano

De acuerdo con el artículo 45° del *Reglamento Orgánico de la Universidad* (2021, p. 16), le corresponde al Decano evaluar periódicamente si los planes y programas de estudios que imparten sus unidades académicas responden a las necesidades actuales y futuras del medio, con el objeto de mantenerlos permanentemente actualizados. El Director del Programa reporta los avances al Decano. En consecuencia, es el Decano quien presenta al Vicerrector de Investigación las propuestas de modificación, creación o cierre de programas.

Director de Programa

Es el responsable final del programa, debiendo velar por la correcta ejecución académica, curricular, administrativa y presupuestaria del mismo. Sus funciones específicas están descritas en el artículo 36° del *Reglamento de Postgrado* (2022). En el contexto curricular lidera, apoyado por el Comité Académico del Programa, el diseño y desarrollo de la propuesta curricular en las disciplinas propias del programa, en concordancia con las políticas directivas definidas por las autoridades superiores de la Universidad.

Comité Académico del Programa

Es el cuerpo colegiado de académicos encargado de coordinar, regular, supervisar, planificar y evaluar las actividades académicas de un programa de Postgrado, definir las disposiciones académicas de este y realizar eventuales actualizaciones curriculares según necesidades del área disciplinaria. Sus funciones específicas están descritas en el artículo 37°del *Reglamento de Postgrado*. Será presidido por el Director del Programa y estará integrado, al menos, en un 50% por académicos del núcleo/claustro. La composición completa de este cuerpo colegiado se define en el artículo 35° del *Reglamento de Postgrado*. En algunos casos, se contempla la figura de un experto externo invitado a las jornadas de trabajo en función de los requerimientos existentes.

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 los programas de la institución, y coordinar y documentar todos los aspectos que aseguran el cumplimiento de los estándares de calidad del diseño curricular.

1.3. Procedimiento de diseño curricular de los programas de Postgrado

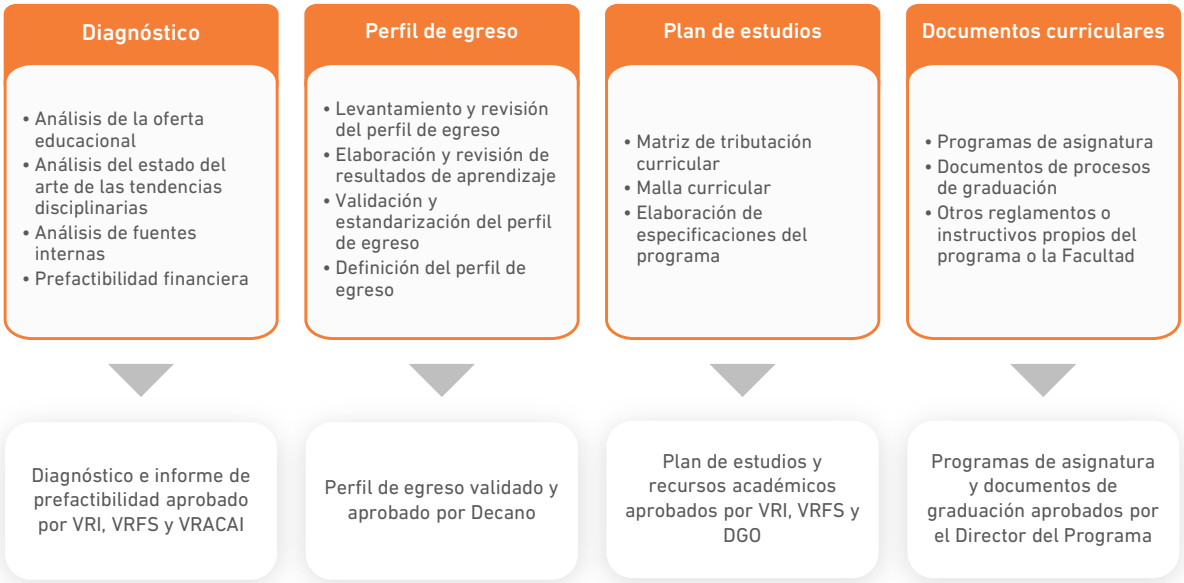
El diseño curricular es un proceso formalizado y sistemático que responde a los lineamientos curriculares y pedagógicos del Modelo de Formación o Pedagógico y que permite organizar y desarrollar el plan de estudios con un enfoque curricular orientado al cumplimiento de los resultados de aprendizaje. El proceso contempla productos estandarizados, así como criterios y mecanismos para asegurar la pertinencia y logro del perfil de egreso, y se desarrolla bajo los siguientes tres criterios de calidad:

- Consistencia con la Misión institucional y el Modelo Pedagógico.
- Pertinencia para responder a los requerimientos del entorno profesional y disciplinario.
- Integralidad en la formación, que se concreta en un desarrollo armónico de la formación disciplinar y los resultados de aprendizaje genéricos.

En el presente apartado se describe los principales componentes del procedimiento para el diseño curricular de programas académicos, compuesto por cuatro etapas centrales que responden a la necesidad de diseñar, rediseñar o ajustar un determinado plan de estudios y su perfil de egreso. Cualquiera sea el procedimiento curricular que asuma un programa académico, este debe ser incorporado en el cronograma anual establecido por la DGC en respuesta a las definiciones estratégicas de la institución.

El procedimiento se desarrolla desde un conjunto de métodos que permite organizar y sistematizar un itinerario formativo a partir del perfil de egreso para los programas conducentes a grado, pertinente y validado por el mundo profesional y académico, el que se levanta a con información relevante y actualizada considerando fuentes externas como internas. La Figura 1 describe sus etapas y principales componentes:

Figura 1. Procedimiento de diseño, rediseño y ajuste curricular programas de postgrado



Nota: Las siglas corresponden a VRI: Vicerrectoría de Investigación; VRFS: Vicerrectoría de Finanzas y Servicios, y VRACAI: Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis institucional.

Fuente: Dirección de Gestión Curricular (DGC).

En consideración a la pertinencia del perfil de egreso, se han definido distintos niveles de intervención para abordar el procedimiento de diseño curricular en la institución. A continuación, se describen los tres principales procesos:

- **Diseño de Programas de Postgrado.** Cuando se procede a la elaboración de un proyecto curricular para la creación de un nuevo programa académico, que no existe en la oferta actual de la institución.
- **Rediseño de Programas de Postgrado.** Cuando se procede a la modificación sustancial del perfil de egreso de un programa académico.
- **Ajuste de Programas de Postgrado.** Cuando se procede a realizar modificaciones que afectan la estructura y distribución del plan de estudios vigente, se genera un nuevo plan, pero manteniendo el perfil de egreso existente. Las modificaciones se relacionan con la eliminación o incorporación de nuevas asignaturas, cambios de prerrequisitos asociados, generación o actualización de programas de asignaturas, modificación de estándares académicos y requerimientos de nuevos recursos, entre otros. El propósito de este nivel de intervención curricular es alinear los componentes curriculares del programa académico para asegurar el cumplimiento y pertinencia del perfil de egreso.

1.3.1. Diagnóstico curricular

Esta etapa previa al desarrollo del diseño, rediseño o ajuste curricular consiste en la realización de un diagnóstico del programa académico tomando en cuenta las variables del entorno (oferta de otras universidades), estado del arte y tendencias disciplinares, análisis de la implementación del actual plan de estudios (proceso de enseñanza y aprendizaje) y pertinencia del perfil, entre otros. Durante esta etapa se utiliza información relevante, tales como las debilidades derivadas de procesos de autoevaluación o acreditación y la encuesta de titulados y egresados. El análisis de este diagnóstico permite a la facultad solicitar el diseño, rediseño o ajuste curricular y los recursos académicos correspondientes.

Tabla 1. Principales componentes de la etapa de Diagnóstico

Principales componentes de la etapa de Diagnóstico	
Objetivo	Analizar la pertinencia de la formación del programa académico y del perfil de egreso declarado, mediante la construcción de un diagnóstico integral que considera la opinión de los titulados y egresados, y otras fuentes de información internas y externas relevantes.
Responsables	• Decano(a). • Director(a) del Programa, que preside el Comité Académico del Programa. • Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Descriptor inicial del Programa - Formulario de Creación.
Hitos relevantes	Presentación del diagnóstico a la Vicerrectoría de Investigación (VRI), la Vicerrectoría de Finanzas y Servicios (VRFS) y la Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis institucional (VRACAI) para aprobación del diseño, rediseño o ajuste curricular, a propuesta del Decano(a).
Documentos referenciales	• Modelo Educativo UDLA. • Documento DGC sobre el plan curricular. • Formato de descriptor inicial o formulario de creación. • Formato de informe de prefactibilidad financiera. • Encuesta de titulados y egresados.

Fuente: DGC.

La etapa de Diagnóstico debe considerar algunos aspectos técnicos y procedimentales relevantes:

1. La formalización de los miembros del Comité Académico del Programa (CAP), que debe quedar registrada en un Acta de Constitución.
2. El CAP debe designar un secretario de acta responsable de registrar los principales acuerdos y el trabajo desarrollado, documentos que resguarda el Comité y la DGC.
3. La DGC debe generar en conjunto con el CAP la carta Gantt preliminar del proceso, acorde a los lineamientos de la institución. Para el caso del Magíster, el proceso tendrá los siguientes tiempos:
    - Primer año: presentación, evaluación y aceptación de los ajustes.
    - Segundo año: actualización de documentación e ingreso de información a los sistemas.
    - Tercer año: implementación de ajustes.

1.3.2. 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 instancias evaluativas que contempla su programa, que son condición para su egreso y que le permitirán un desempeño profesional, académico o disciplinar competente. Esta etapa es la clave del procedimiento de diseño y se inicia una vez aprobado el proyecto de diseño, rediseño o ajuste por parte de las vicerrectorías mencionadas. El propósito de esta etapa es la generación de un perfil de egreso pertinente para el diseño de un programa nuevo o para la reelaboración o ajuste de un perfil de egreso existente con el objetivo de resguardar su pertenencia y calidad.

Los perfiles de egreso para los programas conducentes a grado en Universidad de Las Américas constan de cuatro apartados. En el primero de ellos, se entrega la declaración general de las metas formativas que describe los sellos de la facultad alineados a los sellos institucionales y los ámbitos de posible desempeño del egresado. En el segundo apartado, se listan los resultados de aprendizaje que desarrolla el estudiante a lo largo de plan de estudios. En el tercero, se resume el proceso de diseño y validación del perfil. Por último, en el cuarto apartado, se presentan los documentos revisados que fundamentan la propuesta.

El perfil de egreso representa el conjunto de resultados de aprendizaje que han sido identificados a partir de toda la información recabada de diferentes fuentes -entre las que se reconocen el contexto internacional y nacional de la disciplina, y la retroalimentación obtenida de empleadores, egresados, académicos y estudiantes- desde las que se definen las áreas de desempeño.

Tabla 2. Principales componentes de la etapa Perfil de Egreso

Principales componentes de la etapa Perfil de Egreso	
Objetivo	Identificar y validar un perfil de egreso pertinente orientado al cumplimiento de resultados de aprendizaje, considerando la información recogida del diagnóstico y la opinión de estudiantes, egresados, empleadores, profesionales y académicos, para la generación de un plan de estudios.
Responsables	• Decano(a). Director(a) del Programa, que preside el Comité Académico del Programa. • Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Matriz de resultados de aprendizaje. Perfil de egreso definitivo.
Hitos relevantes	Generación del perfil de egreso o grado pertinente, basado en resultados de aprendizaje específicos (disciplinares) y genéricos (de aprendizaje y personales) que permita la elaboración de un plan de estudios.
Documentos referenciales	• Formato del perfil de egreso definitivo. • Formato de matriz de resultados de aprendizaje. • Cuestionario de validación y estandarización a empleadores y profesionales. • Cuestionario de validación a expertos disciplinares.

Fuente: DGC.

La etapa *Perfil de egreso* debe considerar algunos aspectos técnicos y procedimentales relevantes:

- Para el levantamiento del perfil de egreso (identificación) se debe utilizar información proveniente del diagnóstico y de las técnicas de recolección de información del ámbito profesional y académico, tales como paneles de expertos y encuesta de egresados de programas afines, o de egresados del mismo programa para procesos de rediseño.
- El CAP debe definir el perfil de egreso preliminar, el que es sometido a validación y estandarización a fin de resguardad su pertinencia.
- El CAP debe aplicar una consulta a agentes externos pertinentes al programa en particular, entre los que se pueden encontrar empleadores, profesionales pares y expertos académicos externos a la institución para que validen y estandaricen el perfil de egreso. Asimismo, se debe implementar la encuesta de validación del perfil de egreso para los académicos del programa en rediseño o ajuste. Los instrumentos son definidos por la DGC.
- El CAP debe analizar los resultados de las consultas, tanto externas como internas, para definir y establecer el perfil de egreso definitivo, el que es validado por el Decano de la Facultad, la Vicerrectoría Académica y la Vicerrectoría de Investigación. Posteriormente se debe socializar con la comunidad académica interna y externa.

Finalmente, en este apartado hay que hacer notar que el perfil de egreso en cada programa conducente a grado debe responder a un marco conceptual de lo que se espera de estos perfiles de egreso, según el grado que otorga la institución.

Marco referencial del perfil de egreso en Postgrado[1]

El presente marco referencial orienta los perfiles de egreso y los resultados de aprendizaje que lo componen y que son específicos de cada programa conducente a grado.

Marco referencial perfil de egreso de Magíster (Profesional o Académico)

Los egresados de los programas de Magíster de Universidad de Las Américas se distinguirán por ser:

- *Personas con conocimientos teóricos y prácticos especializados de su área disciplinar y los conocimientos fundamentales de las áreas afines.*
- *Personas capaces de evaluar e integrar información diversa para conceptualizar, problematizar, emitir juicios fundamentados y comunicarse efectivamente.*
- *Personas capaces de coordinar equipos de trabajo para el logro de objetivos comunes promoviendo la colaboración entre los miembros de su equipo laboral.*
- *Personas capaces de resolver problemas complejos dentro de su área disciplinar y de elaborar productos, ejecutar procedimientos, diseñar e implementar procesos. En el caso del Magíster Académico, los egresados poseen herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar investigación en un área específica de su disciplina profundizando en un campo del saber.*
- *Personas que conocen, comprenden y actúan con ética profesional y responsabilidad ciudadana considerando las implicancias de la aplicación del conocimiento.*
- *Personas con una formación integral que se reconozcan como parte de la comunidad universitaria UDLA, y comprendan que el desarrollo de su conocimiento y el compromiso con su entorno son parte fundamental para avanzar en su propio progreso con sentido de pertenencia en su comunidad local y en el país.*

Marco referencial Perfil de Egreso de Doctorado

Los egresados de los programas de Doctorado de Universidad de Las Américas se distinguirán por ser:

- *Personas con conocimientos teóricos y prácticos especializados, que se encuentran a la vanguardia de un área disciplinar y con conocimientos avanzados de disciplinas afines.*
- *Personas capaces de evaluar e integrar información de diversas fuentes relacionadas con un área disciplinar que le permiten conceptualizar, problematizar, generar conocimiento nuevo y emitir juicios fundamentados que contribuyan al avance de un área disciplinar.*
- *Personas que demuestran aprendizaje autodirigido y reflexivo, utilizando las más recientes tecnologías de la información y transformación digital para mejorar la aplicación disciplinaria en un contexto de adaptación permanente a los cambios de la sociedad del conocimiento.*
- *Personas capaces de desarrollar investigación original y autónoma, que sea un aporte significativo en su área de conocimiento.*

[1] Este marco toma en cuenta los lineamientos de los siguientes documentos: *Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior,* de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (agosto 2016); *Propuesta de Criterios y Estándares para la Acreditación Institucional de Universidades,* de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (abril 2021); *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*, de la Comisión Nacional de Acreditación (septiembre 2021), y la *Declaración de Singapur sobre integridad en la investigación*, elaborada en el marco de la Segunda Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación (julio del 2010) como una guía global para la conducta responsable en la investigación.

- *Personas capaces de dirigir equipos de trabajo para el logro de objetivos comunes promoviendo la colaboración entre los miembros de su equipo laboral.*
- *Personas capaces de comunicarse efectivamente y transmitir sus conocimientos y resultados de investigación a público especializado y no especializado.*
- *Personas que actúan con ética, integridad y responsabilidad social en la labor investigativa y/o de aplicación de los conocimientos adquiridos, resguardando las buenas prácticas científicas, dimensionando efectivamente las implicancias que estos tienen para las personas y la sociedad, en concordancia con los valores institucionales y los valores compartidos en la Ciencia* (*Declaración de Singapur sobre integridad en la investigación*, 2010).

1.3.3. Plan de estudios y documentos curriculares de Postgrado

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 de postgrado; los métodos de enseñanza y aprendizaje y evaluación del proceso formativo, y la estructura curricular del programa. Estos elementos se sistematizan a partir de la matriz de tributación; malla curricular; programas de asignaturas; y documentos vinculados a los procesos de graduación. La malla curricular ordena gráficamente la distribución semestral de asignaturas, las certificaciones intermedias o de salidas y las líneas curriculares conducentes al grado. En los programas de asignatura se describen los resultados de aprendizaje específicos, los contenidos y actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de evaluación diseñados para verificar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y otros recursos que garantizan el logro del perfil de egreso. Los reglamentos, protocolos e instructivos asociados a la obtención del grado académico también forman parte del plan de estudios y se clasifican por separado, debido a la importancia que tienen estas instancias formativas y evaluativas en el logro del perfil de egreso.

La documentación e información que se integre en el plan de estudios de cada programa de postgrado debe contar con la aprobación de la Vicerrectoría Académica de Universidad de Las Américas. A continuación, se describen algunas características básicas de estos instrumentos y su rol en el plan de estudios[2]:

1. Matriz de tributación curricular (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 prerrequisitos).
4. Programas de asignatura.
5. Documentos vinculados a los procesos de Graduación y Titulación.

Esta etapa recibe como insumo principal el perfil de egreso definitivo. La tarea del Comité Académico del Programa (CAP) es traducirlo al ámbito formativo para generar un plan de estudios coherente, que responda al Modelo Educativo y a la estructura curricular definida por la institución, considerando los recursos académicos y estándares de equipamiento e infraestructura requeridos para asegurar la implementación de este plan de estudios.

[2] Para más información ver Modelo Educativo UDLA y Portal de Planes de Estudios en http://planesdeestudio-intranet.udla.cl (web interna).

Tabla 3. Principales componentes de la etapa Plan de Estudios

Principales componentes de la etapa Plan de Estudios	
Objetivo	Diseñar un plan de estudios, basado en los resultados de aprendizaje establecidos en el perfil de egreso, que responda a la estructura curricular para asegurar el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
Responsables	• Decano(a). • Director(a) del Programa, que preside el Comité Académico del Programa. • Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	• Matriz de tributación (relación entre resultados de aprendizaje de programas de asignaturas y perfil de egreso). • Plan de estudios y malla curricular.
Hitos relevantes	Presentación del plan de estudios y sus recursos académicos a la VRI, la DGO y la VRFS*, para su aprobación y oficialización.
Documentos referenciales	• Documento DGC Sistema de Créditos UDLA. Formato de la matriz de tributación. • Formato ficha de asignatura. • Formato de plan de estudios/malla.

Nota(*): VRI = Vicerrectoría de Investigación; DGO = Dirección General de Operaciones; VRFS = Vicerrectoría de Finanzas y Servicios.

Fuente: DGC.

La etapa *Plan de Estudios* debe considerar algunos aspectos técnicos y procedimentales relevantes:

- El CAP, junto a expertos disciplinares seleccionados, debe elaborar las fichas de cada una de las asignaturas. En ellas se da cuenta de los antecedentes generales de la asignatura, perfil docente requerido y recursos académicos requeridos (bibliografía e infraestructura). Junto con lo anterior se estiman los créditos para el desarrollo formativo de ella, de acuerdo con los lineamientos del Sistema de Créditos UDLA, diferenciando la carga de trabajo en horas lectivas programadas y horas Trabajo Personal del Estudiante (TPE).
- El CAP genera el nuevo plan de estudios considerando los recursos académicos (infraestructura, equipamiento, docencia, bibliografía, entre otros) requeridos para su implementación.
- El Decano presenta el plan de estudios y perfil de egreso final a la VRI, la DGO y la VRFS, junto con el informe financiero final para su aprobación y formalización.

a. Matriz de tributación curricular

La matriz de tributación es una tabla de doble entrada que relaciona las asignaturas de la malla curricular con los resultados de aprendizaje declarados en el perfil de egreso. 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.

La matriz de tributación 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.

Tabla 4. Principales componentes de la etapa Matriz de Tributación

Principales componentes de la etapa Matriz de Tributación	
Objetivo	Identificar la tributación de las asignaturas a los resultados de aprendizaje del perfil de egreso.
Responsables	• Director(a) del Programa, que preside el Comité Académico del Programa. • Núcleo o Claustro del Programa. • Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Matriz de tributación.
Hitos relevantes	Generación de la matriz de tributación, basado en resultados de aprendizaje del perfil de egreso y de las asignaturas del programa.
Documentos referenciales	• Formato de la matriz de tributación. • Formato de matriz de resultados de aprendizaje del perfil de egreso y de las asignaturas del programa.

Fuente: DGC.

b. Malla curricular

La malla curricular corresponde a la representación gráfica de la distribución de las asignaturas y diplomados que otorga y respectivas líneas de especialización contempladas en el plan de estudios.

Diplomados asociados al grado académico

Los programas de Magíster que contemplan programa de diplomados al interior de sus planes de estudios se deben reflejar en la malla curricular y hay que explicitar si son certificaciones intermedias o de salida. Los diplomados tienen por objetivo contribuir en el desarrollo de habilidades que son necesarias de certificar para enfrentar las exigencias de la formación del postgrado.

Línea curricular de trabajo de egreso (CNA)

A lo largo de la línea curricular de trabajo de egreso, se concentran las asignaturas que tienen por objetivo acompañar al estudiante para concretar el trabajo final de egreso. Estas asignaturas tienen por objetivo ampliar, profundizar e integrar resultados de aprendizajes vinculados al trabajo final de los estudiantes.

Tabla 5. Principales componentes de la etapa Malla Curricular

Principales componentes de la etapa Malla Curricular	
Objetivo	Graficar la distribución de las asignaturas y las respectivas líneas de especialización contempladas en el plan de estudios.
Responsables	Director(a) del Programa, que preside el Comité Académico del Programa. Núcleo o Claustro del Programa. Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Malla Curricular.
Hitos relevantes	Generación de malla curricular, considerando la distribución de asignaturas y líneas de especialización contempladas en el Plan de Asignatura.
Documentos referenciales	Excel de estructura curricular.

Fuente: DGC.

c. Reporte de asignaturas de los programas de Postgrado

El reporte de programas de estudio es un documento que se integra en el plan de estudios de los programas de postgrado UDLA. Es un documento que se obtiene en la forma Banner SWRRPES y en él se detallan los siguientes atributos de cada asignatura: método de estudio, créditos, distribución de horas de trabajo (presencial, personal y práctico) y prerrequisitos.

Tabla 6. Principales componentes de la etapa Reporte de asignaturas

Principales componentes de la etapa Reporte de asignaturas	
Objetivo	Elaborar reporte de Banner de la Estructura curricular.
Responsables	• Director(a) del Programa, que preside el Comité Académico del Programa. • Núcleo o Claustro del Programa. • Dirección de Catálogo.
Productos	Reporte de asignaturas de la carrera.
Hitos relevantes	Generación de reporte de asignaturas de la carrera, considerando método de estudio, créditos, distribución de horas de trabajo (presencial, personal y práctico) y prerrequisitos.
Documentos referenciales	Excel de estructura curricular.

Fuente: DGC.

d. Programas de asignatura

El programa de asignatura es un instrumento curricular dirigido a profesores, ayudantes y estudiantes. Brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de un programa de postgrado. Establece la carga de trabajo del estudiante en horas presenciales y de trabajo personal. Se organiza en torno a resultados de aprendizaje, conocimientos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, tareas de evaluación, instrumentos de evaluación e indicadores de logro.

Los programas de asignaturas constituyen el quinto componente de los planes de estudios UDLA. En esta sección del plan de estudios se integran todos los programas de asignaturas del programa de postgrado. Para garantizar la vigencia del programa, este se obtiene desde ADPRO (Administrador de Programas) . La Universidad, por medio de la DGC, provee la Guía para elaborar, ajustar y usar Programas de Asignaturas con el objeto de orientar el trabajo de los equipos encargados del diseño curricular de cada carrera UDLA. El responsable de mantener actualizados los programas de asignaturas es el coordinador del programa respectivo.

En esta etapa se elaboran los programas de asignaturas que conforman el plan de estudios.

Tabla 7. Principales componentes de la etapa Programas de Asignatura y Planificaciones Didácticas

Principales componentes de la etapa Programas de Asignatura y Planificaciones Didácticas	
Objetivo	Elaborar los programas de asignaturas que forman parte del plan de estudios en coherencia a los lineamientos curriculares y pedagógicos del Modelo Educativo.
Responsables	Decano(a).Director(a) del Programa, que preside el Comité Académico del mismo.Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Programas de asignaturas.Instructivos propios del programa.
Hitos relevantes	Contar con programas de asignaturas validados y aprobados por Decano(a) y Director(a) de Programa.
Documentos referenciales	Formato programa de asignatura.

Fuente: DGC.

La etapa *Programas de Asignatura y Planificaciones Didácticas* debe considerar algunos aspectos técnicos y procedimentales relevantes:

- El CAP selecciona a los académicos expertos disciplinares que tendrá a su cargo la construcción de los programas de asignatura, según las indicaciones de la DGC.
- La DGC revisa técnicamente los programas de asignatura creados por los académicos expertos con el fin de asegurar el alineamiento de los elementos curriculares que lo constituye.
- El Director de Programa valida y aprueba los programas de asignaturas e ingresa información a las plataformas institucionales.

e. Documentos asociados a procesos de grado

En la última sección de los planes de estudios se integra la documentación vinculada a los procesos de graduación de cada programa. Se incluyen instructivos, pautas de evaluación y reglamentos que rigen estos procesos. El coordinador del programa es el responsable de mantener actualizada la información referida a los procesos de graduación del programa respectivo.

Tabla 8. Principales componentes de la etapa Documentos asociados a procesos de grado

Principales componentes de la etapa Documentos asociados a procesos de grado	
Objetivo	Elaborar documentos asociados a procesos de la obtención del grado.
Responsables	Director(a) del Programa, que preside el Comité Académico del mismo. Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Documentos de proceso de obtención de grado.
Hitos relevantes	Elaborar documentos asociados a procesos de la obtención del grado. Toma de conocimiento de Secretaría General.
Documentos referenciales	Formatos de documentos y normativas UDLA.

Fuente: DGC.

Con el propósito de contar con un repositorio unificado de los documentos curriculares de cada programa, UDLA ha elaborado el *Portal de Planes de Estudios*. En este se pueden consultar los siguientes documentos: perfil de egreso, malla curricular, programas de asignaturas, documentos asociados al otorgamiento del grado.

2. Diplomado y Postítulo

La formación en programas de Diplomado y Postítulo constituye una estrategia que implica un conjunto de experiencias que siguen a la formación inicial y que permiten al profesional mejorar, actualizar y transformar sus habilidades para ser pertinente en contextos de permanente cambio. Los Diplomados y Postítulos son parte de un proceso de formación continua que se oferta en la institución, por lo que se considera importante gestionar su calidad desde la etapa de diseño.

El propósito de esta guía es proporcionar a gestores y académicos de las diferentes unidades de la universidad los procedimientos básicos para la estructuración de programas de Diplomado o Postítulos. Esperamos que este documento sea de utilidad para quienes participan en el diseño de programas de educación continua, específicamente de Diplomados/Postítulos, cuyo propósito es favorecer el dominio de capacidades y habilidades disciplinares y genéricas, pertinentes para resolver problemas de la práctica profesional actual.

2.1. Definiciones

Los Diplomados son programas de perfeccionamiento o actualización profesional de formación continua, orientados a proveer una actualización de contenidos disciplinarios o la profundización de competencias profesionales, no conducentes a grado académico ni a título profesional, y que tienen como finalidad complementar la formación técnica y/o profesional de los participantes.

- Los Diplomados de formación disciplinaria y/o profesional nacen de una necesidad académica, serán propuestos por las facultades a la Vicerrectoría de Investigación (VRI) a través de la Dirección de Postgrado y se rigen por el *Reglamento de Diplomados y Postítulos* de Universidad de Las Américas. La presente guía se refiere exclusivamente a este tipo de Diplomados.
- Los Diplomados de formación general y/o complementaria, abiertos a público o cerrados para empresas, serán administrados por la Dirección de Educación Continua. Estos Diplomados se rigen por el reglamento dictado por la Vicerrectoría de Admisión, en conjunto con la normativa sobre programas de capacitaciones y cursos de certificación.

Los Postítulos son programas de especialización dirigido a personas que ya cuentan con títulos profesionales, títulos técnicos de nivel superior o grados académicos. Su propósito es complementar la formación académica y otorgar perfeccionamiento en una determinada área profesional.

Los programas de formación disciplinaria y/o profesional se basan en estándares de calidad y pertinencia que complementan los diferentes niveles de formación y promueven los espacios de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas y que pueden ser dictados en modalidad presencial, semipresencial o a distancia -online- (OEI, 2020).

Modalidades

Por programas en modalidad presencial se entenderán aquellos cuyas actividades de aprendizaje en sala en las que la interacción entre el docente y el estudiante requiere la asistencia de ambos en un determinado lugar y en el mismo tiempo (presencia física y sincrónica). Los programas a distancia u online consideran el uso de técnicas pedagógicas, recursos y medios de comunicación específicos para facilitar el aprendizaje y la enseñanza entre estudiantes y docentes que están separados por el tiempo o la distancia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015). Los programas en modalidad semipresencial -formación combinada o blended learning- son un modelo que combina tanto la formación a distancia como la formación presencial (Comisión Nacional de Acreditación, 2017). Cada modalidad estará determinada en la resolución del programa respectivo.

Roles y funciones

La responsabilidad de diseñar o ajustar el currículum de cada Diplomado o Postítulo recae en el Decano de la Facultad y el Coordinador del Programa. 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 coordinadores de Programa, 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 del programa en el que se desempeña.

A continuación, se detallan las responsabilidades del Decano, del Coordinador de Programa y de la Dirección de Gestión Curricular respecto de la revisión, ajuste y diseño curricular de los programas UDLA:

Decano

De acuerdo con el Art. 45° del *Reglamento Orgánico de la Universidad* (2021, p. 16), corresponde al Decano evaluar periódicamente si los planes y programas de estudios que imparten sus unidades académicas responden a las necesidades actuales y futuras del medio, con el objeto de mantenerlos permanentemente actualizados. El Coordinador del Programa reporta los avances de este al Decano. En consecuencia, es el Decano quien presenta al Vicerrector de Investigación las propuestas de modificación, creación o cierre de programas.

Coordinador de Programa

Es el responsable final del programa, por lo que vela por la correcta ejecución académica, curricular, administrativa y presupuestaria del mismo. Sus funciones específicas están descritas en el artículo 4° del *Reglamento de Diplomados y Postítulos* de Universidad de Las Américas (2022). En el contexto curricular, lidera el diseño y desarrollo de la propuesta curricular en la disciplina propia del programa, en concordancia con las políticas directivas definidas por las autoridades superiores de la Universidad.

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 los programas de Universidad de Las Américas, coordinar y documentar todos los aspectos que aseguran el cumplimiento de los estándares de calidad del diseño curricular.

2.2. Procedimiento de diseño curricular de Diplomados y Postítulos en UDLA

El diseño curricular es un proceso formalizado que responde a los lineamientos curriculares y pedagógicos del Modelo Pedagógico y que permite organizar y desarrollar el plan de estudios con un enfoque curricular orientado al cumplimiento de los resultados de aprendizaje. El proceso contempla productos estandarizados y se desarrolla bajo los siguientes tres criterios de calidad:

- Consistencia con la Misión institucional y el Modelo Pedagógico.
- Pertinencia para responder a los requerimientos del entorno profesional y disciplinario.
- Integralidad en la formación, que se concreta en un desarrollo armónico de la formación disciplinar y los resultados de aprendizaje.

Dado lo anterior, el presente documento describe los principales componentes del procedimiento para el diseño curricular de programas académicos y cualquiera sea el procedimiento curricular que asuma un programa académico, este debe ser incorporado en el cronograma anual establecido por la Dirección de Gestión Curricular en respuesta a las definiciones estratégicas de la institución.

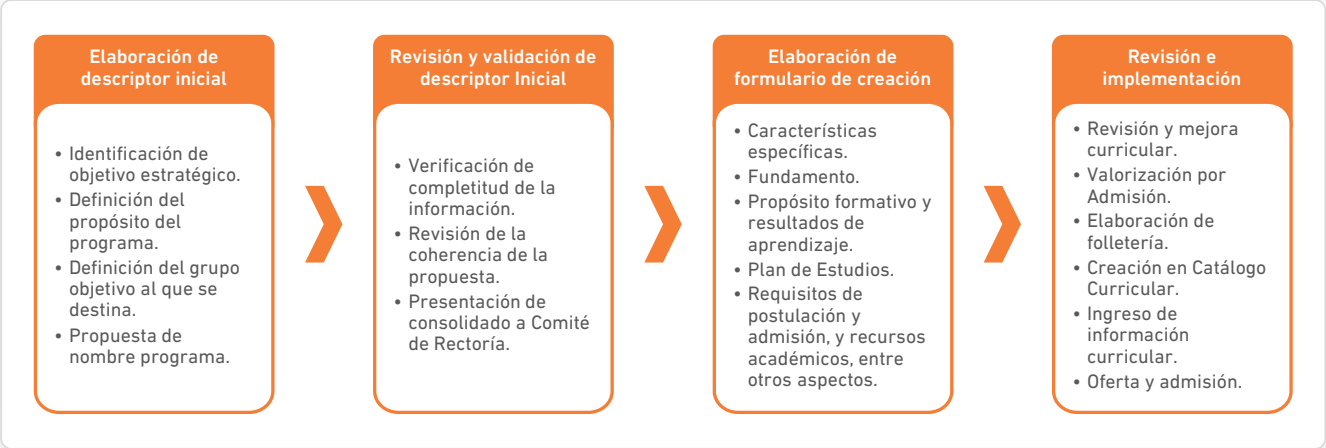
Los procedimientos para la creación, aprobación, modificación o cierre de los Diplomados y Postítulos están descritos en el documento Procedimientos de Programas de Postgrados – Diplomados y Postítulos.

A su vez, las acciones para la presentación de los programas se dividen en dos grandes hitos registrados en:

- el descriptor inicial que contiene las características generales de la propuesta inicial, el grupo objetivo, justificación o propósito del programa y su relación con el plan de desarrollo estratégico de la facultad y/o la institución; y
- la presentación de la propuesta definitiva en el formulario de creación que considera los siguientes elementos: características específicas del programa, el fundamento, el propósito formativo y resultados de aprendizaje del programa, el plan de estudios, requisitos de postulación y admisión, y recursos académicos, entre otros aspectos.

A continuación, se presenta el flujo de creación de los Diplomados y Postítulos y los diferentes actores involucrados:

Figura 2. Diagrama de flujo de creación de Diplomados y Postítulos



Fuente: Dirección de Gestión Curricular (DGC).

2.2.1. Plan de estudios y documentos curriculares de los programas de Diplomado y Postítulo

El plan de estudios es una explicitación del proceso formativo universitario conducente a la certificación del programa de Diplomado o Postítulo. Describe los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante desarrolla a lo largo de su formación de este tipo de programas; los métodos de enseñanza y aprendizaje y evaluación del proceso formativo, y la estructura curricular determinada. Estos elementos se sistematizan a partir de la malla curricular; programas de asignaturas y documentos vinculados a los procesos de certificación. La malla curricular ordena gráficamente la distribución semestral de las asignaturas. En los programas de asignatura se describen los resultados de aprendizaje específicos, los contenidos y actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de evaluación diseñados para verificar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y otros recursos que garantizan el logro de la certificación propuesta. Además, se indican los reglamentos, protocolos e instructivos asociados a la obtención de la certificación.

La documentación e información que se integre en el plan de estudios de cada programa de diplomado y postítulo debe contar con la aprobación de la Vicerrectoría Académica de Universidad de Las Américas. A continuación, se describen algunas características básicas de estos instrumentos y su rol en el plan de estudios:

1. Malla curricular.
2. Reporte de asignaturas de la carrera (distribución de horas de trabajo y prerrequisitos).
3. Programas de asignatura.
4. Documentos vinculados a los procesos de Certificación.

Esta etapa recibe como insumo principal la malla curricular. La tarea del Coordinador del Programa es traducirlo al ámbito formativo para generar un plan de estudios coherente, que responda al Modelo Educativo y a la estructura curricular definida por la institución, considerando los recursos académicos y estándares de equipamiento e infraestructura requeridos para asegurar la implementación de este plan de estudios.

Tabla 9. Principales componentes de la etapa Plan de Estudios

Principales componentes de la etapa Plan de Estudios	
Objetivo	Diseñar un plan de estudios, basado en los resultados de aprendizaje establecidos en el Modelo Educativo UDLA, que responda a la estructura curricular para asegurar el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
Responsables	• Decano(a). • Coordinador(a) del Programa. • Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Plan de estudios y malla curricular.
Hitos relevantes	Presentación del plan de estudios y sus recursos académicos a la VRI, la DGO y la VRFS*, para su aprobación y oficialización.
Documentos referenciales	• Documento DGC Sistema de Créditos UDLA. Formato de la matriz de tributación. • Formato ficha de asignatura. • Formato de plan de estudios/malla.

Nota(*): VRI = Vicerrectoría de Investigación; DGO = Dirección General de Operaciones; VRFS = Vicerrectoría de Finanzas y Servicios.

Fuente: DGC.

La etapa *Plan de Estudios* debe considerar algunos aspectos técnicos y procedimentales relevantes:

- El Coordinador del Programa junto a expertos disciplinares seleccionados, debe elaborar las fichas de cada una de las asignaturas. En ellas se da cuenta de los antecedentes generales de la asignatura, perfil docente requerido y recursos académicos requeridos (bibliografía e infraestructura). Junto con lo anterior se estiman los créditos para el desarrollo formativo de ella, de acuerdo con los lineamientos del Sistema de Créditos UDLA, diferenciando la de carga de trabajo en horas lectivas programadas y horas Trabajo Personal del Estudiante (TPE).
- El Coordinador del Programa genera el nuevo plan de estudios considerando los recursos académicos (infraestructura, equipamiento, docencia, bibliografía, entre otros) requeridos para su implementación.
- El Decano presenta el plan de estudios final a la VRI, la DGO y la VRFS, junto con el informe financiero final para su aprobación y formalización.

a. Malla curricular

La malla curricular corresponde a la representación gráfica de la distribución de las asignaturas y las respectivas líneas de especialización contempladas en el plan de estudios.

Tabla 10. Principales componentes de la etapa Malla Curricular

Principales componentes de la etapa Malla Curricular	
Objetivo	Graficar la distribución de las asignaturas y las respectivas líneas de especialización contempladas en el plan de estudios.
Responsables	• Coordinador del Programa. • Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Malla Curricular.
Hitos relevantes	Generación de malla curricular, considerando la distribución de asignaturas y líneas de especialización contempladas en el Plan de Asignatura.
Documentos referenciales	Excel de estructura curricular.

Fuente: DGC.

b. Reporte de asignaturas de los programas de diplomado y postítulo

El reporte de programas de estudio es un documento que se integra en el plan de estudios de los Diplomados y Postítulos en UDLA. Es un documento que se obtiene en la forma Banner SWRRPES[3] y en él se detallan los siguientes atributos de cada asignatura: método de estudio, créditos, distribución de horas de trabajo (presencial, personal y práctico) y prerrequisitos.

Tabla 11. Principales componentes de la etapa Reporte de asignaturas de Diplomados y Postítulos

Principales componentes de la etapa Reporte de asignaturas	
Objetivo	Elaborar reporte de Banner de la Estructura curricular.
Responsables	• Coordinador del Programa • Dirección de Catálogo.
Productos	Reporte de asignaturas de la carrera.
Hitos relevantes	Generación de reporte de asignaturas de la carrera, considerando método de estudio, créditos, distribución de horas de trabajo (presencial, personal y práctico) y prerrequisitos.
Documentos referenciales	Excel de estructura curricular.

Fuente: DGC.

c. Programas de asignatura

El programa de asignatura es un instrumento curricular dirigido a profesores, ayudantes y estudiantes. Brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de un programa de Diplomados y Postítulos. Establece la carga de trabajo del estudiante en horas presenciales y de trabajo personal. Se organiza en torno a resultados de aprendizaje, conocimientos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, tareas de evaluación, instrumentos de evaluación e indicadores de logro.

Los programas de asignaturas constituyen el quinto componente de los planes de estudios UDLA. En esta sección del plan de estudios se integran todos los programas de asignaturas del programa de Diplomados y Postítulos. Para garantizar la vigencia del programa, este se obtiene desde el Administrador de Programas, ADPRO . La Universidad, por medio de la DGC, provee la Guía para elaborar, ajustar y usar Programas de Asignaturas con el objeto de orientar el trabajo de los equipos encargados del diseño curricular de cada programa UDLA. El responsable de mantener actualizados los programas de asignaturas es el coordinador del programa respectivo.

En esta etapa se elaboran los programas de asignaturas que conforman el plan de estudios.

Tabla 12. Principales componentes de la etapa Programas de Asignatura y Planificaciones Didácticas

Principales componentes de la etapa Programas de Asignatura y Planificaciones Didácticas	
Objetivo	Elaborar los programas de asignaturas que forman parte del plan de estudios en coherencia a los lineamientos curriculares y pedagógicos del Modelo Educativo.
Responsables	Decano(a). Coordinador del Programa Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).

[3] 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. Disponible en http://banner.uamericas.cl (web interna).

Principales componentes de la etapa Programas de Asignatura y Planificaciones Didácticas	
Productos	Programas de asignaturas. Instructivos propios del programa.
Hito relevante	Contar con programas de asignaturas validados y aprobados por Decano(a) y Director(a) de Programa.
Documento referencial	Formato programa de asignatura.

Fuente: DGC.

La etapa Programas de Asignatura y Planificaciones Didácticas debe considerar algunos aspectos técnicos y procedimentales relevantes:

- El Coordinador del Programa selecciona a los académicos expertos disciplinares que tendrá a su cargo la construcción de los programas de asignatura, según las indicaciones de la DGC.
- La DGC revisa técnicamente los programas de asignatura creados por los académicos expertos a fin de asegurar el alineamiento de los elementos curriculares que lo constituye.
- El Coordinador del Programa valida y aprueba los programas de asignaturas e ingresa información a las plataformas institucionales.

d. Documentos asociados a procesos de certificación

En la última sección de los planes de estudios se integra la documentación vinculada a los procesos de certificación de cada programa. Se incluyen instructivos, pautas de evaluación y reglamentos que rigen estos procesos. El Coordinador del Programa es el responsable de mantener actualizada la información referida a los procesos de certificación del programa respectivo.

Tabla 13. Principales componentes de la etapa Documentos asociados a procesos de grado

Principales componentes de la etapa Documentos asociados a procesos de certificación

Principales componentes de la etapa Documentos asociados a procesos de certificación	
Objetivo	Elaborar documentos asociados a procesos de certificación.
Responsables	Coordinador del Programa. Dirección de Gestión Curricular (en aspectos procedimentales y técnicos).
Productos	Documentos asociados al proceso.
Hito relevante	Elaboración de documentos relacionados con la certificación.
Documento referencial	Formato de documentos y normativas de UDLA.

Fuente: DGC.

3. Referencias

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (24 de abril de 2013). *Resolución Exenta DJ N°006-4*.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2017). *Resolución Exenta DJ No 010-4. Aprueba complemento de pautas de acreditación institucional en materia de formación virtual.*

Ministerio de Educación, MINEDUC. (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior.* https://acreditaci.cl/wp-content/uploads/2017/06/MNC.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2020). *Guía Iberoamericana para la evaluación de la Calidad de la Educación a Distancia*. Serie Informes OEI.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). *La Educación Superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades.* Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe. DOI:10.13140/RG.2.1.4652.0721

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas* (actualizado). UDLA.

Universidad de Las Américas, Secretaría General. (2021). *Reglamento Orgánico UDLA* (actualizado). UDLA.

Universidad de Las Américas, Secretaría General. (2022). *Reglamento de Postgrado*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Secretaría General. (2022). *Reglamento del Estudiante de Postgrado*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Secretaría General. (2022). *Reglamento de Diplomados y Postítulo*. UDLA.

4. Anexos

Son anexos de esta guía los siguientes documentos:

- **Anexo N°1.** Formulario para la creación de programa de Postgrado.
- **Anexo N°2.** Descriptor inicial programa de Diplomado/Postítulo.
- **Anexo N°3.** Formulario para la creación de programa de Diplomado/Postítulo.

4.1. Anexo N°1: Formulario para la creación de programa de Postgrado

A. Resumen Ficha Programa

Resumen Ficha Programa	
Nombre del Programa	
Grado académico	
Facultad del Programa	
Decano	
Escuela	
Director de Escuela	
Director del Magíster	
Sede / Campus	
Modalidad	
Dirigido a	
Cantidad de asignaturas	
Cantidad de horas cronológicas	
Cantidad de créditos	

B. Fundamentación

C. Objetivos

D. Modalidad

E. Sello del Programa

F. Requisitos de admisión, selección y egreso

G. Áreas de Desarrollo Profesional o Líneas de Investigación

H. Plan de estudios

I. Malla curricular

J. Perfil de egreso

K. Campo laboral

L. Núcleo académico

M. Recursos académicos

N. Análisis interno y externo del programa

4.2. Anexo N°2: Descriptor inicial de programa de Diplomado/Postítulo

A. Resumen Ficha Programa

Resumen Ficha Programa	
Nombre del Programa	
Facultad	
Unidad académica	
Modalidad	
Jornada Diurna, Vespertina	
Sede y campus	
Duración del programa Feachas aproximadas de inicio y término	
Dirigido a Indique a qué personas se enfoca o está dirigido el programa.	

B. Fundamentación del Diplomado/Postítulo

Fundamentación académica/disciplinaria
Justificación o necesidad de formación en este ámbito Exponga los factores académicos, disciplinarios y/o de entorno profesional que justifiquen la propuesta. A su vez, identifique los elementos diferenciadores de la propuesta con respecto a programas similares en el entorno en donde se ofrecerá el programa.

Fundamentación institucional
Justificación de acuerdo con la planificación estratégica de facultad e institucional Especificar cómo se articula/relaciona el programa con el Plan de Desarrollo de la Facultad, el Plan de Desarrollo Estratégico de UDLA o con el Proyecto Educativo de UDLA.

4.3. Anexo N°3: Formulario para la creación de programa de Diplomado/Postítulo

Introducción
El presente formulario tiene como propósito entregar los requerimientos curriculares para una propuesta de programa de Diplomado o Postítulo. Este documento posee tres secciones: la primera, sobre las definiciones del programa; la segunda, detalla el formulario con sus diferentes ítems con la intención de guiar el ingreso correcto de la información; y, finalmente, el formulario en blanco para que sea utilizado por las diversas unidades académicas con el fin de ingresar los datos de sus respectivas propuestas de programas.

Los programas de Diplomado y Postítulo se deberán basar en estándares de calidad y pertinencia, que complementen los diferentes niveles de formación y que promuevan los espacios de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas.

Nota: El acto final de este formulario corresponderá a la emisión de una resolución de acuerdo con la normativa institucional vigente. Dicha resolución es el acto administrativo que le da existencia oficial al programa, otorgando validez a las actividades docentes y curriculares y permitiendo, a su vez, iniciar las tareas de gestión, promoción y difusión necesarias para su implementación.

Definiciones

Diplomado:
Programa de perfeccionamiento o capacitación profesional de formación continua, orientado a proveer una actualización de contenidos disciplinarios o la profundización de competencias profesionales, no conducentes a grado académico ni a título profesional.

La duración de un Diplomado podrá ser de un mínimo de 90 y máximo de 378 horas cronológicas de modalidad presencial, semipresencial u online, en las que se consideran aquellas de trabajo personal de los estudiantes.

Postítulo:
Programa de especialización dirigido a personas que ya cuentan con títulos profesionales, títulos técnicos de nivel superior o grados académicos. Su propósito es complementar la formación académica y otorgar perfeccionamiento en una determinada área profesional.

La duración de un Postítulo podrá ser de un mínimo de 400 y máximo 1188 horas cronológicas, de modalidad presencial, semipresencial u online, en las que se consideran aquellas de trabajo personal de los estudiantes.

FORMULARIO CREACIÓN DE DIPLOMADOS/POSTÍTULOS
DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA COMPLETAR EN CADA SECCIÓN

1. Fundamento
Describa en forma resumida la justificación del programa definiendo explícitamente la relevancia y pertinencia de este. Incluir los siguientes párrafos:

- **Primera parte:** Contextualizar por qué es importante el desarrollo de este programa; sus principales características; qué dice la teoría o las políticas públicas o educacionales sobre el perfeccionamiento de un profesional por medio de este programa (incluir citas cuando corresponda). Especificar la necesidad país o región de formar este especialista y cómo el país o la comunidad se vería beneficiada con el desarrollo y perfeccionamiento de un profesional por medio de este diplomado.
- **Segunda parte:** Especificar cómo se articula el programa con el Plan de Desarrollo de la Facultad o el Plan de Desarrollo Estratégico de UDLA y del Proyecto Educativo de UDLA.
- **Tercer parte:** Especificar a quienes está dirigido el programa.

2. Propósito formativo y resultados de aprendizaje del programa
Se recomienda señalar entre uno y dos propósitos que den cuenta de la totalidad del programa.

Deberá expresar claramente lo que se espera que el estudiante logre al finalizar el programa en forma general.

El propósito debe tender a solucionar el problema central. Es lo que se quiere alcanzar o la situación futura a la que se desea llegar. Debe expresarse en términos de resultados con el fin de facilitar su implementación. Debe responder a preguntas tales como ¿Qué se hará?, ¿Mediante qué o cómo se hará?, ¿Para qué se hará?

Resultados de aprendizaje específicos son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo titulado de un programa de formación determinado debe tener, dominar y demostrar al finalizar su proceso formativo. Por tanto, se trata de resultados de aprendizaje particulares que deben ser logrados por todos los titulados de un programa formativo específico. Estos deben ser redactados siguiendo los lineamientos UDLA: verbo en infinitivo + complemento + contexto.

Ejemplo: El Diplomado / Postítulo en..... de Universidad de Las Américas tiene como propósito formar un profesional ....

Sus resultados de aprendizajes son.....

3. Plan de estudios
El plan de estudios es una explicitación del proceso formativo universitario conducente a los aprendizajes logrados por estudiantes al momento de finalizar el programa. 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 un programa de formación.

Estos elementos en los diplomados se sistematizan a partir de:

Plan curricular
Se debe informar:

- Sigla de la asignatura: En la eventualidad de que sea una asignatura existente. Si no es el caso, debiese incluirse posterior a la formalización con la Dirección de Catálogo Curricular.
- Semestre: Se debe informar si se dictará en semestre par o impar.
- Tipo de asignatura: Informar si es una asignatura de la escuela o facultad (propia) o pertenece a otra escuela o facultad de la que dicta el diplomado programa (servicio).
- Nombre: Se debe informar el nombre de la asignatura.
- Modalidad Educativa: Se debe informar la modalidad educativa de la asignatura: 1) Presencial; 2) Semipresencial: a) sincrónico o b) asincrónico; u 3) Online: a) sincrónico o b) asincrónico.).
- Créditos: Se debe informar el total de créditos de la asignatura.

Número de horas y créditos
Cada asignatura debe informar la distribución de horas de trabajo a través del Sistema de Créditos UDLA. Tener en cuenta que en UDLA 1 crédito equivale a 27 horas. En este ítem se debe considerar:

- Horas de sesiones presenciales o sincrónicas: Horas Directas Teóricas Pedagógicas y Cronológicas totales. Luego de calcular el total de horas por cada componente, debe dividir este valor por 18 que corresponde al valor teórico de semanas que permite estandarizar los créditos en UDLA. Considere: Cátedra; Laboratorio; Ayudantía; Taller (horas en aula).
- Horas indirectas cronológicas: Horas de Práctica y Trabajo Personal distribuidas con relación a 18 semanas. Considera Trabajo Personal del estudiante o práctico fuera de la Universidad.

En la eventualidad que el programa sea planificado para su articulación con los estudios en un programa de magíster, se sugiere que este contemple un total cercano o igual a 15 créditos SCUDLA, distribuidos entre las asignaturas del primer semestre del magíster. Un estimado de 15 créditos significa media jornada de dedicación de un estudiante durante un semestre académico.

a) Malla curricular
La malla curricular corresponde a la representación gráfica las asignaturas contempladas en el plan de estudios y su distribución temporal.

Para este ítem, se debe utilizar el archivo del Sistema de Créditos Académicos, confeccionado por la Dirección de Catálogo Curricular.

b) Descriptores de asignaturas
El programa de asignatura es un instrumento curricular dirigido a profesores, ayudantes y estudiantes. Brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de un programa de formación. Establece la carga de trabajo del estudiante en horas presenciales y de trabajo personal. Se organiza en torno a resultados de aprendizaje, conocimientos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, tareas de evaluación, instrumentos de evaluación e indicadores de logro.

Importante: Se debe utilizar el Excel que entrega la Dirección de Catálogo Curricular que se titula *Creación de Plan de Estudios*.

4. Requisitos de postulación y admisión

Se debe indicar:

a) Postulación:

Diplomado

Podrán postular personas que cumplan, al menos, con estar egresadas de la Enseñanza Media o con los requisitos que establezca la unidad académica. Los postulantes deberán acompañar los antecedentes que permitan acreditar su formación escolar completa (o su equivalente, según corresponda) mediante certificación original o fotocopia legalizada ante Notario. En el caso de estudiantes extranjeros, estos deberán presentar documentación apostillada y/o legalizada ante el Ministerio de Relaciones Exteriores o Consulado del país de origen.

Diplomado con posibilidad de continuidad con Magíster

Podrán postular profesionales egresados de la Educación Superior con grado de licenciado o un título profesional (nombrar las profesiones/grados académicos) cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado. Los postulantes deberán acompañar los antecedentes que permitan acreditar el grado académico de licenciado (o su equivalente, según corresponda) mediante certificación original o fotocopia legalizada ante Notario.

En el caso de estudiantes extranjeros, estos deberán presentar documentación apostillada y/o legalizada ante el Ministerio de Relaciones Exteriores o Consulado del país de origen.

Para personas egresadas de UDLA solo se solicitará los antecedentes que permitan acreditar el grado académico de licenciado. Se procurará respaldar lo anterior con la documentación que se encuentra en los registros de la Universidad.

En la eventualidad de que el programa cuente con continuidad de estudios, los requisitos serán acordes al programa de magíster con el que proyecta dicha continuidad.

Postítulo

Podrán postular profesionales egresados de la Educación Superior con grado de licenciado o un título profesional (nombrar las profesiones/grados académicos) cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado. Los postulantes deberán acompañar los antecedentes que permitan acreditar el grado académico de licenciado (o su equivalente, según corresponda) mediante certificación original o fotocopia legalizada ante Notario.

En el caso de estudiantes extranjeros, estos deberán presentar documentación apostillada y/o legalizada ante el Ministerio de Relaciones Exteriores o Consulado del país de origen.

Para personas egresadas de UDLA solo se solicitará los antecedentes que permitan acreditar el grado académico de licenciado. Se procurará respaldar lo anterior con la documentación que se encuentran en los registros de la Universidad.

b) Selección de estudiantes

Los requisitos de admisión para cada programa serán fijados por la unidad responsable en función de sus objetivos y orientaciones. Asimismo, la selección será de exclusiva competencia de la unidad a cargo de dicho programa, de acuerdo con los antecedentes del postulante en conformidad con las exigencias establecidas.

c) Matrícula

Los postulantes que sean aceptados en el programa deberán matricularse de acuerdo con los procedimientos establecidos por UDLA.

5. Identificación de académicos

Nombre	Títulos/grados	Institución que otorga Títulos/ grados	Asignatura que impartirá en el diplomado	Indicar brevemente la experiencia a fin al Programa

6. Recursos académicos

a) Asignaturas

Cantidad de asignaturas				
Distribución asignaturas		**Presenciales**	**Semipresenciales**	**Online**
	Cantidad asignaturas			
	Cantidad de horas			

b) Recursos físicos (se requiere el detalle por asignatura-función)

Detalle de asignaturas que requieren campos clínicos/laboratorio/taller			
Detalle de horas de campos clínicos/laboratorio/taller			
Infraestructura específica	**Detalle de asignaturas que requieren infraestructura específica**		
	Detalle de infraestructura necesaria	Existente	Nueva[4]

c) Recursos didácticos (se requiere el detalle por asignatura-función)

Equipamiento específico	**Detalle de asignaturas que requieren equipamiento específico**		
	Detalle de equipamiento necesario	Existente	Nuevo[5]
Software	**Cantidad de asignaturas que requieren software**		
	Software	Existente	Nuevo[6]

7. Del egreso y de la obtención y calificación del programa

Para obtener el Diplomado / Postítulo en _____, será requisito fundamental aprobar la totalidad de las asignaturas y la actividad formativa final si se incluyese en el plan de estudios de acuerdo con la siguiente parametrización:

Nota de promedio de las asignaturas	
Nota de actividad formativa final	
Total	**100%**

[4] En caso de Infraestructura nueva, detallar requerimiento.
[5] En caso de nuevo equipamiento específico, detallar requerimiento.
[6] En caso de nuevo software detallar nombre, proveedor, tipo y cantidad de licencias que se requieren.

FORMULARIO CREACIÓN DE DIPLOMADOS/POSTÍTULOS UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

1. Resumen Ficha Programa

Resumen Ficha Programa	
Tipo de Programa	
Nombre del Programa	
Unidad académica responsable	
Unidades académicas participantes	
Coordinación del Programa	
Coordinación operativa	
Horas de duración	
Total de créditos	
Semanas de duración	
Semestre por dictar	
Mes inicio/mes de término	
Régimen	
Modalidad	
Sede/campus	

2. Fundamento

3. Propósito formativo y resultados de aprendizaje del Programa

4. Plan de estudios

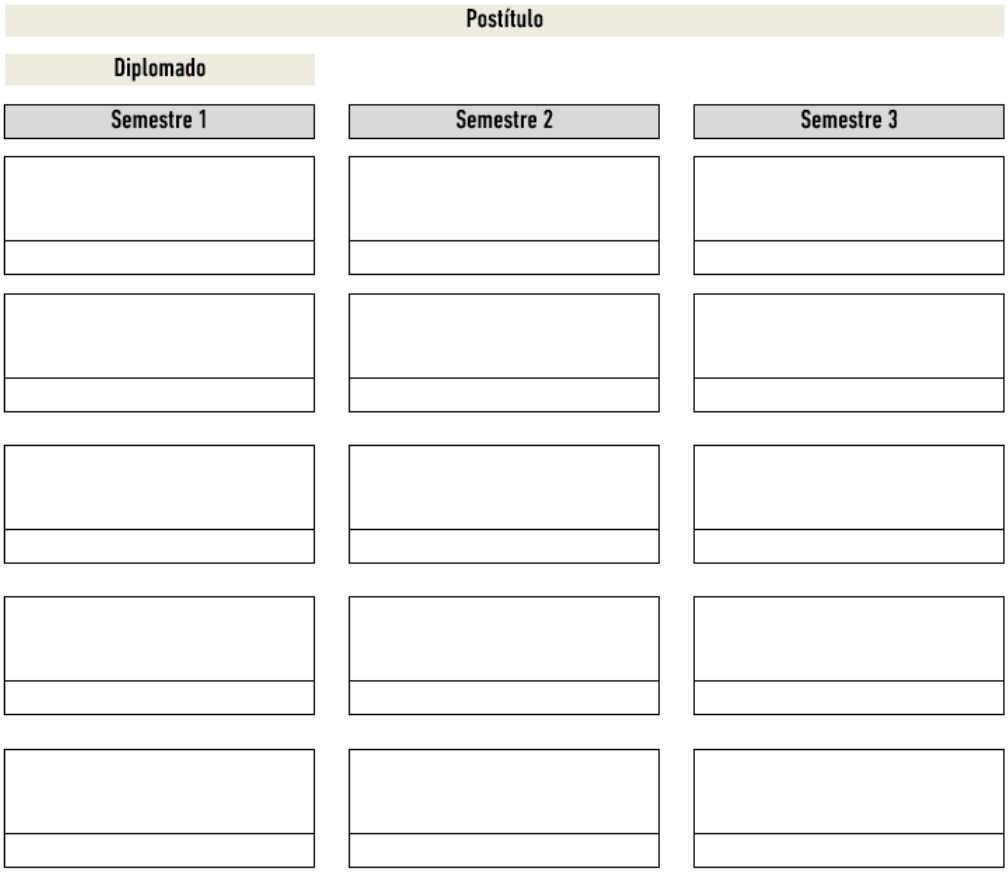
a) Plan curricular

N°	Sigla disponible	Semestre	Tipo Asignatura (Propia – Servicio)	Nombre	Método Educativo	Créditos

b) Número de horas y créditos

Para este ítem, se debe utilizar el archivo elaborado por la Dirección de Catálogo Curricular.

c) Malla curricular



d) Descriptores de asignaturas

Nombre	
Sigla	
Descripción de asignatura:	

Nota: Repita esta tabla tantas veces como asignaturas compongan el programa.

Requisitos de postulación y admisión

- Postulación:
- Selección de estudiantes:
- Matrícula:

5. Identificación de académicos

Nombre	Títulos/grados	Institución que otorga Títulos/ grados	Asignatura que impartirá en el Programa	Indicar brevemente la experiencia a fin al Programa

6. Recursos académicos[7]

a) Asignaturas

Cantidad de asignaturas				
Distribución asignaturas		**Presenciales**	**Semipresenciales**	**Online**
	Cantidad asignaturas			
	Cantidad de horas			

b) Recursos físicos (se requiere el detalle por asignatura-función)

Detalle de asignaturas que requieren campos clínicos/laboratorio/taller			
Detalle de horas de campos clínicos/laboratorio/taller			
Infraestructura específica	**Detalle de asignaturas que requieren infraestructura específica**		
	Detalle de infraestructura necesaria	Existente	Nueva[8]

c) Recursos didácticos (se requiere el detalle por asignatura-función)

Equipamiento específico	**Detalle de asignaturas que requieren equipamiento específico**		
	Detalle de equipamiento necesario	Existente	Nuevo[9]
eCampus	**Requiere de aulas virtuales**	Sí	No
Software	**Cantidad de asignaturas que requieren software**		
	Software	Existente	Nuevo[10]

7. Del egreso y de la obtención y calificación del programa

Para obtener el Diplomado / Postítulo en _____, será requisito fundamental aprobar la totalidad de las asignaturas y la actividad formativa final si se incluyese en el plan de estudios de acuerdo con la siguiente parametrización:

Nota de promedio de las asignaturas	
Nota de actividad formativa final	
Total	**100%**

[7] Datos iniciales estimados que serán utilizados para el análisis de las distintas vicerrectorías y unidades existentes en la Universidad.
[8] En caso de Infraestructura nueva, detallar requerimiento.
[9] En caso de nuevo equipamiento específico, detallar requerimiento.
[10] En caso de nuevo software detallar nombre, proveedor, tipo y cantidad de licencias que se requieren.

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- **Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA**
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA

Dirección de Gestión Curricular
Dirección General de Asuntos Académicos
Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
ISBN: 978-956-8695-05-7

Primera edición, 2015
Segunda edición, 2016
Tercera edición, 2018
Cuarta edición, 2021

Autoría primera edición
Henríquez Orrego, Ana
Henríquez Mardones, Alex
Lara Inostroza, Francia
Maureira Miranda, Alexis
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Edición
Muñoz Parietti, Camila

Director de Gestión Curricular
Díaz Fernández, Ignacio

Directora General de Asuntos Académicos
Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

1.Introducción 4

2. 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 8

2.3.2. Descripción de asignatura 10

2.3.3. Resultados de aprendizaje de la asignatura 11

2.3.4. Aportes al perfil de egreso 17

2.3.5. Contenidos, actividades y actitudes 18

2.3.6. Estrategias metodológicas 23

2.3.7. Evaluación: Ponderación de la asignatura 26

2.3.8. Evaluación: Estrategia evaluativa 27

2.3.9. Evaluación: Descripción de la estrategia evaluativa y Normativa 29

2.3.10. Recursos de aprendizaje 30

2.3.11. Perfil Docente 30

2.3.12. Anexos 30

2.3.13. Syllabus 31

2.4. Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO) 31

3. Lista de cotejo para la evaluación diagnóstica de programas de asignatura UDLA 32

Referencias 35

1.Introducción

El presente documento forma parte de la serie Guías para la Apropiación Curricular del Modelo Educativo, dirigidas a directores de Escuela, de Instituto o de Departamento, comités curriculares y docentes de Universidad de Las Américas (UDLA). Esta guía contribuye a desarrollar el proceso de apropiación curricular del Modelo Educativo de UDLA en cada una de sus carreras de pregrado y programas de postgrado, diplomado y postítulo, 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, en el contexto de un modelo pedagógico centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes (UDLA, 2021a).

Un programa de asignatura es el instrumento curricular que orienta la labor de todos los actores implicados en la implementación académica de cada asignatura. Su existencia es asegurada por el Administrador de Programas de Asignaturas (ADPRO) y su resguardo descansa en el Repositorio de Programas de Asignatura. Este último se integra al Sistema de Gestión Académica (Banner), el Sistema de Bibliotecas y el Administrador de Perfiles de Egreso y Matrices de Tributación Curricular (ADPE). La implementación operativa de cada asignatura está cautelada por la plataforma Ficha de implementación de asignatura.

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 y aprendizaje, así como procedimientos, 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 y 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 y programas de postgrado, diplomado y postítulo 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 encargados de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. 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 de pregrado o de un programa de postgrado, diplomado o postítulo, dentro y fuera de la sala de clases, por medio de la explicitación de la carga de trabajo del estudiante en horas con instrucción 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 o programa de postgrado que estudian. En el caso de los programas de diplomado y postítulo, aunque no existe un Perfil de Egreso, sí se declaran su propósito formativo y los resultados de aprendizaje que se alcanzarán al final de estos.

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, en espacial en lo referido a su dimensión pedagógica. 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 con instrucción y de trabajo autónomo 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, 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 y 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



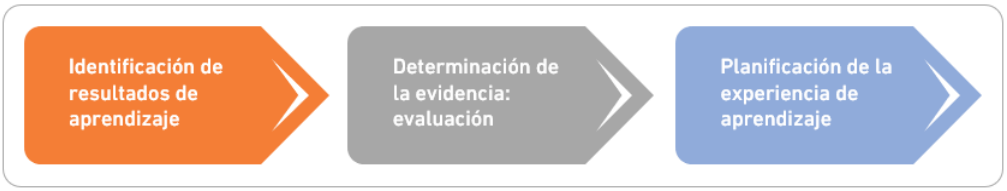
Fuente: Dirección de Gestión Curricular.

Si bien las secciones del programa de asignatura presentan la secuencia *resultados de aprendizaje* > *contenidos, actividades y actitudes* > *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 permitirá completar las secciones del programa sobre resultados de aprendizaje y contenidos, actividades y actitudes.
- **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 y aprendizaje más adecuadas para lograr la evidencia (paso 2). La planificación de la experiencia de aprendizaje permitirá completar las secciones del programa sobre contenidos, actividades y actitudes, y estrategias metodológicas.

La Figura 2 muestra los pasos a seguir para diseñar una secuencia didáctica:

Figura 2. Diseño de una secuencia didáctica



Fuente: Adaptado de Wiggins y McTighe, 2005.

Al diseñar un programa de asignatura, se debe tener en cuenta la cantidad de horas con instrucción (presenciales o a distancia) y de trabajo autónomo con que cuenta la asignatura para cada semana y para toda la duración de esta. Estas horas, o carga académica, 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, modalidad educativa, régimen, requisito y distribución semestral de horas por componente. En ADPRO esta sección viene prescrita por la estructura curricular, la que se define al momento de crear una asignatura y que puede ser modificable por procesos de ajuste curricular. No requiere ser completada por los equipos curriculares durante la edición de programas, pues la plataforma lo realiza automáticamente.

a) Sigla
La sigla es un código de tres letras y tres o cuatro números que identifican en forma inequívoca una asignatura. Una asignatura puede tener cambios en su nombre, pero conservará la misma sigla, la que da cuenta de su identidad.

b) Nombre
Es un enunciado breve que sintetiza el ethos o aspectos esenciales de la asignatura. Este es definido por la unidad académica que tiene a cargo la asignatura.

c) Sistema de Créditos Académicos UDLA
El Sistema de Créditos Académicos UDLA 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 en los distintos componentes que conforman la asignatura, tanto aquellos de instrucción como los de trabajo autónomo.

d) 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 encontró vigente.

e) 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).

f) Modalidad educativa

La modalidad educativa es la forma en que se dicta la asignatura. Por ejemplo, en UDLA existen las siguientes modalidades educativas: *Tradicional (TR), eSupport (ES), Blended (SP), eLearning (EL)*. Además, se asocia a la relevancia que cumple el aula virtual en el proceso formativo.

Tabla 1. Modalidades educativas en UDLA

Tradicional	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 en su diseño el uso de aula virtual.
eSupport	Modalidad educativa que demanda que el estudiante curse la asignatura en forma presencial, empleando permanentemente el apoyo de un aula virtual, la que complementa las actividades en clases y provee de materiales para el trabajo personal.
Blended (semipresencial)	Modalidad educativa que demanda que el estudiante realice actividades en forma presencial y a distancia. 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.
eLearning	Modalidad educativa que demanda que el estudiante curse la asignatura a través de una modalidad a distancia. Esta 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 se hace en el aula virtual, de forma coherente con el proceso formativo, aunque puede requerir instancias presenciales, las que se incorporan a la planificación.

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular.

g) Régimen de un programa de asignatura

El régimen de un programa es el tipo de jornada y modalidad en el que se dicta la carrera o programa en que se encuentra la asignatura. En UDLA existen cuatro: Diurno (presencial y semipresencial), Vespertino (presencial y semipresencial), Executive y Online.

h) Requisito de una asignatura

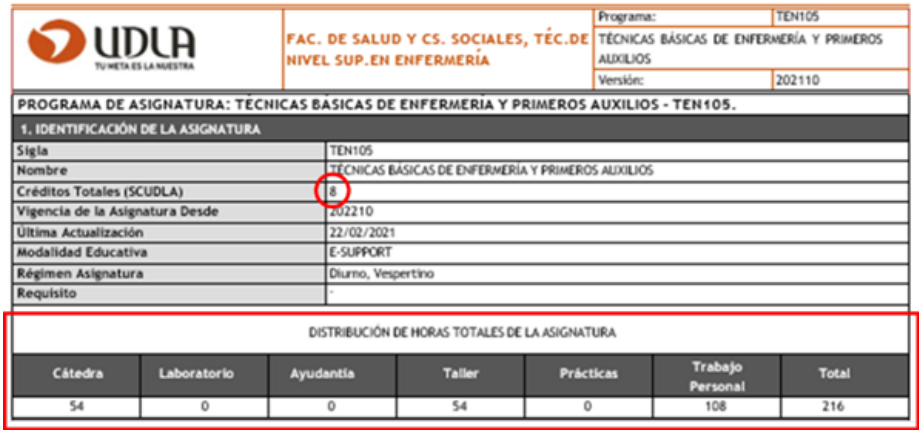
Un requisito se define como una o más asignaturas que el estudiante debe tener aprobadas como garantía de que ha alcanzado los resultados de aprendizaje necesarios para enfrentar una determinada asignatura de la malla curricular. Por tanto, existen cursos que, para ser inscritos, deben cumplir con determinados requisitos o asignaturas aprobadas.

i) Distribución de horas por componente

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 por componente y en UDLA existen: cátedra, ayudantía, laboratorio, taller, trabajo personal y práctica.

El formato de distribución se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Ejemplo distribución semanal de horas por modalidad



UDLA TU META ES LA NUESTRA	FAC. DE SALUD Y CS. SOCIALES, TÉC.DE NIVEL SUP.EN ENFERMERÍA	Programa:	TEN105
		TÉCNICAS BÁSICAS DE ENFERMERÍA Y PRIMEROS AUXILIOS	
		Versión:	202110

PROGRAMA DE ASIGNATURA: TÉCNICAS BÁSICAS DE ENFERMERÍA Y PRIMEROS AUXILIOS - TEN105.

1. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Sigla	TEN105
Nombre	TÉCNICAS BÁSICAS DE ENFERMERÍA Y PRIMEROS AUXILIOS
Créditos Totales (SCUDLA)	8
Vigencia de la Asignatura Desde	202210
Última Actualización	22/02/2021
Modalidad Educativa	E-SUPPORT
Régimen Asignatura	Diurno, Vespertino
Requisito	-

DISTRIBUCIÓN DE HORAS TOTALES DE LA ASIGNATURA

Cátedra	Laboratorio	Ayudantía	Taller	Prácticas	Trabajo Personal	Total
54	0	0	54	0	108	216

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:

a) Propósito formativo. Se señala la meta formativa 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.

b) 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 la necesidad de sintetizar cada tipo de saber, pues se entregarán mayores detalles en apartados posteriores.

c) 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 fundadamente por qué estas asignaturas tienen la 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.

d) 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 esta;
- mencionar los componentes asociados a ella (trabajo personal, taller, laboratorio, práctica, etc.) y señalar escuetamente 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 aparece sin divisiones.

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 –principalmente 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 elementales 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 que 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 primordiales de la pedagogía y el quehacer educativo, fundamentalmente desde una perspectiva teórica, que le permitirá desarrollar un pensamiento abstracto en torno a la educación. A esta línea se suma el curso Políticas Educativas, el que 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 (eSupport), en donde los estudiantes podrán acceder a los materiales, lecturas complementarias y material de apoyo a las unidades, para 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: DGC.

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 procedimientos e instrumentos de evaluación, así como actividades de aprendizaje, métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y 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 con 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: DGC.

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.	• Informes de investigación. • Presentaciones orales (referidas al análisis crítico de bibliografía especializa) que serán evaluadas a través de rúbricas.	Método formativo en donde docente y estudiante se desempeñan activamente. Los estudiantes desarrollan una serie de estrategias y actividades de trabajo referidas a búsqueda, análisis, síntesis y presentación de resultados: • aplicación de procedimiento de análisis histórico a fuentes o testimonios; • elaboración de un informe escrito de análisis de fuentes específicas; e • ingreso de evidencias de informe en portafolio digital.

Fuente: DGC.

Para elaborar los resultados de aprendizaje se deben considerar seis normas:

1. 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.*
2. 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.

3. Expresarse en términos precisos y claros evitando la fraseología innecesaria o la adverbialización de los verbos.
4. Utilizar un solo verbo por cada resultado de aprendizaje. En el caso de aprendizajes más complejos, puede usarse más de una oración.
5. Considerar las horas con instrucción y las de trabajo autónomo del estudiante asignadas a la asignatura.
6. Deben ser entre 5 y 10 resultados de aprendizaje para asignaturas de pregrado o postgrado. Este número puede ser menor para asignaturas de programas de diplomado o postítulo.

¿Qué son los verbos de acción?

Los resultados de aprendizaje deben verificarse concretamente al final de un proceso de enseñanza y 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.

Fuente: 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 y 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; 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 una unidad académica 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
Plano cognitivo Conocimiento Comprensión	• Exámenes escritos u orales • Test • Evaluación de trabajos o ensayos • Evaluación de presentaciones	• Clases expositivas • Lectura guiada (especialmente con comentarios, preguntas o discusión) • Tutorías • Discusiones • Trabajo en grupo • Presentaciones en grupo • Seminarios
Plano cognitivo Aplicación Análisis Síntesis	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: • de la práctica realizada, o • de las conclusiones o proyectos presentados de la interacción durante el trabajo en grupo.	• Trabajo de laboratorio • Aprendizaje basado en problemas o proyectos • Estudio de casos • Tutorías

Resultados de Aprendizaje	Procedimientos de evaluación	Estrategias metodológicas
Plano cognitivo Análisis Síntesis Evaluación	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: • de los proyectos, • de los informes, o • del análisis de casos. • Preguntas sobre justificación de decisiones tomadas.	- Elaboración de proyectos e informes - técnicos - Análisis de casos - Análisis y crítica de textos, sentencias o informes ajenos - Clases magistrales tras trabajos prácticos - Tutorías sobre trabajos
Plano psicomotor Adquisición de destrezas físicas	Evaluación de la ejecución con criterios explícitos y públicos	• Ejercicios • Repetición de la destreza en cuestión con variantes

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: DGC.

¿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:

- 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.*
- 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: DGC

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 con las investigaciones revisadas en clases.

Fuente: DGC

Tabla de trabajo para construir y verificar resultados de aprendizaje

A partir de los lineamientos señalados, los directores de Escuela, Instituto o Departamento, los comités curriculares y los docentes que dictan clases en UDLA pueden operacionalizar la construcción de resultados de aprendizaje a partir del uso de la siguiente tabla de trabajo:

Tabla 11. Ejemplo tabla de trabajo para construir RA

Sigla asignatura	N°	Verbo de acción	Complemento	Contexto
	1			
	2			
	3			
	4			
	5			

Fuente: DGC

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.

Los equipos curriculares de cada unidad académica pueden evaluar la dimensión Resultados de aprendizaje del programa de asignatura tal como aparece en el tercer apartado de este documento, *Lista de cotejo para la evaluación diagnóstica de programas de asignatura UDLA*.

Tabla 12. Ejemplo de resultados de aprendizaje

N°	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: DGC

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 se declara en la matriz de tributación curricular de la carrera en el Administrador de Perfiles de Egreso (ADPE). 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
Valores UDLA • 1.- Ética profesional **Resultados de aprendizaje genéricos** • 1.- Identificar, plantear y resolver problemas, mediante la toma de decisiones con autonomía y ética para otorgar los Cuidados de Enfermería. • 2.- Aprender y actualizarse permanentemente para actuar ante situaciones nuevas, promoviendo una actitud crítica y autocrítica frente a las circunstancias cotidianas de su profesión. • 3.- Comunicar efectivamente ideas, de manera oral y escrita, en el contexto del desarrollo de intervenciones comunitarias y hospitalarias, orientadas a la salud de las personas y las comunidades. **Resultados de aprendizaje específicos** • 1.- Proporcionar cuidados integrales a las personas, basados en sólidos conocimientos del área científico-humanista y de la disciplina, aplicando el Proceso de Enfermería como una herramienta fundamental de la práctica profesional. • 2.- Aplicar el Proceso de Enfermería en las diversas etapas del ciclo vital, a partir de las necesidades de las personas, familia y comunidad, basado en los determinantes sociales de la salud. • 4.- Interactuar respetando la diversidad de los actores sociales, familia y comunidad en el ejercicio profesional.

Fuente: DCC

2.3.5. Contenidos, actividades y actitudes

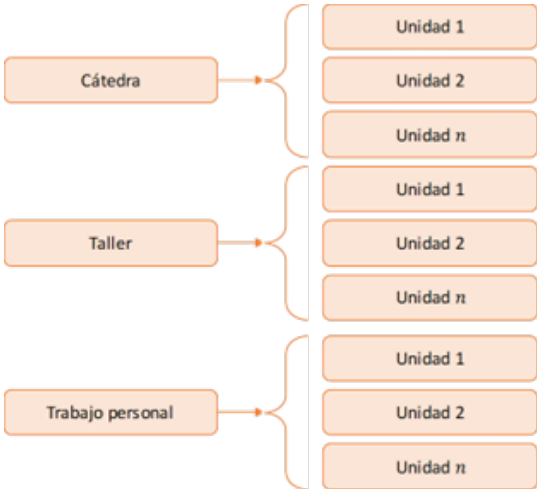
Los contenidos del programa de asignatura corresponden al cuerpo de información declarativa que los estudiantes deben comprender al aprobar una asignatura. El saber conceptual es, en sí mismo, información declarativa. El saber procedimental se refiere a habilidades y destrezas que deben ponerse en práctica, pero también involucra definiciones y conceptos –por ejemplo, la habilidad para hacer saques en vóleibol 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 horas de cátedra, horas de taller y horas de trabajo personal, la organización de los contenidos debe contener la misma cantidad y orden de 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: DGC

- **Redactar los saberes como sustantivos y no 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, el saber procedimental de una unidad debe ser escrito como *"debate de diferentes perspectivas"* y no *"debatir diferentes perspectivas..."*.
- **Incorporar los tres tipos de saberes para cada unidad del programa:** Contenidos (saber o conceptual), actividades (saber hacer o procedimental) y actitudes (saber ser y convivir o actitudinal). La Tabla 14 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.

Cuando se complete esta sección, tenga presente **no *"copiar y pegar"* textos con algún formato desde un procesador externo** (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, actividades y actitudes*

5. CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y ACTITUDES	
5.1 Contenido: Cátedra	
N° Unidad	**Tema**
1 Introducción a la cultura.	5.1 Cátedra. *Unidad 1 Tema Introducción a la cultura* *Contenidos:* - *Definición de cultura y patrimonio* - *Cultura en Chile* - *Sistemas públicos y privados de administración cultural* *Actividades:* - *Presentación de material audiovisual* - *Lectura y análisis de textos* - *Discusión sobre temáticas de clases* *Actitudes:* - Respeto por puntos de vistas contrarios al propio. - Valoración del diálogo y la discusión como herramienta generadora de conocimiento. - Trabajo en equipo.

Fuente: DCC

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.

Fuente: 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 levantar los resultados de aprendizaje y establecer 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 abordan. 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

Para concordar la experiencia de aprendizaje en aula con la evaluación final	Para establecer conexiones conceptuales entre lo aprendido y otros contextos
1. Aplicación directa: alertar a los estudiantes sobre ocasiones en las que pueden aplicar lo que están aprendiendo directamente, sin transformación o ajuste. Ejemplo: *"Recuerden que se les pedirá que usen estos pronombres correctamente en el ensayo que deben entregar al final de la semana"*.	**6. Aplicaciones tempranas:** 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.
2. Concordancia entre aprendizaje y aplicación final: adaptar la experiencia de aprendizaje para que sea casi la misma experiencia que la aplicación final. Ejemplo: en deportes, jugar vóleibol; en teatro, realizar ensayos con vestuario.	**7. Generalización de conceptos:** 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 *¿Qué generalizaciones sugiere el descubrimiento científico del rayo? ¿Qué otras evidencias conocidas fundamentan dichas generalizaciones?*
3. Simulación: 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.	**8. Uso de analogías:** 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.
4. Modelaje: 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.	**9. Resolución paralela de problemas:** 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.

Para concordar la experiencia de aprendizaje en aula con la evaluación final	Para establecer conexiones conceptuales entre lo aprendido y otros contextos
5. Aprendizaje basado en problemas: 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.	**10. Reflexión metacognitiva:** 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 *¿Qué estuvo bien? ¿Qué fue difícil y cómo podría, la próxima vez, manejar mejor lo que fue difícil?*

Fuente: Adaptado de Fogarty et al., 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



Fuente: Adaptado de Brown y Atkins, 1988

Tabla 17. Ejemplos de estrategias, según sujeto que controla el proceso de enseñanza y aprendizaje

Método de enseñanza	Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Entorno Virtual de Aprendizaje
Control del docente	Clase expositiva del docente Lectura guiada por el docente Tutoría	Aula virtual de recursos
Control del docente y estudiante	Observación Taller Aprendizaje Basado en Proyectos Portafolio Elaboración y monitoreo de investigación Aprendizaje Basado en Problemas Salida a terreno Trabajo de laboratorio Foro de internet	Aula virtual de actividades
Control del estudiante	Exposición/presentación oral por parte del estudiante Presentación de resultados de investigación Simulación Debate Mesa redonda Dramatización (o role play) Estudio de caso Trabajo colaborativo	Aula virtual colaborativa

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.

En las asignaturas con modalidad EL se recomienda que sean diseñadas con los métodos facilitador de la comprensión y/o de revisión del desempeño, dejando fuera el método tradicional. En estas asignaturas la autonomía y trabajo activo del estudiante son especialmente relevantes, al ser totalmente a distancia.

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 *eSupport*, *bLearning* o *eLearning*– 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
Los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados en la asignatura son los siguientes: **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:** 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. **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 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.

6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
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, **prevalece el método tradicional.** 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. **En la práctica esto se traduce en:** • Clases expositivas breves con momentos de mediación y reflexión de las temáticas tratadas. • Talleres individuales y grupales de discusión, análisis y sistematización de elementos que contribuyan al logro los aprendizajes de la asignatura. • Exposición de temas por parte de los estudiantes. • Desarrollo de foros o debates sobre temáticas del curso. **Aula virtual:** 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. Nota: La jornada Executive posee el mismo programa, pero presenta un semestre extendido de 22 semanas, lo que se refleja en una distribución horaria distinta.

Fuente: DCC

2.3.7. Evaluación: 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 Tabla 19, 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 las evidencias que se requieran generar para evaluar el logro de los resultados de aprendizaje de la asignatura. Para ello, se debe solicitar la matriz de ponderaciones que cada año actualiza la Dirección de Catálogo Curricular.

Tabla 19. Ponderación de evaluaciones en una asignatura

7.1. PONDERACIONES					
Régimen	**Ponderación**	**Componente**	**% Componente**	**Subcomponente**	**% Subcomponente**
TODOS	24	EXAMEN	35	EXAMEN	100
		CATEDRA	50	CATEDRA 1	50
				CATEDRA 2	50
		EJERCICIO	15	EJERCICIO 1	25
				EJERCICIO 2	25
				EJERCICIO 3	25
				EJERCICIO 4	25

Fuente: DCC

2.3.8. Evaluación: 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, los términos principales para describir una instancia evaluativa son procedimiento e instrumento de evaluación. Un procedimiento 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:

- procedimientos de evaluación tradicional, y
- 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. Estos pueden tener diferentes extensiones y cumplir diferentes roles en una asignatura.

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 un proyecto, 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 de este. 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 anecdotario, diario o lista de cotejo; las que deben ser procesadas para sistematizar la información obtenida. Este tipo de evaluaciones suelen tener un fin formativo, o pueden complementar una evaluación sumativa.

En la Tabla 20 se presenta la lista de procedimientos de evaluación utilizados en las distintas facultades de Universidad de Las Américas. Estos se aplican en evaluaciones formativas y en evaluaciones sumativas.

Tabla 20. Listado de procedimientos evaluativos utilizados en UDLA

Debate	Obra teatral	Foro de internet
Dramatización (o role play)	Portafolio	Informe de laboratorio
Ejercicios de Ejecución Técnica	Práctica	Informe de actividad observada (película, obra de teatro)
Elaboración de cómic, revista o página web	Prueba oral	Informe de salida a terreno
Encuesta	Recurso didáctico concreto	Juego didáctico
Entrevista	Simulaciones	Muestra escénica (montaje, ejercicio o coreografía)
Exposición/presentación oral	Taller	Objeto digital de aprendizaje
Feria científica	Diario o bitácora	Organizador gráfico
Informe de práctica	Ejercicio	Puesta en escena
Informe de lectura	Elaboración de guion dramático	Proyecto
Informe escrito de actividad observada	Elaboración de maqueta	Propuesta didáctica
Informe de investigación	Ensayo	Salida a terreno
Mesa redonda	Estudio de caso	Situación tipo prueba
Notas de campo	Evaluación mixta teórico práctica	Webquest

Fuente: UDLA, 2021b, Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA

Los instrumentos de evaluación son aquellos que permiten sistematizar el registro de un procedimiento de evaluación. Estos explicitan los criterios de evaluación y permiten establecer el nivel de logro, así como la calificación en los casos que la evaluación sea sumativa. En la Tabla 21 se tienen los principales instrumentos utilizados en UDLA.

Tabla 21. Listado de instrumentos de evaluación utilizados en UDLA

Lista de cotejo Escala de apreciación o escala Likert Rúbrica	Pauta de evaluación Ítems de respuesta cerrada (escrita u online)	Ítems de respuesta abierta (escrita u online) Ítems de respuesta cerrada y abierta (evaluación mixta)

Fuente: UDLA, 2021b

En esta sección se debe identificar para cada subcomponente de la ponderación seleccionada aquellos aspectos fundamentales que definen cada evaluación: resultados de aprendizaje y unidades evaluadas, procedimiento e instrumento de evaluación. Además, es posible identificar aquellos componentes evaluativos que tienen alguna característica especial, como es el caso del hito integrador en las asignaturas integradoras (que son parte del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso). A continuación, en la Tabla 22, se muestra un ejemplo de la tabla que se construye en una asignatura.

Tabla 22. Estrategia evaluativa de una asignatura

7.2 ESTRATEGIA EVALUATIVA				
Componente Evaluativo	**Resultado(s) de Aprendizaje**	**Unidad que se evalúa**	**Procedimiento Evaluativo**	**Instrumento Evaluativo**
EJERCICIO 1	RAA1	1	Situación tipo prueba	Ítems de respuesta cerrada (escrita u online)
EJERCICIO 2	RAA1, RAA2	1, 2	Estudio de caso	Rúbrica
EJERCICIO 3	RAA3	3	Situación tipo prueba	Ítems de respuesta cerrada (escrita u online)
EJERCICIO 4	RAA4	3	Estudio de caso	Rúbrica
CÁTEDRA 1	RAA1, RAA2, RAA5	1, 2	Informe de investigación	Rúbrica
CÁTEDRA 2	RAA3, RAA4, RAA5	3	Informe de investigación	Rúbrica
EXAMEN	RAA1, RAA2, RAA3, RAA4, RAA5	1, 2, 3	Exposición/presentación oral	Rúbrica

Fuente: DCC

2.3.9. Evaluación: Descripción de la estrategia evaluativa y Normativa

Para complementar y detallar el cuadro de la *Estrategia Evaluativa*, se sugiere incorporar una descripción de dicha estrategia. En ella se dan detalles del procedimiento y/o del instrumento de evaluación, de los criterios de evaluación o de la relación que existe entre diferentes instancias evaluativas. Además, es el espacio para reforzar las normas relativas a la evaluación que aparecen en el reglamento del estudiante, explicitar las normas propias de la asignatura, así como los criterios de aprobación.

Recomendaciones para construir la sección

Para completar la sección Descripción de la estrategia evaluativa y Normativa, 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 e instrumentos de evaluación que se emplearán en la asignatura (cátedras, ejercicios, examen u otras), indicando con mayor detalle en qué consisten, así como los criterios de evaluación que estos consideran. No obstante, si se ha construido una o varias tablas de especificaciones, se recomienda incorporarlas en el anexo del programa.
- si la asignatura es eSupport, bLearning o eLearning, 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 de este.

La Tabla 23 muestra un ejemplo de *Descripción de la estrategia evaluativa*.

Tabla 23. Ejemplo de descripción de la estrategia evaluativa y normativa

7.3. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA EVALUATIVA Y NORMATIVA
Normativa de evaluación: 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. **Las evaluaciones de la asignatura son:** **I- Test de inicio.** 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. **II- Tres actividades de ejercicios (20%):** - Ejercicio 1: Desarrollo de un análisis FODA del sistema educativo actual. Esto será calificado mediante una rúbrica. - Ejercicio 2: Investigación sobre alguna temática clave en educación en Chile a partir de temas emergentes, asociado a una rúbrica de desempeño. - 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.

7.3. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA EVALUATIVA Y NORMATIVA
En el **aula virtual de eCampus** se encuentran las instrucciones de cada trabajo, así como su pauta de evaluación y el espacio para hacer entrega de este. 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, en modalidad grupal de un máximo estimado de 4 personas. **3.- Las cátedras y el examen son evaluaciones escritas**, las que deben integrar ítems distintos de medición como preguntas abiertas, de selección múltiple, desarrollo de casos, etc. Estas serán calificadas mediante rúbricas. Las dos cátedras (50%) combinan el desarrollo de evaluaciones de conocimiento con análisis y aplicación de este, apoyado por lecturas: - Cátedra 1: Contenidos, objetivos y bibliografía de unidad I y II en primer período evaluativo según calendario académico. - Cátedra 2: Contenidos, objetivos y bibliografía de unidad III y IV en segundo período evaluativo según calendario académico. 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. 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.

Fuente: DGC

2.3.10. 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, es obligatoria y requiere el ingreso de entre 1 y 5 títulos. En el caso de la bibliografía complementaria, que también utiliza como referencia la base de datos del Sistema de Bibliotecas UDLA, es optativo, teniendo un límite de 10 títulos. En recursos informáticos se sugiere incluir títulos de entre los libros electrónicos que tiene la Universidad, enlaces a documentos de libre acceso de sitios confiables (ONG, universidades, instituciones públicas, entre otros), enlaces a bases de datos de libre acceso y a otros recursos de utilidad para el logro de los resultados de aprendizaje de la asignatura.

2.3.11. 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 como referente 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, no se muestra el Perfil Docente en el formato impreso del programa de asignatura.

2.3.12. 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 puede adjuntarse un archivo en formato PDF, con uno o varios documentos, reglamentos complementarios, instrumentos de evaluación, entre otros.

2.3.13. Syllabus

En la sección *Syllabus* se espera el ingreso de la planificación o plan de trabajo semanal, por unidad o clase a clase. En otros términos, se trata de un cronograma que permite ordenar el desarrollo del curso, estableciendo los resultados de aprendizaje, actividades y evaluaciones que se realizan, para cada componente de la asignatura. Si bien su incorporación es optativa, es relevante en asignaturas con aula virtual y en aquellas con evaluaciones nacionales (como las asignaturas integradoras).

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 con la existencia real de publicaciones en las bibliotecas de la Universidad, asegurando la coherencia y alineamiento curricular.

ADPRO está conformado por un conjunto de formularios para cada asignatura y, a partir de la información que en estos se ingresa, se genera el programa de asignatura en su formato final. Al ser publicado el programa de asignatura, este es automáticamente almacenado en el Repositorio de Programas, desde el que otras plataformas lo extraen para su difusión.

3. 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)
En el programa de asignatura...			
Descripción de la asignatura	Se señala el ámbito de formación al que pertenece la asignatura –general, disciplinar, profesional y práctico–.[1]		
	Se describe el propósito o meta formativa de la asignatura respecto de los aprendizajes que el estudiante debe lograr durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.		
	Se describen los tres tipos de saberes que el estudiante debe desarrollar en la asignatura. Para ello, se sigue el siguiente orden: *Conceptualmente, los estudiantes...; Procedimentalmente, los estudiantes... y Actitudinalmente, los estudiantes...*		
	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.		
	Se describen, en términos generales, los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizados en el curso.		
	Se describen, en términos generales, los procedimientos y/o instrumentos evaluativos según la ponderación del curso.		
Resultados de aprendizaje	Se declaran entre 5 a 10 resultados de aprendizaje de la asignatura (RAA).		
	Se presentan RAA que tienen la estructura *verbo infinitivo + complemento + contexto*.		
Aportes al perfil de egreso	Se declaran los resultados de aprendizaje (genéricos y específicos) y los valores UDLA, que se relacionan con la asignatura.		
Contenidos, actividades y actitudes	Se señalan las unidades temáticas o contenidos para cada uno de los componentes declarados en la sección *Identificación de la asignatura* (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).[2]		
	Se señalan las actividades para cada uno de los componentes declarados en la sección *Identificación de la asignatura* (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	Se señalan las actitudes para cada uno de los componentes declarados en la sección Identificación de la asignatura (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	Se asigna el mismo número de unidades para todos los componentes de la asignatura.		
	Se enuncian los contenidos, actividades y actitudes mediante el uso de sustantivos (no se utilizan verbos para ello).		
Estrategias metodológicas	Se describen los tres métodos de enseñanza y aprendizaje: tradicional, facilitador de la comprensión y revisión del desempeño.		
	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 RAA declarados y los fundamentos teóricos vinculados al método escogido.		
	Se presenta un listado con las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura.		

[1] En el caso de que la asignatura sea de servicio no será necesario indicar el ámbito, solo se indicará que la asignatura es de servicio.
[2] Se debe cuidar de 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.

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
Evaluación	Se completa con la información requerida el cuadro de *Ponderaciones* (sección 7.1).		
	Se indican los mismos componentes evaluativos (ejercicios, cátedras, examen u otros) en las secciones *Ponderaciones* (7.1), *Estrategia evaluativa* (7.2) y *Descripción de la estrategia evaluativa y normativa* (7.3).		
	Se completa con la información requerida (resultados de aprendizaje, unidades, procedimientos e instrumentos evaluativos) el cuadro de *Estrategia evaluativa* (7.2).		
	Se declaran todas las evaluaciones de la asignatura (cátedras, ejercicios, examen, evaluaciones virtuales u otras) en función de una completa cobertura de los resultados de aprendizaje y unidades.		
	Se describen en la sección 7.3 aspectos o detalles de las estrategias evaluativas que no están contempladas en la sección *Estrategia evaluativa* (7.2).		
	Se señala en la sección 7.3 la normativa de evaluación (por ejemplo: condiciones de eximición, consecuencias ante plagio, porcentaje de asistencia requerido, etc.).		
Recursos de aprendizaje	Se completa con la información requerida el cuadro de *Bibliografía básica* (sección 8.1).		
	Se completa con la información requerida el cuadro de *Bibliografía complementaria* (sección 8.2).		
	Se completa con la información requerida el cuadro de *Recursos informáticos* (sección 8.3).		

Casos especiales

En esta sección de la lista de cotejo, se especifican aquellos casos que no se aplican a la totalidad de las asignaturas de UDLA. Se debe utilizar esta sección para resguardar el diseño y revisión de una asignatura integradora, una asignatura con evaluación nacional o una asignatura con entorno virtual de aprendizaje, es decir, con modalidad educativa ES, SP o EL.

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
En el programa de asignatura...			
Descripción de la asignatura	Si la asignatura tiene evaluación nacional, menciona cuáles son las evaluaciones que tienen esta condición.		
	Si la asignatura es integradora, menciona cuál evaluación es su hito integrador y la importancia de esta instancia para levantar información útil para la carrera.		
Evaluación	Si la asignatura tiene evaluación nacional (sea o no integradora), se describe en la sección 7.3 información complementaria sobre el procedimiento y el instrumento de evaluación del hito integrador.[3]		
	Si la asignatura tiene evaluación nacional (sea o no integradora), se señala en la sección 7.3 una breve descripción de las características de la evaluación que permiten garantizar su homogeneidad entre secciones.		
Anexos	Si la asignatura es integradora, se debe incluir el instrumento[4] de evaluación o la tabla de especificaciones (si se trata de una situación tipo prueba) según formato institucional.[5]		

[3] Se debe cautelar que, en las asignaturas integradoras se marque Hito Integrador en la sección 7.2, al momento de ingresar la información de la evaluación en el cuadro de la Estructura Evaluativa.

[4] De esta acción están exentas las asignaturas que utilizan el Sistema de Gestión de Prácticas (SGP) en FEDU.

[5] Consultar a Dirección de Gestión Curricular por formato y a Dirección de Catálogo Curricular por tapa que antecede el instrumento.

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
Contenidos, actividades y actitudes	Se señalan las unidades temáticas o contenidos para cada uno de los componentes declarados en la sección *Identificación de la asignatura* (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).[6]		
	Se señalan las actividades para cada uno de los componentes declarados en la sección *Identificación de la asignatura* (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	Se señalan las actitudes para cada uno de los componentes declarados en la sección Identificación de la asignatura (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	Se asigna el mismo número de unidades para todos los componentes de la asignatura.		
	Se enuncian los contenidos, actividades y actitudes mediante el uso de sustantivos (no se utilizan verbos para ello).		
Estrategias metodológicas	Se describen los tres métodos de enseñanza y aprendizaje: tradicional, facilitador de la comprensión y revisión del desempeño.		
	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 RAA declarados y los fundamentos teóricos vinculados al método escogido.		
	Se presenta un listado con las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura.		
Evaluación	Se completa con la información requerida el cuadro de *Ponderaciones* (sección 7.1).		
	Se indican los mismos componentes evaluativos (ejercicios, cátedras, examen u otros) en las secciones *Ponderaciones* (7.1), *Estrategia evaluativa* (7.2) y *Descripción de la estrategia evaluativa y normativa* (7.3).		
	Se completa con la información requerida (resultados de aprendizaje, unidades, procedimientos e instrumentos evaluativos) el cuadro de *Estrategia evaluativa* (7.2).		
	Se declaran todas las evaluaciones de la asignatura (cátedras, ejercicios, examen, evaluaciones virtuales u otras) en función de una completa cobertura de los resultados de aprendizaje y unidades.		
	Se describen en la sección 7.3 aspectos o detalles de las estrategias evaluativas que no están contempladas en la sección *Estrategia evaluativa* (7.2).		
	Se señala en la sección 7.3 la normativa de evaluación (por ejemplo: condiciones de eximición, consecuencias ante plagio, porcentaje de asistencia requerido, etc.).		
Recursos de aprendizaje	Se completa con la información requerida el cuadro de *Bibliografía básica* (sección 8.1).		
	Se completa con la información requerida el cuadro de *Bibliografía complementaria* (sección 8.2).		
	Se completa con la información requerida el cuadro de *Recursos informáticos* (sección 8.3).		

[6] Se debe cuidar de 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, ANECA. (2013). *Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf

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*. Longman.

Assesment Reform Group. (2002). *Assesment for Learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*. Assesment Reform Group.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Routledge.

Fogarty, R., Perkins, D., & Barell, J. (1992). *How to teach for transfer.* Skylight Publishing.

Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. UOC.

Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). *How to write learning outcomes*. http://ncgia.ucsb.edu/units/format/outcomes.html

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctic*o. University College Cork.

Kri, F.M. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile*. Universidades Chilenas, CRUCH.

Latorre, M. y Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA*. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021b). *Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA*. Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Profundización del Modelo Educativo UDLA*. UDLA

Universidad de Las Américas. (2021a). *Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA*. Documento interno de trabajo. Vicerrectoría Académica UDLA.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design.* Association for Supervision and Curriculum Development.

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- **Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA**
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA

Dirección de Gestión Curricular
Dirección General de Asuntos Académicos
Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA

ISBN: 978-956-8695-04-0

Primera edición, 2015
Reimpresión, 2018
Segunda edición, 2021

Autoría primera edición
Lara Inostroza, Francia
Cabrera Pommiez, Marcela

Colaboración
Maureira Miranda , Alexis
Celis Valderrama, Nicolás

Edición y diseño
Muñoz Parietti, Camila
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Director de Gestión Curricular
Díaz Fernández, Ignacio

Directora General de Asuntos Académicos
Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

1. INTRODUCCIÓN 4
1.1. Antecedentes 5
1.2. Acciones evaluativas desarrolladas al interior de UDLA 8
2. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA 10
2.1. ¿Qué entendemos por evaluación educativa? 10
2.2. Conceptos relacionados ¿y sinónimos? 12
2.3. Tipos de evaluación 12
2.4. Criterios e indicadores de evaluación 14
2.5. Agentes evaluadores 15
2.6. Etapas del proceso evaluativo 16
2.7. La perspectiva didáctica de la evaluación 19
2.8. Evaluación en el modelo de Wiggins y McTighe 20
2.9. Referencias Capítulo 1 21
3. PROCEDIMIENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN 22
3.1. Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación 22
3.2. Otra clasificación de los instrumentos de evaluación 24
3.3. Procedimientos evaluativos utilizados en el aula 24
3.3.1. Procedimientos objetivos: pruebas e ítems 24
3.3.2. Procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa 31
3.3.3. Procedimientos de evaluación auténtica 39
3.4. Referencias Capítulo 2 55
4. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN 56
4.1. Cualidades de un instrumento de evaluación 56
4.2. Evaluación de las habilidades cognitivas 59
4.3. Referencias Capítulo 3 67
REFERENCIAS 67

1. INTRODUCCIÓN

Esta nueva *Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA* es una versión actualizada de la anterior *Guía para orientar la evaluación educativa en Universidad de Las Américas*. Al igual que su predecesora, se enmarca en un conjunto de políticas impulsadas por Universidad de Las Américas (UDLA) para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y 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 de 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 y 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, confiablidad 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 la Universidad 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 y 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[1], 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.

b3) 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 y 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 y 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.

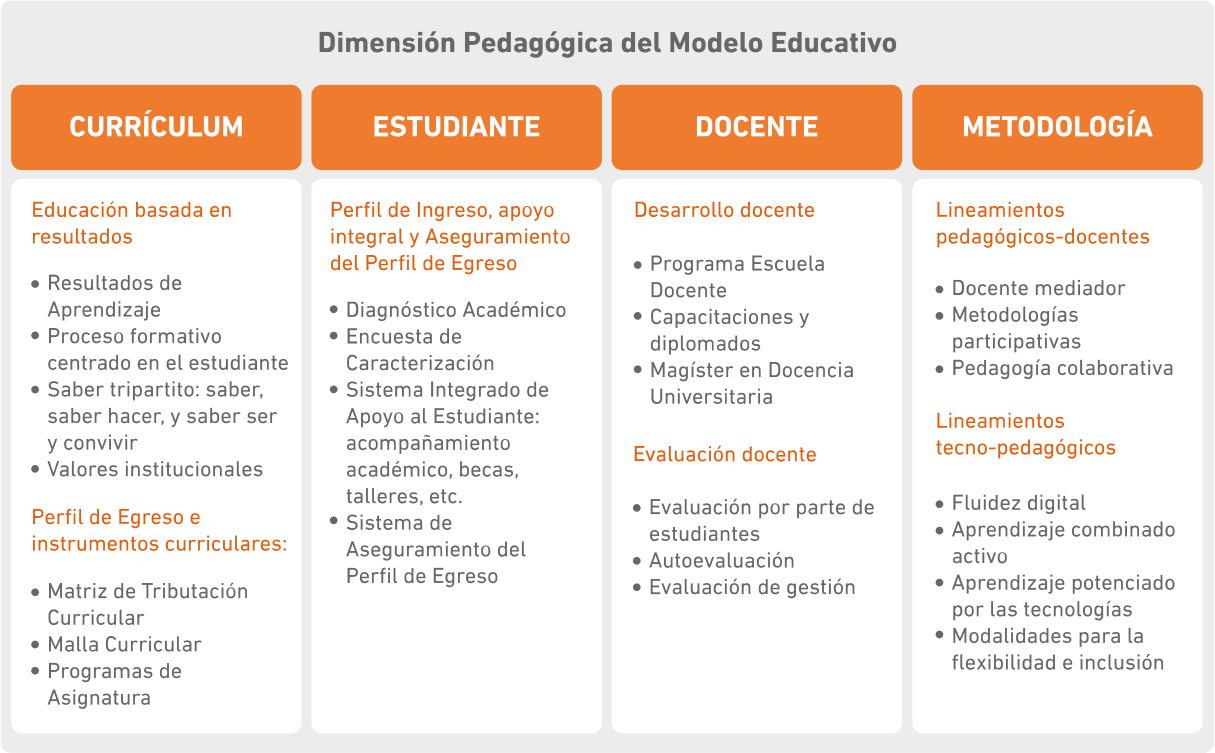
[1] El Modelo Educativo UDLA, en su intento de distanciarse de la pedagogía tradicional, adhiere al enfoque de la pedagogía de tradición humanista.

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 que no solo hay que 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 solamente con la reproducción de datos e informaciones[2].

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.

Figura 1. Componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA



Fuente: Dirección de Gestión Curricular (DGC).

En concordancia con lo señalado, es importante indicar que UDLA también acoge la perspectiva de la *evaluación basada en criterios*. 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 y aprendizaje. Por el contrario, la evaluación evidencia, a través de criterios definidos y preestablecidos[3], qué es lo que han aprendido los estudiantes y en qué medida lo

[2] 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, 2021, tabla Malentendidos en la gestión de los saberes conceptuales y procedimentales).

[3] 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.

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.

En UDLA, considerando las jornadas, modalidades y aprendizajes previos, los planes de estudio Tradicional (Diurno y Vespertino) y Executive se organizan mediante mallas curriculares que tienen tres tipos de asignaturas: teóricas, teórico-prácticas y prácticas o de simulación[4]. 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)[5]. Debido a 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 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 y 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.

[4] Estas asignaturas también se denominan 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 *Profundización del Modelo Educativo* (2021) y la *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA*.

[5] 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*, 2021, tabla Métodos, estrategias y entornos virtuales de aprendizaje en UDLA).

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 y aprendizaje, a saber, la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza[6]; 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 y modificar los Planes de Estudios UDLA*, 2021). 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.

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 Escuela, Instituto y Departamento, 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, de Instituto y de Departamento (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 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.

[6] 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*.

En las siguientes tablas se presentan las listas de procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados en las distintas facultades 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	
Debate	Diario o bitácora
Dramatización (o role play)	Ejercicio
Ejercicios de Ejecución Técnica	Elaboración de guion dramático
Elaboración de cómic, revista o página web	Elaboración de maqueta
Encuesta	Ensayo
Entrevista	Estudio de caso
Exposición/presentación oral	Evaluación mixta teórico práctica
Feria científica	Foro de internet
Informe de práctica	Informe de laboratorio
Informe de lectura	Informe de actividad observada (película, obra de teatro)
Informe escrito de actividad observada	Informe de salida a terreno
Informe de investigación	Juego didáctico
Mesa redonda	Muestra escénica (montaje, ejercicio o coreografía)
Notas de campo	Objeto digital de aprendizaje
Obra teatral	Organizador gráfico
Portafolio	Puesta en escena
Práctica	Proyecto
Prueba oral	Propuesta didáctica
Recurso didáctico concreto	Salida a terreno
Simulaciones	Situación tipo prueba
Taller	Webquest

Fuente: DGC.

Tabla 2. Instrumentos de evaluación utilizados en UDLA

Instrumentos de evaluación
Lista de cotejo
Escala de apreciación o escala Likert
Rúbrica
Pauta de evaluación
Ítems de respuesta cerrada (escrita u *online*)
Ítems de respuesta abierta (escrita u *online*)
Ítems de respuesta cerrada y abierta (evaluación mixta)

Fuente: DGC.

2. 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 la evaluación es un factor primordial dentro de los procesos de enseñanza y 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 y 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[7] 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 y 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.

[7] 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 (2007, p. 60) la define como:

> 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 y 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 con el **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
Diagnóstica/Inicial	Conocer las conductas de entrada y los aprendizajes que han incorporado los estudiantes 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 con las debilidades detectadas en los estudiantes.
Formativa/Procesual	Recoger información mientras se desarrolla el proceso de enseñanza y 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.
Sumativa/Final	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.

Fuente: DGC.

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 y 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 y 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 y 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[8].

2. De acuerdo con el **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 con 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 quedará 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.

Fuente: DGC.

[8] 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).

2.4. 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 y 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 Postlehwaite (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 y aprendizaje y las metas o mínimos exigibles que han sido definidos para cada fase del proceso de enseñanza y 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
1. Realizar conexiones de un computador, PDI y cañón.
2. Emplear los sistemas operativos, software libre o propietario y programas de la web 2.0.
3. Realizar tratamiento de imágenes.
4. Integrar los aspectos legales y éticos relacionados con el uso de las TIC.

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
1. Estructura del trabajo.
2. Aportación científica.
3. Consistencia metodológica.
4. Redacción.
5. Apoyos gráficos.
6. Bibliografía utilizada.

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.

Fuente: DGC.

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 con 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 porqué de la elección del tema. 2.3 Se refieren otras posturas teóricas sobre el mismo tema.

Fuente: DGC.

2.5. Agentes evaluadores

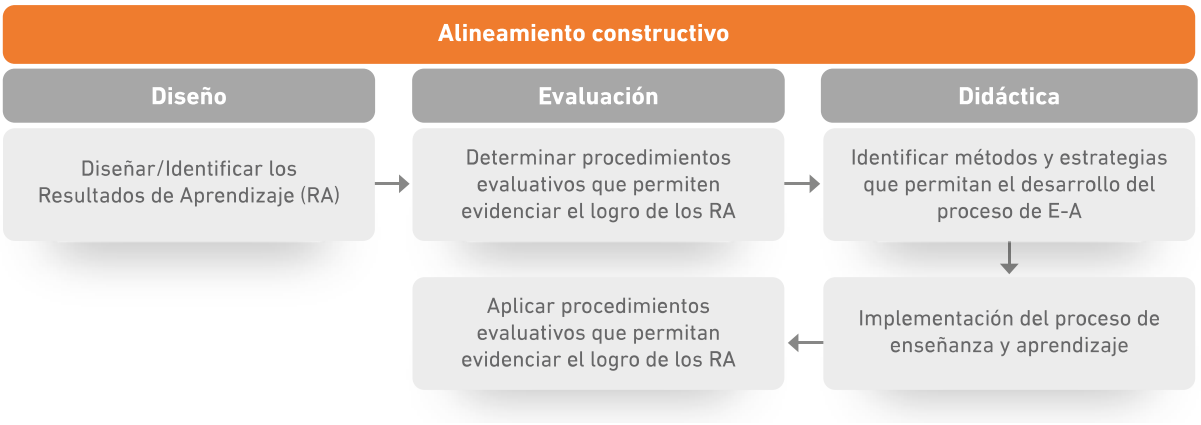
El término se refiere a la persona que está encargada de llevar a cabo la evaluación de una actividad o tarea realizada en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, el evaluador contrasta el desempeño del estudiante con criterios que describen la manera óptima de desarrollar la actividad 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 la definen como aquella que "consiste en la evaluación mutua de un trabajo realizado entre varios" (2009, p. 96). 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)



Fuente: DGC.

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 y 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 con el 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)[9] 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?*

[9] Para más 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.

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;
- 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 y 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 ptos.)	1 pregunta de desarrollo breve (5 ptos.)		11 puntos
2. Diferenciar los niveles de organización de la materia viva.	6 preguntas de selección múltiple (6 ptos.)	1 pregunta de desarrollo breve (5 ptos.)		11 puntos
3. Describir la importancia biológica de los bioelementos, moléculas inorgánicas y orgánicas.	8 preguntas de selección múltiple (8 ptos.)	1 pregunta de desarrollo mediano (8 ptos.)	Estudio de caso (12 ptos.)	28 puntos
Total	**20 ptos.**	**18 ptos.**	**12 ptos.**	**50 puntos**

Fuente: DGC.

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, siendo 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 estudiantes 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 y 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 y aprendizaje que está en marcha. Algunas decisiones podrían ser:

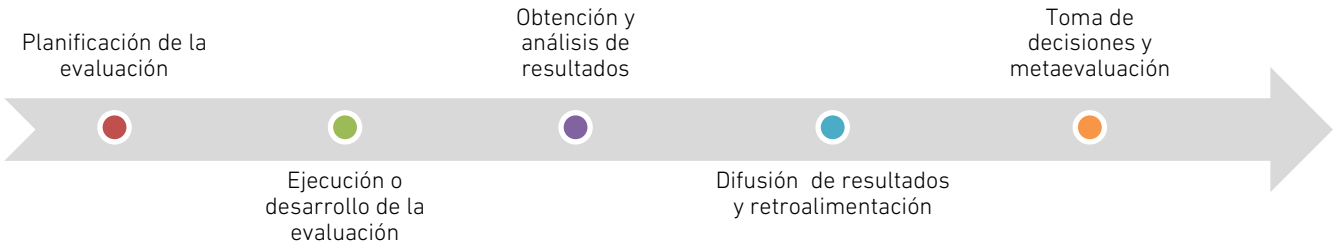
- realizar una evaluación complementaria o adicional que permita mejorar notas deficientes. Esto solo se lleva a cabo cuando un 60% del curso (o más) obtiene una nota inferior a 4,0;
- enfatizar en clases o en ayudantía los aspectos no logrados que se detectaron gracias a la aplicación del instrumento 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



Fuente: DGC.

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 y 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 y 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, el *contenido o saber curricular* es "el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los estudiantes se considera esencial para su desarrollo y socialización" (1996, p. 83). Desde esta perspectiva, por consiguiente, el contenido curricular corresponde al acervo de conocimientos[10], 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.

[10] Los conocimientos contenidos en un currículo corresponden a conocimientos culturales, sociales, políticos, económicos, científicos y tecnológicos, entre otros.

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.

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 en el capítulo 7 de su libro *Understanding by design* (2005). 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 que 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 hay 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 1

Ahumada, P. (2003). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. 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.* Morata.

Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A. Editores.

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. El Ateneo.

Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Paidós.

Casanova, M. (2007). Capítulo 3 Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.

Castillo, S. (s/f). Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-03.pdf

Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Graó.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª Ed.). 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*. Alianza.

Marzano, R. J. & Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwnin Press.

Mateo, J. (2006). Capítulo 1 La evaluación educativa. En *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Alfaomega.

Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*, 32, 71-89.

Rodríguez, T., Álvarez, L., González-Castro, P. y Muñiz, 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*. Editorial CCS.

Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas* (actualizado). UDLA.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

3. 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. Debido a esto, no se pretendió establecer una alineación absoluta con la bibliografía, pero si 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).

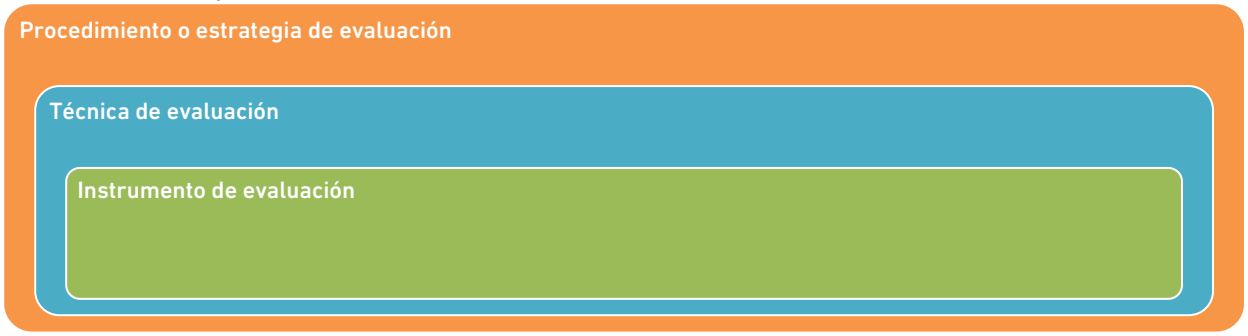
Por último, está el término de **instrumento de evaluación**, el que se define como una herramienta concreta que se aplica para evaluar el desempeño del estudiante, con el objeto de saber cuál es su aprendizaje. Usualmente se definen los instrumentos como los "medios" para obtener resultados, los que posteriormente deben ser analizados. Una definición de Cabrerizo y Castillo 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. (2011, p. 181).

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



Fuente: DGC.

Tabla 7. Procedimientos, técnicas e instrumentos evaluativos

Procedimientos Evaluativos	Descripción	Técnicas	Instrumentos
Objetivos o cuantitativos	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. Son propios de la evaluación de aula.	✓ Pruebas escritas.	• Pruebas escritas con preguntas o ítems cerrados (selección múltiple; verdadero o falso; completación de enunciados; términos pareados).
Cualitativos	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. 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 anecdotario, diario o entrevista, e instrumentos como la lista de cotejo o la escala de valoración; los que deben ser procesados para sistematizar la información obtenida. Permiten sistematizar la observación y obtener un registro de los resultados. 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.	✓ Entrevista. ✓ Cuestionario. ✓ Notas de campo. ✓ Registro anecdótico. ✓ Diarios.	• Listas de cotejo. • Escalas de valoración. • Preguntas cerradas. • Preguntas de desarrollo.
De evaluación auténtica/ renovada/del desempeño	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 confunden 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, 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 de este. 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).	✓ Exposiciones orales. ✓ Preguntas de desarrollo (tipo ensayo). ✓ Dramatizaciones. ✓ Simulaciones. ✓ Portafolios. ✓ Foros. ✓ Debates. ✓ Elaboración de revistas, comics, páginas web. ✓ Maquetas. ✓ Mapas conceptuales. ✓ Ferias científicas. ✓ Estudios de caso. ✓ Obras teatrales.	• Instrucciones para la realización de la actividad. • Rúbricas. • Listas de cotejo. • Escalas de valoración. • Pruebas o exámenes orales. • Preguntas de desarrollo.
Test o pruebas estandarizadas	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 test debe ser uniforme para todos los sujetos, esto es, con las mismas instrucciones y el mismo tiempo para resolverlo. Se aplican a grandes grupos de personas y no tienen que ver con un único proceso de enseñanza y aprendizaje.	✓ Prueba escrita (preguntas cerradas o mixta).	

Fuente: DGC.

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 y aprendizaje. Por ello, no miden directamente el aprendizaje sino las opiniones o percepciones sobre el aprendizaje alcanzado por alguien. Como expresa Cárdenas, 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" (2007, p. 128).

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 y 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 Educación Parvularia y en Educación Física. Por definición, los test estandarizados se aplican fuera del proceso regular de enseñanza y 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 objetivad 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 sinonímicas 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 et al., 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 estudiante 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 y 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;
- tomar en cuenta que este tipo de ítems no se usa solo 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 estudiantes 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
- tener en cuenta 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

En un paciente con artritis reumatoidea en estadio funcional II, la acción de fisioterapia está encaminada a:	**Enunciado**
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.	Opciones: una de las cuales es la **clave** o alternativa correcta. El resto de las opciones se denominan **distractores** o **atractores**.

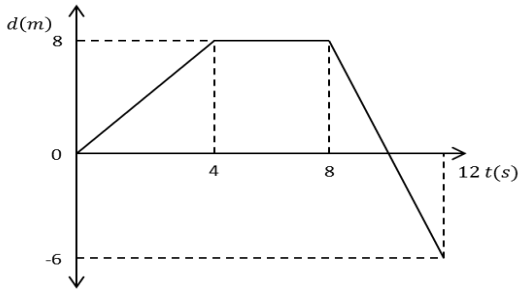
También existe la posibilidad de agregar a la estructura básica de este tipo de ítem, un **estímulo** antes del enunciado. Este deberá integrarse al ítem solo si este es necesario para su resolución. Un estímulo puede ser lingüístico (un texto o un fragmento de un texto –literario o no literario–) o 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

"Recoger y distribuir información verdadera y oportuna sobre los hechos que ocurren en el mundo".	Estímulo
¿Qué función de los medios de comunicación define el enunciado anterior?	Enunciado
A. Persuadir B. Formar opinión C. Informar D. Convencer	Distractores o atractores

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.	**Estímulo lingüístico**
	**Estímulo visual**
Respecto al movimiento realizado por el cuerpo en el intervalo de 4 a 8 segundos, podemos afirmar que	**Enunciado**
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.	**Distractores o atractores**

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

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: *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)[11]. 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 con 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.

[11] Ver más información en www.sies.cl (página web).

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.

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/portal.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 y 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 esta.

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 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 explaye;
- 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	
Datos personales	
Nombre:	Sexo:
Fecha y lugar de nacimiento:	Edad:
Domicilio:	Teléfono:
Escuela:	Año que cursa:
Otras actividades/hobbies:	
Motivo de consulta:	Fecha de hoy:
Estudios	
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?	

Fuente: DGC.

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 que 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 utilizarán;
- 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

Fuente: 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* es "examinar atentamente"[12]. 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

[12] Revisar en https://dle.rae.es/observar (página web).

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 y 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.

Recomendaciones para su elaboración

Para una correcta elaboración de las notas de campo, es preciso que:

- el observador realice una contextualización espaciotemporal 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 **Estudiantes:** 38 **Clase:** Lenguaje	**Profesor:** XXXXXXX **Fecha:** 4 de abril de 2010 **Colegio:** Nuestra Señora del Rosario

Hora	Registro	Comentario
9:07	El estudiante Gaspar E. comienza a preparar su exposición oral, pegando carteles en la pizarra. El resto del curso conversa desordenadamente.	El estudiante 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 estudiante 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 estudiantes escucharon a Gaspar.

Fuente: DGC.

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	
Totales									

Fuente: 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

Nombre: _____ Curso: _____
Fecha: _____ Lugar: _____ Hora: _____

Descripción del hecho o incidente:

_____
_____

Cometario o interpretación:

_____
_____

Observador:

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

Fecha: Lugar:	
Reflexiones personales	Ideas claves

Fuente: DGC.

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 evaluarán, 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	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
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.			

Fuente: 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

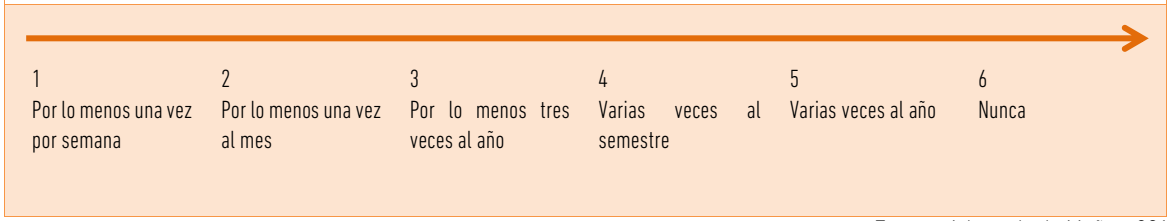
Para la construcción óptima de las escalas de valoración se consideran los siguientes aspectos:

- 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 evaluarán. 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 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, 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

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.



Fuente: Adaptado de Muñoz, 2010, p. 153.

Cuando se utilizan 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

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

Instrucción: Marque con una X el nivel de desempeño que corresponda.				
Estaciones	MB	B	R	NM
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.				

Fuente: 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 aplicarán.

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.					

Fuente: DGC.

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.					
Respeta 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.					

Fuente: DGC.

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 estudiantes de promociones anteriores; si se trata de un cómic, mostrar un cómic similar a lo que el profesor quiere que sus estudiantes 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 y 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 el que 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.[13]

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. Algunas estrategias:

- 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[14]

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).

[13] Repentizar: improvisar un discurso oral.
[14] Ver http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/08_pastor.pdf

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 transmitirlas 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.
- ***Evaluadores***. 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 y otros (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 que 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 estudiante se explaye (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 denominada *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

Fuente: 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

Enunciado 1	Defina el concepto de biodiversidad.	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.
Enunciado 2	Sobre la biodiversidad: Defina el concepto. Explique en qué contexto fue creado. Describa los tipos de biodiversidad que existen en la actualidad.	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 (*defina*, *explique* y *describa*) establece con precisión las secuencias textuales que debe elaborar el estudiante para responder, de modo adecuado, la pregunta.

Fuente: https://artesplasticasydiseno.files.wordpress.com/2013/05/disec3b1o_junio2012_extremadura.pdf

Tabla 21. Ejemplos de tareas de escritura para Diseño

Enunciado 1	Realizar la portada de un libro de la asignatura de Música.	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.
Enunciado 2	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.	En este segundo tipo de formulación, el evaluador ha explicitado: - Trama - Color - Elementos (una ilustración, título y autor) - Tipografía - Técnica

Fuente: 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[15] 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**.

  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 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 *argumente* 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, y
  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*

[15] Los verbos son acciones asociadas a los resultados de aprendizaje de una evaluación, de una asignatura y del perfil de egreso.

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 tres 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 evaluará la respuesta de los estudiantes. Al respecto, es interesante considerar los siguientes[16]:
    - 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[17].
- 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.

[16] Adaptado de Elder & Richard, 2002, *The art of asking essential questions*.
[17] 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).

La estructura 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 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[18] 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[19] 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[20]. 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.

[18] 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.

[19] 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.

[20] 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 que 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/estudiantes.
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.

Fuente: DGC.

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 representará 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 con un sistema de turnos. En tanto, en el **foro** no existe un orden preestablecido en la toma del turno; los que dialogan lo solicitan 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 que 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 con algún criterio de selección (estudiantes 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 acabará 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; o
- 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 que 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.**	
Introducción	⇨ 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
Desarrollo	⇨ 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
Conclusión	⇨ especular: ¿cómo sería una sociedad perfectamente cerrada? ⇨ invalidar argumentos en contra de la inmigración ⇨ validar postura favorable ⇨ destacar valores: diversidad, tolerancia, apertura

Fuente: DGC.

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 se redactan 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: 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 guía 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 planten 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 rubricas, 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 con 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
1 Buscar y analizar información	Utilizar bibliografías generales sobre el tema (manuales, informes, otros). Utilizar revistas científicas. Utilizar infografías relacionadas con el tema.
2 Desarrollar un argumento	Presenta preguntas problemáticas. Presenta su hipótesis. Presenta su línea argumentativa. Utiliza datos e información que respalda su línea argumentativa.
3 Escribir de acuerdo con formalidades	Etc.

Fuente: DGC.

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
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.

Fuente: DGC.

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.

Fuente: DGC.

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.

Fuente: DGC.

3.4. Referencias Capítulo 2

Andrade, H. (2010). Comprendiendo las rúbricas. *Revista Enunciación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, *15*(1), 157-163.

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*, Asociación de docentes de la Universidad San Martín de Porres, Lima, (21), 119 – 174. http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/21_06.pdf

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Casanova, M. A. (2007). Capítulo 3 Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. 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.). Mc Graw-Hill.

Dussaillant, F. (2002). Comportamiento estratégico y respuestas graduadas en el SIES. *Revista Puntos de Referencia*, (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

García, J. M. (2000). Capítulo 7 Instrumentos de medición (tests y pruebas). En *Bases pedagógicas de la evaluación*. 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.

Himmel, E., Olivares, M. A. y Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender* (Vol. I). Pontificia Universidad Católica y Ministerio de Educación de Chile.

Lara, S., 2001. *La evaluación formativa en la Universidad a través de internet*. Ediciones Universidad de Navarra.

Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). Capítulo 7 Procedimientos para la recogida de información. En *Evaluación educativa*. Alianza.

Moreno, R., Martínez, R. y Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Revista Psicothema*, *16*(3). www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf

Moreno, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la educación superior, ANUIIES*, *XXXIII*(3), 93-110.

Muñoz, E. (2010). Capítulos 3, 4 y 5. En *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Bibliográfica Internacional.

Pastor, C. (2008). *Sobre el diseño de pruebas orales*. http://cvc.cervantes.es/55stéreo55a/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*. Editorial CCS.

Tristán, A. y Vidal, R. (2006). *Estándares de calidad para pruebas objetivas*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Wiggins, G. (1998). Capítulo 7 Rubricas para la evaluación. En *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and improve Student Performance*. Trad. Jennifer Viñas y Pedro Ravela. San Francisco. Jossey-Bass.

4. 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. Son algunos de estos elementos: 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*, redunda 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[21]: 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, entre otros.

4.1. Cualidades de un instrumento de evaluación

Si bien las cualidades que se describirán a continuación se aplican especialmente a los test 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 confiablidad. 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 y otros (p. 289), se muestra el modelo de interpretación de un coeficiente de confiablidad.

Figura 6. Modelo de interpretación de un coeficiente de confiablidad



Fuente: DGC.

[21] Hay que 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.

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 debido a 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 (2000, p. 102) 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.

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:

Pi = Índice de dificultad del ítem.
Ai = Número de sujetos que responde correctamente el ítem.
Ni = Número total de sujetos que responde el ítem.

$$Pi = \frac{Ai}{Ni}$$

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%

Fuente: DGC.

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"[22]. 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.

[22] 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

Ítem de selección múltiple con respuesta única **Disciplina: Biología**
¿Cuál fue la contribución de Alexander Fleming a la medicina, como personaje destacado de la historia? 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.
Ítem de completación **Disciplina: Veterinaria**
El número de huesos del carpo del equino es _____.

Fuente: DGC.

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

Ítem de selección múltiple con respuesta única **Disciplina: Gestión de empresas**
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: 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.
Ítem de desarrollo **Disciplina: Química**
La producción de ozono en las capas altas de la atmósfera es una reacción química endotérmica y no exotérmica. Justifique esta afirmación.

Fuente: DGC.

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.

Fuente: DGC.

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.

Fuente: DGC.

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

Ítem de selección múltiple con respuesta única
Disciplina: Historia

Tabla _____

Caballeros medievales	Siervos
• Mantenían en funcionamiento el castillo. • Defendían sus tierras de ataques externos. • Administraba las tierras de su propiedad.	• Cultivaban la tierra del señor feudal. • Entregaban las cosechas al señor. • Participaban en la defensa del castillo.

¿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.

Ítem de desarrollo
Disciplina: Pedagogía en Historia y Geografía

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

Ítem de selección
Disciplina: Biología

[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, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, p. 28.

Ítem de desarrollo
Disciplina: Marketing, Ingeniería Comercial

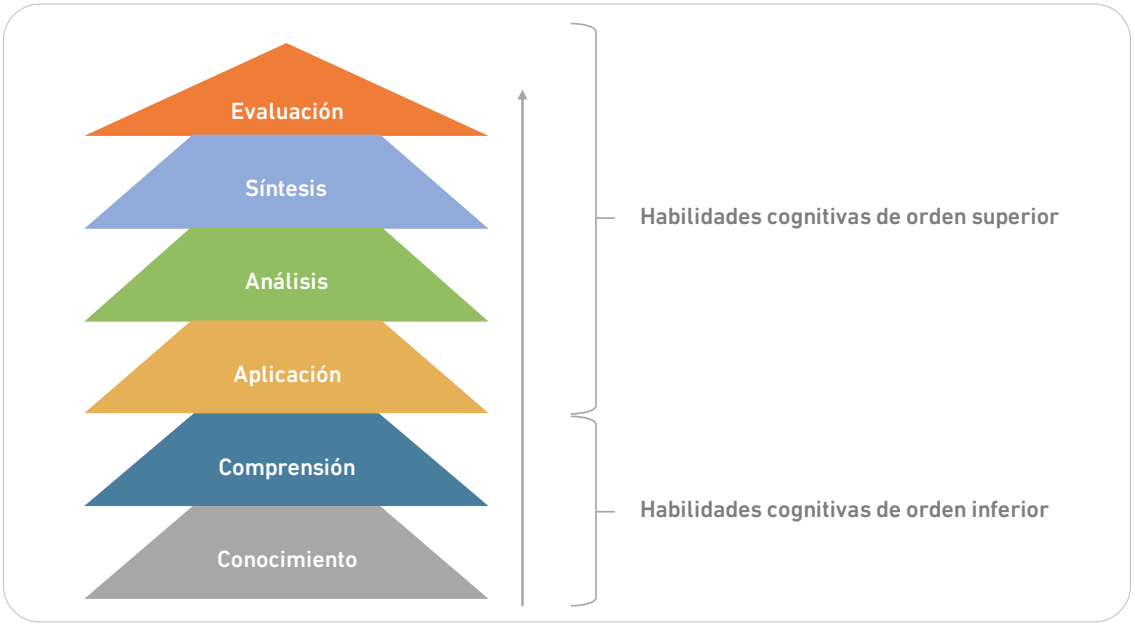
Evalúe tres estrategias de marketing distintas para un modelo de comercio electrónico, explicitando sus ventajas y desventajas para el modelo dado.

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, en la Figura 7 se grafican las habilidades cognitivas de la taxonomía de Bloom:

Figura 7. Taxonomía de Bloom



Fuente: Kennedy, 2007.

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 sinteticen 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 con 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 se inserta 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 del programa del curso, para lo cual es necesario revisar 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 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	

Fuente: DGC.

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

Fuente: DGC.

Modelo 2

Tabla 31. Ficha curricular para pregunta de selección múltiple, habilidad *analizar*

	Un investigador diseñó un experimento usando sal y agua. Los resultados de su experimento se muestran en la tabla. 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 ¿Qué estaba estudiando el investigador con su experimento? 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
Facultad	De Ciencias
Carrera	Licenciatura en Biología
Asignatura	Química General
Tipo de ítem	Pregunta de selección múltiple
Objetivo	Distinguir cambios físicos de cambios químicos en la materia
Habilidad	Analizar
Dificultad	Fácil
Clave	A

Fuente: DGC.

Modelo 3

Tabla 32. Ficha curricular para instrumento de evaluación auténtica, varias habilidades

	Dramatización: entrevista política y entrevista personal **La evaluación consiste en la presentación de dos entrevistas distintas: una de tipo político y otra de tipo personal. Las instrucciones son:** - 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 estudiante debe estar caracterizado de acuerdo con 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.
Facultad	De Comunicaciones y Artes
Carrera	Periodismo
Asignatura	Géneros Periodísticos
Tipo de ítem	Dramatización
Objetivo	Desenvolverse como periodista en una amplia gama de géneros periodísticos orales y escritos
Habilidad	Conocer, comprender, aplicar y crear
Dificultad	Alta
Clave	No aplica

Fuente: DGC.

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 que 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. 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 crear 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 evaluarán, 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 Ciencias 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 con 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 será 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 3

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. El Ateneo.

García, J. (2000). Capítulo 7 Instrumentos de medición (tests y pruebas). En *Bases pedagógicas de la evaluación*. Síntesis.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Capítulo 9 Recolección de los datos cuantitativos. En *Metodología de la investigación* (4ª Ed). Mc Graw-Hill.

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. University College Cork.

Rodríguez, T., Álvarez, L., González-Castro, P. y Muñiz, J. (2006). Capítulo 11 Características de las pruebas. En *La evaluación de aprendizajes*. 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.* Cooperativa Editorial Magisterio.

REFERENCIAS

Ahumada, P. (2002). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A. Editores.

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales, manuales I y II*. 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.psicothema.com/psicothema.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

Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Paidós.

Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.

Castillo, S. (s/f). *Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-03.pdf

Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Graó.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). Mc Graw-Hill.

Dussaillant, F. (2002). Comportamiento estratégico y respuestas graduadas en el SIES. Revista *Puntos de Referencia* N° 258.Centro de Estudios Públicos de Chile.

Elder, L. & Richard, P. (2002). *The art of asking essential questions*. Traducción de la Fundación para el Pensamiento Crítico.www.criticalthinking.org

García, J. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación (Guía práctica para educadores)*. Síntesis.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª Ed). 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.

Husen, T. & Postlehwaite, T.N. (Eds.). (1985). *The international Encyclopedia of Education*. Oxford.

Pergamon Press (Ed). En español: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. 10 vols. Vicens Vives/MEC.

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. University College Cork.

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza.

Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwnin Press.

Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Alfaomega.

Moreno, R., Martínez, R. y Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Revista Psicothema*,16(3). www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf

Muñoz, E. (2010). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Bibliográfica Internacional.

Rodríguez, T., Álvarez, L., González-Castro, P. y Muñiz, J. (2006). *La evaluación de aprendizajes*. CCS.

Tristán, A. y Vidal, R. (2006). *Estándares de calidad para pruebas objetivas.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Profundización del Modelo Educativo*. UDLA.

Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- **Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje**
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje

Dirección de Gestión Curricular
Dirección General de Asuntos Académicos
Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
ISBN: 978-956-8695-06-4

Primera edición, 2015
Segunda edición, 2016
Tercera edición, 2018
Cuarta edición, 2021

Autoría primera edición
Alfaro Lay, Andrea
Cabrera Pommiez, Marcela
Henríquez Orrego, Ana
Lara Inostroza, Francia
Maureira Miranda, Alexis
Pica Miranda, Gabriela
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Colaboración cuarta edición
Alvarez Cisternas, Marisol
Bustamante Olivares, Beatriz
Jiménez Mena, Karen
Rodríguez Parra, Mery

Edición y diseño
Muñoz Parietti, Camila
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Director de Gestión Curricular
Díaz Fernández, Ignacio

Director de Desarrollo Docente
González Ayala, Matías

Director de Innovación Académica
Fernández Donoso, Rodrigo

Directora General de Asuntos Académicos
Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

Introducción **5**

1. Métodos de enseñanza **6**

2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje **7**

2.1. Estrategias de enseñanza y entorno virtual del método controlado por el docente 8

2.1.1. Estrategia de enseñanza: Clase expositiva del docente 9

2.1.2. Estrategia de enseñanza: Lectura guiada por el docente 11

2.1.3. Estrategia de enseñanza: Tutoría docente 14

2.1.4. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de recursos 14

2.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje y entorno virtual del método controlado por docentes y estudiantes 15

2.2.1. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Observación 15

2.2.2. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Taller 15

2.2.3. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje Basado en Proyectos (BPL) 16

2.2.4. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Portafolio 17

2.2.5. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Elaboración y monitoreo de investigación 19

2.2.6. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) 19

2.2.7. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Salida a terreno 28

2.2.8. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Trabajo de laboratorio 28

2.2.9. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Foro de internet 28

2.2.10. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual de actividades 29

2.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en asignaturas online 29

2.3.1. Estrategias para la adquisición del conocimiento 31

a. Cápsulas explicativas 31

b. Podcast 33

c. Animaciones 34

d. Visitas guiadas virtuales 34

2.3.2. Estrategias para la puesta en práctica de los conocimientos 34

a. Aprendizaje basado en casos 34

b. Dramatizaciones o roleplay 37

c. Simulación 37

d. Exposición / presentación oral en modalidad online 38

e. Presentación de resultados de investigación en modalidad online 38

2.3.3. Estrategias para la interacción, el diálogo y la discusión 39

a. Foros de discusión 39

b. Instrucciones de pares 43

c. Rompecabezas 43

d. Preguntas sin avisos 44

e. Grupos formales de aprendizaje cooperativo 44

f. Debate ... 45
2.3.4. Estrategias para la reflexión, evaluación y retroalimentación ... 47
a. Documentos de minutos ... 47
b. Listas de verificación ... 47
c. Portafolio digital de estudiantes ... 48
d. Evaluación por pares y autoevaluación ... 48
2.3.5. Estrategias para la implicación e involucramiento ... 49
a. Clase sincrónica ... 49
b. Escucha activa ... 50
c. Procedimiento de pausa ... 51
d. Práctica de recuperación ... 52
2.3.6. Estrategias para la participación ... 52
a. Participación grupal en casos ... 52
b. Trabajo colaborativo ... 54
2.3.7. Entorno virtual de aprendizaje: aula virtual colaborativa ... 60
3. Metodologías participativas y vinculación con el medio ... 61
3.1. Aprendizaje Servicio en UDLA ... 61
Referencias ... 64

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 y programas de diplomado, postítulo y postgrado de Universidad de Las Américas (UDLA). Su organización está en consonancia con la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA y su objetivo principal se centra en mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El marco de antecedentes revisado da cuenta de diversas aproximaciones a los conceptos de métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje (Salvador y Gallego, 2009; Medina, 2009; Latorre y Seco, 2013; Anijovich y Mora, 2010; Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En efecto, la diversidad de definiciones conceptuales referidas estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje promueven en UDLA la utilización de constructos que son coherentes con el diseño curricular implementado. Cabe destacar que este último se caracteriza por tener como base el Modelo Educativo Institucional, el cual consideratres ejes curriculares a saber: educación basada en resultados, proceso formativo centrado en el estudiante y saber concebido de modo tripartito, y todo lo anterior tributando al logro de Resultados de Aprendizajes.

En lo que concierne al concepto de método de enseñanza, Salvador y Gallego (2009) 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 de manera ordenada y sistemática, en una secuencia de tiempo (días, semanas, meses). De acuerdo con los planteamientos de Medina (2009, p. 19), se destaca que el método "es el conjunto de decisiones y realizaciones fundamentadas que facilitan la acción docente", lo anterior se refiere, a las decisiones que el docente toma para desarrollar su clase. 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), esto significa que las decisiones están relacionadas con el contexto en el cual se realiza la clase. 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 profesorado determina para sí y para sus estudiantes, con el fin de conseguir que estos últimos alcancen un determinado resultado de aprendizaje, tal como se expresa en el programa de cada asignatura En esta línea, Salvador y Gallego (2009) señalan que una estrategia de enseñanza es una secuencia ordenada de actividades que el profesorado decide seguir para la realización de su 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 el estudiantado 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):

- 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 (estudiante) 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
- 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 (enseñanza y aprendizaje) 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 las que se han desarrollado protocolos y procedimientos particulares.

1. Métodos de enseñanza

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 quien ejerce la docencia entrega a sus 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 o la docente ayuda a sus 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 profesorado evalúa el trabajo autónomo de sus estudiantes mediante la demostración o simulación de saberes profesionales vinculados al mundo laboral. Para ello, el o la docente comunica a sus 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.

2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

UDLA entiende las estrategias como un conjunto ordenado de actividades. Tal como se muestra en la figura 1, en un eje, se encuentran las clases expositivas donde predomina la decisión de quien ejerce la docencia –como estrategia de enseñanza–. En el otro eje se encuentra el trabajo autónomo del estudiante, donde predominan sus propias decisiones –como estrategia de aprendizaje–.

Figura 1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Adaptado de Brown y Atkins, 1988.

Existen estrategias de enseñanza y aprendizaje asociadas a cada método antes señalados, las que cuentan, además, con aulas virtuales, que son la materialización de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Estas se conciben como recursos tecnológicos para el estudiantado y el profesorado, 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, 2021a).

Cabe precisar que los EVA no responden a un criterio de clasificación secuencial, por lo que el estudiantado puede contar, desde el ciclo de formación inicial, con estos tres tipos de aulas virtuales. Los equipos curriculares de las carreras seleccionan el aula virtual más efectiva para que el estudiantado alcance los resultados de aprendizaje declarados en el programa de asignatura de cada carrera (UDLA, 2021a).

En la tabla 1, se ilustra una propuesta organizativa y de la relación entre los métodos de enseñanza, sus respectivas estrategias de enseñanza y aprendizaje y los entornos virtuales de aprendizaje. 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 y procedimientos para aplicar estas estrategias en sus procesos formativos.

Tabla 1. Métodos de enseñanza, estrategias de enseñanza y aprendizaje y entornos virtuales de aprendizaje en UDLA

MÉTODO DE ENSEÑANZA	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR DOCENTES	• Clase expositiva de docente • Lectura guiada por docente • Tutorías	Aula virtual de recursos
CONTROLADO POR DOCENTES Y ESTUDIANTES	• Observación • Taller • Aprendizaje Basado en Proyectos • Portafolio • Elaboración y monitoreo de investigación • Aprendizaje Basado en Problemas • Salida a terreno • Trabajo de laboratorio • Foro de internet	Aula virtual de actividades
CONTROLADO POR ESTUDIANTES	• Exposición/presentación oral por parte de estudiantes • Presentación de resultados de investigación • Simulación • Debate • Mesa redonda • Dramatización (o role play) • Estudio de caso • Trabajo colaborativo	Aula virtual colaborativa

Fuente: UDLA, 2021a, Profundización del Modelo Educativo UDLA.

2.1. Estrategias de enseñanza 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 docentes o método tradicional.

MÉTODO DE ENSEÑANZA	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR DOCENTES	2.1.1. Clase expositiva de docente 2.1.2. Lectura guiada por docente 2.1.3. Tutorías	2.1.4. Aula virtual de recursos

2.1.1. Estrategia de enseñanza: Clase expositiva del docente

Esta estrategia de enseñanza, que predomina en cursos numerosos, consiste en la exposición lógica que realiza el profesorado en torno a saberes o contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Usualmente, la participación del estudiantado es reducida y se evidencia en preguntas o comentarios que ellos realizan a su docente o viceversa.

La selección y aplicación de esta estrategia de enseñanza implica que quien ejerza la docencia reflexione sobre cuándo debe utilizarla y cuándo no. Por tanto, debe saber con claridad, cuándo realizar clases expositivas y cuándo no, saber cuándo liderar la clase y cuándo dejar que sus estudiantes la lideren (por ejemplo, después de una demostración de clase expositiva), 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 tal como se ilustra en la Figura 2:

Figura 2. Etapas de una clase expositiva



Fuente: Biggs, 2006.

a) Introducción de la clase expositiva

Cuando se inicia una clase expositiva, se espera que el estudiantado focalice su atención en el nuevo tema. Sin embargo, el profesorado no hace un esfuerzo explícito por atraer la atención de sus estudiantes, la información será poco significativa. En este sentido, es relevante que él docente no inicie el desarrollo de los contenidos planificados para su clase 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 profesorado espere a sus estudiantes y empiece por activar el conocimiento previo de estos (5 a 10 minutos del inicio de la clase), 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, tal como se presenta en la Tabla 2, y sirve tanto para alertar al estudiantado respecto de los aspectos de debe reforzar y profundizar, así como también al profesorado del nivel de aprendizaje de sus estudiantes (Eggen y Kauchak, 1999).

Tabla 2. Componentes de la introducción a las clases de exposición y discusión

Componente	Función
Foco introductorio	Atrae la atención del estudiantado a la clase. Activar conocimientos previos del estudiantado.
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, tal como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Estrategias sugeridas para iniciar una clase expositiva

Foco introductorio de clase expositiva	Definición	Ejemplo
Discrepancia	El profesorado presenta hechos contraintuitivos ante sus estudiantes.	Una clase de laboratorio comienza cuando el profesorado 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 sus estudiantes que es agua) y se hunde.
Personalización	El profesorado utiliza como ejemplo un rasgo de la persona que aprende.	Una clase sobre genética comienza cuando el profesorado identifica a un o una estudiante con ojos azules y "adivina" el color de ojos de los padres.
Presentación de ejemplos y contraejemplos	El profesorado 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 que evidencia una transformación de un saber sabio a un saber enseñado, y un segundo objeto que no cumple tal característica.
Demostración	Quien ejerce la docencia 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 él o la docente demuestra una situación que luego será replicada de manera autónoma por los estudiantes.	En una clase sobre investigación, el profesorado 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.

Fuente: Adaptado de Eggen y Kauchak, 1999.

b) Exposición de saberes

Después de la introducción, la clase continúa y el profesorado 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 la persona que ejerce la docencia requiera.

¿Cuánto tiempo debe durar la exposición de la información antes de que el profesorado compruebe, mediante preguntas, el nivel de comprensión de sus estudiantes? En general dura un tiempo breve, pues el estudiantado pone atención entre 10 y 15 minutos, pasado ese lapso el aprendizaje decae abruptamente (Biggs, 2006; Eggen y Kauchak, 1999). Por esto, se sugiere que la persona que ejerce docencia 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 (contenidos), un cambio de actividad durante unos 15 minutos ayuda a recuperar la atención del estudiantado. En efecto, este cambio permite que la atención 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 el estudiantado. Esto es fundamentalmente por cuatro razones: a) no focalizar la clase expositiva en la participación mayoritariamente del docente; b) la dificultad paraque estudiantes participen activamenteen una clase; c) la necesidad de retroalimentar, de modo efectivo y constante, al estudiantado (Eggen y Kauchak, 1999); y d) la necesidad del profesorado 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 la persona a cargo de la docencia formule un breve consolidado de los aspectos más relevantes tratados en clases, puesto que este refuerza, en gran medida, el aprendizaje de lo tratado en clases (Biggs, 2006). En efecto, si sus estudiantes comunican lo aprendido al final de la clase, el aprendizaje será mejor y más duradero. Por ejemplo, el profesorado podría comentar una breve síntesis de lo tratado en la clase, con la participación de sus estudiantes. 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. El tiempo destinado para esta actividad debe ser 10 a 15 minutos.

En resumen, la clase expositiva cumple con las siguientes finalidades para cada una de sus etapas, tal como se formula en la tabla 4:

Tabla 4. Finalidades de una clase expositiva

Finalidad	Definición	Etapa 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 él o la estudiante el procesamiento de la información y la organización personal de los saberes. A este efecto, se ofrecen "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. Estrategia de enseñanza: Lectura guiada por el docente

Para la aplicación de esta estrategia, el profesorado comparte un texto –habitualmente breve o ajustado al tiempo de la clase– que el estudiantado debe 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, quien ejerce la docencia guía la lectura de sus 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 de enseñanza se desarrolla sobre la base de breves preguntas 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 actividades:

- El profesorado elabora una introducción del material a leer.
- El estudiantado lee el texto, lo revisa y formula preguntas.
- Quien ejerce la docencia, realiza un cierre a través de comentarios y una síntesis del texto.

Ejemplo sugerido para la asignatura de Lingüística General

Paso 1. El estudiantado lee algunos fragmentos, determinados por el o la 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. Siglo XXI.

Halliday, M. A. K. (1975 [1970]). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Alianza.

Paso 2. El estudiantado enumera los párrafos de los fragmentos textuales y los leen siguiendo las preguntas-guía.

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.

Pregunta orientadora:
¿Cuál es la diferencia entre funciones culturalmente específicas y funciones generales en el uso del lenguaje, según Halliday?

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 teorética para hacer generalizaciones acerca de cómo se usa el lenguaje.

Pregunta orientadora:
¿Qué implica asumir una perspectiva funcionalista sobre la naturaleza del 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).

Pregunta orientadora:
¿Cuál es la relación entre acto de habla y potencial de significado?

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).

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 orientadora:
¿Qué aspectos textuales caracterizan un género discursivo?

Pregunta orientadora:
¿Qué rasgos contextuales son fundamentales, según Bajtín, para dar cuenta del género discursivo?

Pregunta orientadora:
¿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 o la docente genera una discusión en torno a los textos y la tarea de lectura.

El profesorado genera un espacio de discusión que permite a sus estudiantes señalar y valorar la importancia de la información expuesta en los textos. Junto con ello, el o la docente discute con sus estudiantes en torno a los alcances de la tarea de lectura y sobre la aplicación de estrategias y técnicas de aprendizaje que facilitan la construcción de un significado comprensivo y profundo del texto leído.

Tabla 5. Guía de discusión a partir de los fragmentos de Bajtín (2005) y Halliday (1975)

Preguntas a partir de la lectura 1	Preguntas a partir de la lectura 2
Los estudiantes discuten: • ¿Cuál es la relación entre creatividad (creación de opciones nuevas) y repetición (de opciones comunes y reconocibles) en el uso del lenguaje? • ¿Qué libertades y limitaciones tiene un o una estudiante de grado para ajustar la relación entre creatividad y repetición al escribir textos en su carrera?	Los estudiantes discuten: • ¿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–? • ¿Qué rasgos textuales son más o menos comunes a los géneros discursivos de sus carreras? ¿Cómo se relacionan esos rasgos con aquellas esferas?

Fuente: Adaptado de Bajtín, 2005, y Halliday, 1975.

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. Estrategia de enseñanza: Tutoría docente

Es una estrategia de enseñanza, a través de la cual un profesional que ejerce el rol de tutor (docente, en este caso) guía al estudiantado, 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 estudiantado en 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 o una docente de asignatura. Todos sus 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, 2021a).

2.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje y entorno virtual del método controlado por docentes y estudiantes

A continuación, se describen las estrategias de enseñanza y aprendizaje y entorno virtual de aprendizaje asociados al método controlado por docentes y estudiantes o método facilitador de la comprensión.

MÉTODO DE ENSEÑANZA	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
CONTROLADO POR DOCENTES Y ESTUDIANTES	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, 2021a.

2.2.1. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Observación

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje requiere que el estudiantado indague, 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 profesorado.

Uno de los propósitos fundamentales de la observación es que el estudiantado construya supuestos preliminares, busque información, establezca semejanzas y diferencias, identifique cambios o elabore 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 a docentes o a estudiantes –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 el estudiantado tome conciencia sobre las habilidades que se desarrollan y los saberes que se logran a partir de la observación (UDLA, 2021a; Wiggins y McTighe, 2005).

2.2.2. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Taller

El taller es una estrategia de enseñanza y aprendizaje, en la cual el estudiantado aplica su marco de conocimiento, sus habilidades, destrezas y actitudes en experiencias prácticas de aprendizaje. Quien ejerce la docencia formula actividades que propician la resolución de problemas y cuyas evidencias muestran el desempeño de sus estudiantes. En el taller cada participante tiene tareas asignadas que le per¬¬miten aprender haciendo e interactuando con sus pares (SENA, 2003; Wiggins y McTighe¬, 2005).

2.2.3. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje Basado en Proyectos (BPL)

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje permite al estudiantado construir su aprendizaje a través de la realización de un proyecto. Para ello, el estudiantado debe 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 estudiantado, 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 la implementación de esta estrategia considerando las etapas, ilustradas en la Figura 3:

Figura 3. Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos



Fuente: Fundación Fautapo, 2009.

A continuación, se describe cada una de las etapas ilustradas en la Figura 3:

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 profesorado propone un tema o este puede ser identificado a partir de la observación, entrevistas, cuestionarios, visitas de campo, videos, entre otros, 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 didáctica del proyecto y la planificación del proyecto propiamente tal. La planificación didáctica está gestionada por el profesorado, 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 y aprendizaje (Fundación Fautapo, 2009).

La planificación del proyecto es realizada por el estudiantado bajo la guía de una persona con el rol de 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.

Etapa 3. Ejecución

Es la realización de las actividades planificadas por estudiantes con apoyo y mediación de docentes. Es la etapa en la que el estudiantado pone en juego todos los recursos en la solución de un problema, ejecutando diversas acciones, tales como planear, indagar, consultar, construir, verificar, presentar, tal como se ilustra en Tabla 6:

Tabla 6. Actividades sugeridas para el Aprendizaje Basado en Proyectos

Actividad sugerida para el Aprendizaje Basado en Proyectos	Ejemplos
Planear	Planear prospectos, propuestas, plan de trabajo, etc.
Indagar	Investigar documentos, observar, realizar experimentos, etc.
Consultar	Consulta a expertos, trabajo con asesores, buscar soporte técnico, etc.
Construir	Construir, diseñar, fabricar, componer, etc.
Verificar	Presentar prototipo, exhibir, mostrar, etc.
Presentar	Presentar, exhibir, mostrar, etc.

Fuente: Fundación Fautapo, 2009.

Etapa 4. Evaluación

La evaluación deberá valorar los logros y dificultades en cada etapa de la realización del proyecto y en relación con la consecución de los resultados de aprendizaje propuesto en el mismo.

2.2.4. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Portafolio

El portafolio es una estrategia que, a través de la recopilación de actividades y trabajos claves realizados por el estudiantado, permite a docentes y estudiantes 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 la asignatura.

El profesorado, mediante esta estrategia, evalúa el proceso y el producto de aprendizaje. Ello incide en la adecuación de la evaluación y en las oportunidades que tiene el estudiantado 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, 2021b, sección 3.3.3):

- Portada: nombre del o la estudiante, de quien ejerce docencia y de la asignatura.
- Índice de materiales que contiene.
- Selección de trabajos.
- Rúbrica de evaluación para cada trabajo.
- Reflexión del o la estudiante acerca del proceso de aprendizaje y de las evidencias que recolectó.

Ventajas:

- Involucra al profesorado y al estudiantado en su desarrollo y confección.
- Permite a docentes y a estudiantes detectar las áreas de buen desempeño, las que son problemáticas y las que no han alcanzado un buen nivel.
- Es un producto personalizado o grupal, una evidencia del esfuerzo individual o grupal.
- Favorece la autonomía del estudiantado.

Desventajas:

- Implica que el estudiantado tenga una alta disciplina para realizar constantemente todas las actividades, luego recopilarlas y finalmente reflexionar en torno al trabajo realizado.
- Requiere por parte del profesorado, tiempo para su revisión, principalmente cuando se trata de cursos numerosos.

Recomendaciones para su elaboración

Para la construcción de un portafolio es oportuno (UDLA, 2021b, sección 3.3.3):

- Establecer un alineamiento claro entre los resultados de aprendizaje de la asignatura y las actividades, materiales y recursos que integran el portafolio. Esto se comunica al estudiantado de manera anticipada.
- Acordar con el estudiantado tres aspectos: a) qué elementos serán incluidos, 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. Un portafolio está integrado por diversas evidencias que den cuenta del desarrollo de distintas habilidades y saberes del estudiantado. El valor del portafolio radica justamente en que es una muestra representativa de sus desempeños. En el ejemplo anterior, las cinco críticas podrían reducirse a dos e incorporar un control de lectura, un pastiche y el video de una presentación oral donde se trata la obra de alguna autora o autor en particular.
- Direccionar a estudiantes para que desarrollen las siguientes cuatro fases 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 (por ejemplo, a partir de un índice con secciones y subsecciones). En la fase de selección, el profesorado orienta las decisiones de sus estudiantes. Para ello, se definen cuáles evidencias son las más representativas de los propósitos educativos señalados. Es deseable que el estudiantado adjunte el trabajo corregido, mejorado, y el trabajo original, esto permite visualizar los progresos efectivos . En esta fase, es sugerente que el portafolio esté sujeto a evaluaciones formativas .
- En la fase de la reflexión, se espera que los estudiantes reflexionen por escrito u oral, general o por material adjunto. En ella el estudiantado 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.
- En la fase de la proyección, direccionar la reflexión final, donde el estudiantado emite un juicio crítico sobre su trabajo y los niveles de aprendizaje alcanzados en función del propósito establecido.
- Formalizar la evaluación sumativa por parte del profesorado, a través de matrices o pautas de valoración y/o rúbricas previamente comunicadas al estudiantado.
- Establecer con el estudiantado, instancias de revisiones sistemáticas y periódicas, usando rúbricas o listas de cotejo y comentarios cualitativos . El estudiantado la cuenta con la posibilidad de mejorar los aspectos deficitarios de su portafolio, resguardando uno de los aspectos más fundamentales de su uso, esto es, analizar el avance del proceso de aprendizaje.

2.2.5. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Elaboración y monitoreo de investigación

Para la aplicación de esta estrategia, el estudiantado 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 estudiantado construye cada parte de este 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. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: 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 el estudiantado contase 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, estas personas en ejercicio de la docencia sostuvieron que quienes egresaban 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 estudiantes o por docentes–, 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 que están determinados por dos variables: 1) el grado de estructuración del problema y 2) el grado de dirección del docente, tal como se ilustra en figura 7.

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 estudiantado la investigación del problema y, en cierta medida, su definición.
Grado de dirección del docente	Desde el rol docente se controla todo el flujo de información y se encargan 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 sus propios estudiantes.

Fuente: Vizcarro y Juárez, 2008.

Conforme se presenta en figura 4, las etapas del Aprendizaje Basado en Problemas son las siguientes (Moust et al., 2007; Schmidt, 1983, citado en Vizcarro y Juárez, 2008):

Figura 4. Etapas del Aprendizaje Basado en Problemas



Fuente: Moust et al., 2007; Schmidt, 1983, citado en Vizcarro y Juárez, 2008, pp. 14-15

Etapa 1. Aclarar conceptos y términos
Se trata de aclarar conceptos y términos 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, el estudiantado aporta todos los conocimientos que poseen sobre el problema tal como ha sido formulado, así como posibles conexiones que les podrían ser útiles. Esta fase tiene más énfasis en la cantidad de ideas que en su veracidad por ejemplo a través de la lluvia de ideas.

Etapa 4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior
Una vez que el estudiantado 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, el estudiantado investiga y estudia 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.

A continuación, en figura 5, se presenta la síntesis de los pasos que requiere la implementación del ABP.

Figura 5. Síntesis del Aprendizaje Basado en Problemas



Fuente: Vizcarro y Juárez, 2008, p. 15.

Tipos de Aprendizaje Basado en Problemas

Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje 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**.

Aprendizaje Basado en Problemas: modelo de Maastricht

Este modelo, que se aplica en clases con pocos estudiantes (máximo 40, ideal 20), consta de siete pasos agrupados en tres fases principales:

- discusión previa (que contiene los cinco primeros pasos),
- estudio, e
- informe.

Durante la primera y la tercera fase los grupos trabajan en el aula. En la discusión previa el estudiantado y las desarrolla 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, el estudiantado y las expone sus hallazgos, primero a sus pares de trabajo, que son los integrantes de su grupo y después a todo el curso (Prieto et al., 2008).

Para empezar la discusión previa, el profesorado debe leer el problema o reparte versiones escritas del mismo, para que sean leídas en cada grupo. Para la resolución del problema los grupos siguen los siguientes pasos (Prieto et al., 2008).

Paso 1. Leen el caso o situación problemática
Identifican y aclaran conceptos presentes en la situación problemática con el objetivo de comprenderla. Del estudiantado y quien ejerce el rol de secretario ayuda a quienes siguen sin entender la situación problema luego de la discusión.

Paso 2. Se pasa a definir el problema o problemas a ser discutidos
¿Qué cuestiones plantea el problema? Quién ejerza el rol de secretaría en 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 o la secretaria 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 el grupo necesita 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 entre los integrantes de cada grupo, agenda de puesta en común y tipos de recursos que se utilizarán para obtener información. En este paso, el profesorado 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
El estudiantado busca información relativa a los resultados de aprendizaje. La estudian y la resumen para comunicársela a sus pares dentro de cada grupo. Desarrollan habilidades y aprenden autónomamente.

Paso 7. Discusión y reunión de la información

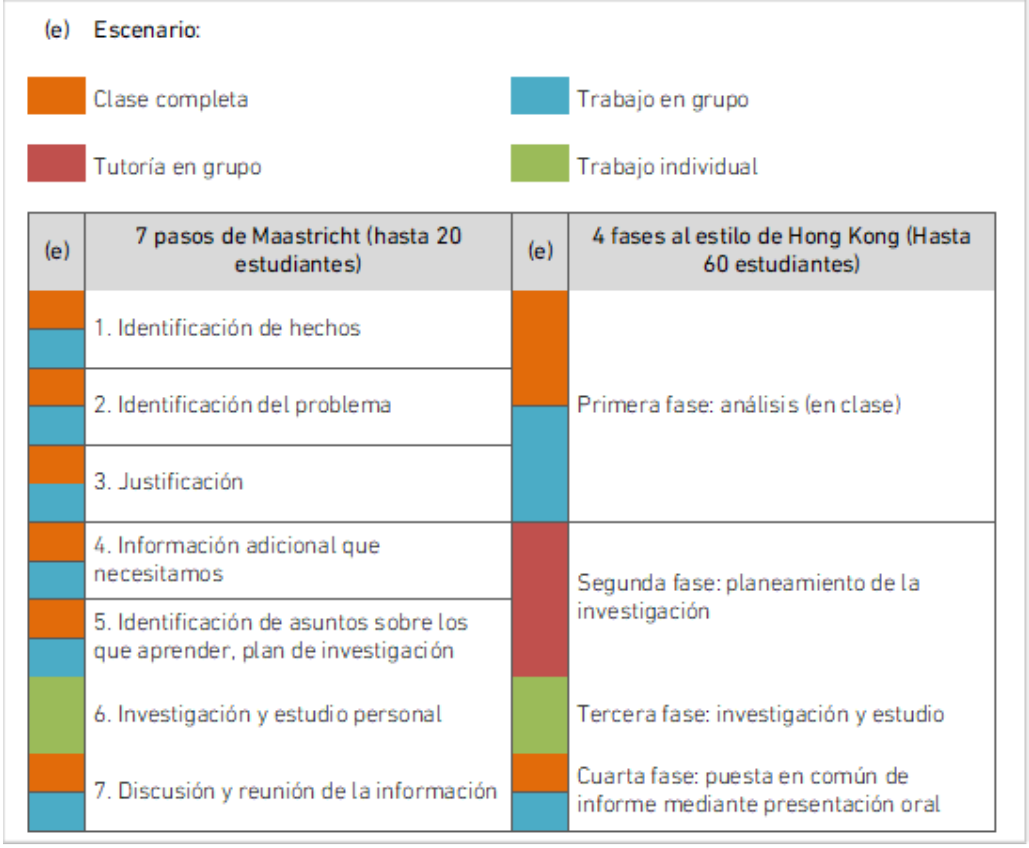
Cada estudiante presenta un resumen de los recursos que consultó y una valoración de su fiabilidad y relevancia. Si es preciso, se puede iniciar otro ciclo de investigación adicional hasta que se reúna toda la información necesaria para resolver el problema. Finalmente, se comparten los resultados de la investigación haciendo una discusión en común con los distintos grupos. El profesorado 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 et al. (2008), contempla las siguientes fases, tal como se ilustra en figura 6:

1. **Fase de análisis.** Se realiza con todos los estudiantes de la clase, tal como en el modelo de Maastricht, en sus tres primeros pasos.
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.

Continuado con el **modelo de Hong Kong**, en su primera **fase de análisis**, y dentro de la clase, se constituyen grupos de cinco estudiantes. Luego, el profesorado reparte hojas con la versión escrita del problema para que el estudiantado realice 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. El estudiantado desarrolla los tres primeros pasos y presentan sus respuestas a su docente, quien 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 del grupo.

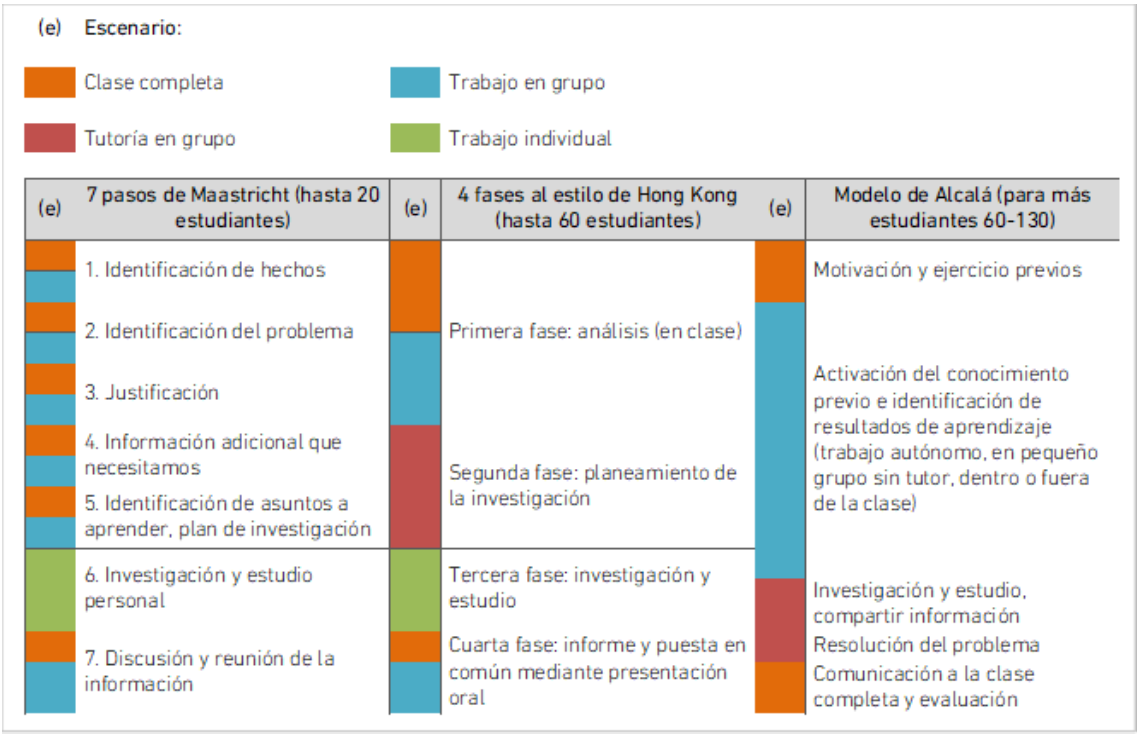
En la tutoría docente, debido al número reducido de estudiantes, se realiza una supervisión más ajustada del trabajo en grupo. En ella, quien realiza labores de tutoría plantea cuestiones al estudiantado para que las resuelvan: *¿Qué información necesitas para comprender el problema?* o *¿Qué conocimiento nos permite resolver el problema?* El estudiantado identifica, 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 profesorado, 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** el estudiantado, busca información, la estudian y se la comunican a sus pares de grupo. Cada estudiante 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 pares 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. Quienes realizan las tutorías 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.

A modo comparativo, se ilustra en figura 7, los aspectos distintivos de cada modelo.

Figura 7. Comparación entre los procedimientos de ABP usados en Maastricht, Hong Kong y Alcalá



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, tal como se presenta en tabla 8.

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, quienes ejerce la docencia prepara a sus estudiantes para que trabajen fuera de la clase y sin necesidad de tutoría. Este tipo de ABP es útil para muchos grupos de estudiantes, hasta 20 o 30 grupos (con 80-130 estudiantes) por docente, pero requiere de una inducción previa en los métodos de trabajo que usará el estudiantado. 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 tutoría, este se hace fuera de la clase y supone una mayor carga de trabajo para el estudiante.
- El trabajo individual de búsqueda y estudio de la información.
- La tutoría en grupo: conlleva una mayor carga para el profesorado. 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), 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

Análisis	El estudiantado analiza 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 tutoría fuera del aula).
Investigación	El estudiantado, investiga 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 o la docente y en biblioteca de la Universidad.
Resolución	Con la nueva información analizan nuevamente el problema, lo resuelven y preparan un documento o presentación oral, que servirá para transmitir su solución.
Evaluación	Los miembros de cada grupo comunican la solución al tutor o tutora y al resto de la clase. En esta fase también se evalúa a estudiantes, docentes y problemas.

Fuente: Prieto et al., 2008, p. 68.

Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Procedimiento de actividad que incorpora el uso de artículos como problemas

1. Fase de análisis

El estudiantado analiza 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 estudiantes elaboran una lista de temas por investigar y cuestiones a responder, y distribuyen el trabajo entre los integrantes del grupo.

2. Fase de investigación

Los y las 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 y las estudiantes presentan al tutor o tutora lo que han indagado y qué problemas han resuelto. El tutor o tutora ofrece ayuda para resolver dudas pertinentes y los asuntos que el grupo ha sido incapaz de abordar por sí mismo.

3. Fase de resolución

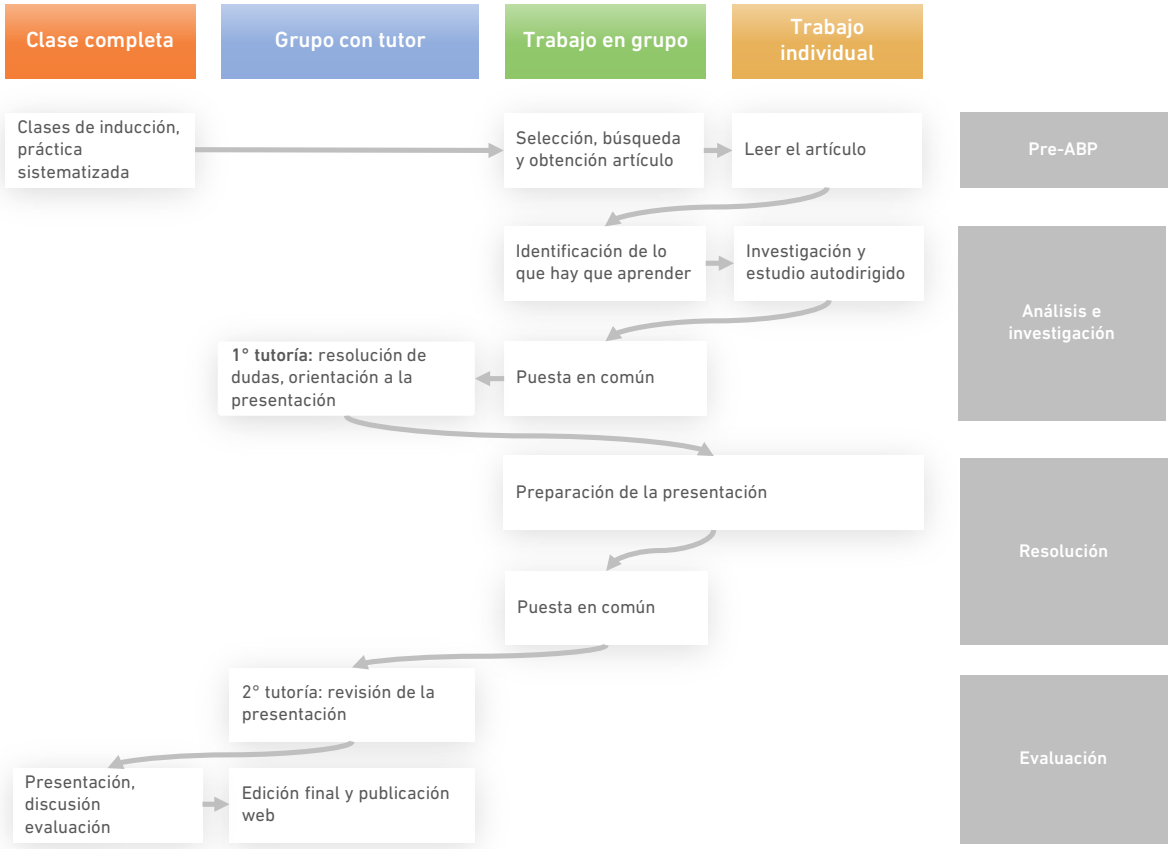
Cada grupo de estudiantes prepara un borrador de la presentación del artículo y realiza un análisis crítico en un documento escrito. Cuando están preparados se produce la segunda tutoría en la que cada grupo presenta su análisis y su plan para la presentación. En esta sesión los tutores y tutoras proporcionan 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 y compañeras. El y la docente anima a sus 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.

A continuación, en figura 8 se presenta la secuencia didáctica al utilizar problemas conforme a las cuatro fases del modelo de Alcalá

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. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Salida a terreno

Estrategia que contribuye al análisis y reflexión socioespacial de la realidad e incentiva la habilidad de investigación. En ella, el o la 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;
- aplicar conocimientos adquiridos en el aula y discutir sobre lo observado; y
- articular aspectos teóricos con la realidad.

2.2.8. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Trabajo de laboratorio

En esta estrategia el o la 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 y las 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. Estrategia de enseñanza y aprendizaje: Foro de internet

Esta estrategia, 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 las personas que participan. Generalmente, quien cumple el rol de docente modera 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 moderar también podría ser ejercida por un o una 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, 2021b).

Recomendaciones para su elaboración

- Supervisar la correcta inscripción de los y las 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 conforme al programa de asignatura;
- 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, 2021b, sección 3.3.3).

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, 2021a).

2.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en asignaturas online

Comprender las diferencias entre los tipos de aprendizaje permite que se equilibren estratégicamente para conseguir el máximo aprendizaje de parte de los estudiantes. En la enseñanza online el centro de todas las actividades es el estudiante quien interactúa con el entorno digital. Sin embargo, el rol del profesor tiene especial relevancia, ya que es quien crea y favorece la interacción con ese entorno y generará la retroalimentación a los estudiantes.

La educación online se desarrolla en un ecosistema digital, cuyo principal soporte es Internet y su gran ventaja es la flexibilidad en el acceso y hasta cierto punto en los tiempos. Con una buena combinación de elementos, flexibilidad, actividades con sentido, desafiantes y diferentes; y un contacto y monitoreo permanente por parte del docente el curso será exitoso.

En un ambiente virtual de aprendizaje el Learning Management System (LMS) juega un rol fundamental. Su función principal es ser un multicanal de acceso para los materiales del curso, permitiendo la interacción de los usuarios en lo comunicacional, cognitivo y relacional. En UDLA, el caso de las aulas para asignaturas online, éstas están configuradas a partir de recursos que el estudiantado usa, 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, 2021a). Adicionalmente, los profesores tienen la posibilidad de incorporar materiales que complementan la interacción

Las estrategias utilizadas en un entorno digital, en algunos casos, tendrán una meta distinta a las utilizadas en un formato presencial y por ello se realiza su organización respecto de la finalidad que persiguen. A continuación (tabla 10), se describen las estrategias y el entorno virtual de aprendizaje asociados a la modalidad online.

Tabla 10. Métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la modalidad online

Estrategia de aprendizaje	Entorno virtual de aprendizaje
2.3.1. Estrategias para la adquisición del conocimiento a. Cápsulas explicativas b. Podcast c. Animaciones d. Visitas guiadas virtuales **2.3.2. Estrategias para la puesta en práctica de los conocimientos** a. Aprendizaje basado en casos b. Dramatizaciones o roleplay c. Simulación d. Exposición/presentación oral por parte de estudiantes e. Presentación de resultados de investigación en modalidad online **2.3.3. Estrategias para la interacción, el diálogo y la discusión** a. Foros de discusión b. Instrucciones de pares c. Rompecabezas d. Preguntas sin aviso e. Grupos formales de trabajo colaborativo f. Debate **2.3.4. Estrategias para la reflexión, evaluación y retroalimentación** a. Documento de minutos b. Listas de verificación c. Portafolio digital de estudiantes d. Evaluación por pares y autoevaluación **2.3.5. Estrategias para la implicación e involucramiento** a. Clase sincrónica b. Escucha activa c. Procedimiento de pausa d. Práctica de recuperación **2.3.6. Estrategias para la participación** a. Participación grupal en casos b. Trabajo colaborativo	2.3.7. Aula virtual colaborativa

Fuente: UDLA, 2021a.

2.3.1. Estrategias para la adquisición del conocimiento

Las estrategias para la adquisición del conocimiento, si bien son propuestas y creadas por el profesorado, son estrategias que permiten el desarrollo de acciones autónomas por parte del estudiante en el formato de aprendizaje online. También se presentan como una alternativa en la que el estudiantado es generador de contenido y estas estrategias le permiten el desarrollo de productos multimedia.

a. Cápsulas explicativas

La cápsula explicativa es una fuente de información autocontenida que desarrolla un concepto o tema y que se encuentra disponible en el aula virtual para que el estudiante pueda revisarla de manera autónoma. Puede tener distintos formatos según el tipo de contenido que entregue o para adecuarse a las necesidades de quienes participan en el curso. Hablaremos de 2 tipos: presentaciones interactivas y videos, aunque también podrá ser una combinación de ambos formatos.

Las presentaciones interactivas permiten a los estudiantes navegar por la temática y el contenido a su propio ritmo de aprendizaje, además de interactuar con el mismo a través de preguntas o la toma de decisiones para profundizar o abordar un concepto. A diferencia de las presentaciones ordinarias, la presentación interactiva no necesariamente posee una secuencia lineal.

Una presentación interactiva debe considerar los siguientes elementos:

- **Autocontenida:** solo debe existir un tema o concepto central el cual debe ser definido al inicio para su posterior desarrollo o interpretación.
- **Breve:** el tiempo máximo que debe tomar para su revisión es de 10 minutos, para facilitar la comprensión y sintetizar la información
- **Accesible:** debe permitir ser abordada por todo el estudiantado especialmente aquellos con necesidades educativas especiales
- **Calidad audiovisual:** el contenido debe ser desarrollado con niveles adecuados de imagen, video y audio especialmente. Estos elementos facilitan la comprensión del contenido.
- **Derechos de autor:** es importante respetar la autoría de imágenes, videos o cualquier otro elemento, por lo que es importante referenciar este tipo de materiales al finalizar la cápsula.

Por otro lado, el video educativo como herramienta de aprendizaje es muy utilizado en la formación online, principalmente para desarrollar temáticas o conceptos que requieren de un apoyo audiovisual para su mejor comprensión, pero debe ser acompañado de elementos que permitan la interacción del contenido que trata.

Su uso indiscriminado puede ser contraproducente para el aprendizaje, por lo que debe ser utilizado para explicar elementos o conceptos específicos de un curso, y de forma acotada en el tiempo.

Las virtudes del uso de videos para una cápsula explicativa tienen que ver con el dinamismo que se le puede dar a la entrega de contenido, dando una sensación de cercanía con quien ejerce la docencia, permitiendo modelar o demostrar procedimientos.

Un video educativo será la suma de recursos audiovisuales grabados, que cumplen un objetivo didáctico previamente formulado. Podemos encontrar cinco tipos de videos educativos:

- **Instructivos:** cuya misión es lograr que el estudiantado domine un determinado contenido
- **Cognoscitivos:** buscan dar a conocer diferentes aspectos relacionados con el tema de estudio
- **Motivadores:** tienen como fin disponer positivamente al estudiantado hacia el desarrollo de una tarea
- **Modeladores:** presentan modelos a imitar o demostraciones a seguir
- **Lúdicos o expresivos:** es utilizado como medio de expresión de habilidades por parte de estudiantes

¿Cuáles son las potencialidades de un video educativo?

- Facilita la comunicación, ofreciendo detalles que se aproximan directamente con la realidad, convirtiéndolo en un agente motivador para el aprendizaje
- La capacidad de retención del estudiante suele ser mayor, puesto que atrae la atención por la combinación de estímulos, lo que repercute en el aprendizaje más significativo de los conceptos.
- Tiene una mayor permanencia en los contenidos educativos, permitiendo su intercambio y conservación
- Se pueden reproducir las veces que sea necesario. Y si éstos son entregados con anterioridad al estudiante, permite atender los distintos ritmos de aprendizajes presentes en el aula.
- Son reutilizables

Los aspectos técnicos para crear un video educativo se detallan en la tabla 11.

Tabla 11. Aspectos técnicos que considerar para la creación de un video educativo

Preproducción	Producción (Grabación)	Post Producción
Definir objetivos para la utilización del video	Introducción breve (30 segundos) que explique de qué se trata el video.	Todos los videos grabados requieren de una edición, por lo que es necesario utilizar un buen editor de video.
• Identificar las características del público al cual irá dirigido el video • Definir el contenido a tratar • Crear un concepto	La presentación del contenido debe ser precisa, es ideal contar con un guion para orientar de mejor manera la secuencia de aprendizaje.	Si se incorpora música de fondo, esta dependerá del tipo de público. Idealmente debe ser dinámica para involucrar a la audiencia
Establecer los recursos con los que se cuenta	Se debe cuidar durante la grabación, de los ruidos ambientales o grabar a contraluz.	Si se incorporan fotos o videos cuidar que estos tengan buena resolución y sean libre de derechos.
• Buscar el lugar de grabación • Generar un guion	Para cerrar el video es importante hacer un breve resumen, destacando los conceptos o elementos más relevantes.	Es importante añadir transiciones o capas para hacer la presentación del video más dinámica.
Buscar buena iluminación (frente) y buen sonido (sin ruidos ambientales)	Se debe hacer un cierre incorporando los créditos o referencias utilizadas.	Definir de qué manera el video quedará disponible y poder compartirlo mediante un vínculo

Fuente: Dirección General de eCampus

Algunas aplicaciones disponibles para la creación de cápsulas explicativas:

- Microsoft PowerPoint (versión 365 para la creación de videos)
- Canva
- Genially
- Nearpod

b. Podcast

Un podcast es una serie de archivos de audio grabados en diferentes formatos, siendo las más comunes las entrevistas y las grabaciones individuales donde se comenta sobre un tema específico. A pesar de que están disponibles en línea, una de sus características fundamentales es la posibilidad de descargar los episodios para escucharlos incluso offline.

Los podcasts pueden ser herramientas didácticas útiles, que aporten al profesorado y estudiantado beneficios directos como: impulsar participaciones más diversas en el aula, reforzar el aprendizaje de otros idiomas, disponibilidad al momento, establecer vínculo entre ambas partes participantes y estimula el pensamiento crítico.

Existen cuatro tipos de formatos de podcast:

- **Entrevistas.** Es un espacio donde se produce el intercambio de experiencias, para lo cual es recomendable contar con un guion, aunque siempre habrá espacio para la espontaneidad. Al escoger a las personas invitadas, es importante recordar que la entrevista puede ser formal, pero se necesita una conexión entre quien recibi{o la invitaci{on y quien debe entrevistar.
- **Informativo.** Este formato busca transmitir información al oyente. Una característica de este formato está disponible en cualquier momento en Internet.
- **Panel.** Este formato de podcast consiste en la presencia de un presentador y más de un invitado. Es un formato que exige un buen gerenciamiento y equipos adecuados, caso contrario, la grabación puede resultar incoherente y convertirse en una pésima experiencia para el oyente. Aunque si hay conexión entre los miembros, escuchar el podcast será realmente entretenido.
- **Individual.** En que existe un solo interviniente, por lo que es más sencillo de realizar, sin embargo, su resultado depende más de las habilidades comunicacionales de la persona.

¿Cómo planear tu podcast?

- Definir los objetivos y las metas que estarán relacionadas con ellos.
- Determinar el público objetivo. El proceso de definir al público ayudará en la definición del formato del contenido, selección de temas, invitados, entre otros.
- Elige el tipo de podcast. Se puede elegir entre los tipos de podcast antes definidos, aunque también es posible realizar una mezcla de estilos, de acuerdo con las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Crear el nombre. El nombre necesita transmitir un mensaje amplio. Se sugiere que el nombre tenga una pronunciación sencilla y que sea fácil de recordar.
- Determina la duración y frecuencia del podcast. Para definir la duración y frecuencia es importante considerar algunos factores tales como: los recursos disponibles, disponibilidad de entrevistados, edición y tiempo de duración del podcast, entre otros.

Algunas herramientas que sirven para realizar un podcast son:

- Audacity
- Garage Band

c. Animaciones
Las animaciones digitales si bien muchas veces se asocia con los dibujos animados, poseen un gran potencial educativo. Mayer, R & Moreno, R (2002) a inicios del 2000 demostraban la efectividad de la animación en estudiantes universitarios, a la hora de memorizar, atender, almacenar y recuperar información adquirida. Concluyen que la animación mejora el aprendizaje cuando va acompañada de la informalidad en su guión, distrayendo la mente de la situación de aprendizaje utilizando la música, los sonidos y el texto escrito. También el impacto es superior en el aprendizaje, cuando el objetivo de la animación es explicar un tema complejo que requiere de una profunda comprensión.

Esta es una estrategia que puede ser aplicada como una actividad para que el estudiantado desarrolle contenidos, fomentando diversas habilidades, tales como: el trabajo en equipo, resolución de problemas, habilidades interpersonales, comunicación, liderazgo y capacidad de decisión.

Algunas aplicaciones que pueden ser utilizadas para la creación de animaciones son:

- Powtoon
- Animaker
- Comic
- Storyboardthat
- Pixton comics

d. Visitas guiadas virtuales
Una visita guiada virtual o una exploración virtual es una actividad mediante la cual el alumnado interactúa con entornos y/o personas ajenas al aula, como ocurre en una salida escolar tradicional, pero sin ser necesario ningún desplazamiento, todo ello gracias a la utilización de las nuevas tecnologías, principalmente Internet.

Como menciona Ponce de León, L & Lago, P (2015). una excursión virtual desecha los preparativos administrativos de las excursiones tradicionales permitiendo el acceso a diversos lugares, culturas y expertos sin estar limitados por las barreras geográficas que de otra forma no serían fácilmente accesibles. Este tipo de actividades supone una oportunidad para potenciar las habilidades sociales y relacionadas con las TIC.

Como toda visita guiada, la excursión virtual, también requiere una preparación previa y el apoyo tecnológico de la institución, para minimizar los problemas técnicos. Uno de los mayores retos al incorporar este tipo de actividades es el esfuerzo del estudiantado que no tengan las habilidades digitales o las situaciones de ansiedad comunicativa que pudieran generar la nueva experiencia de aprendizaje.

2.3.2. Estrategias para la puesta en práctica de los conocimientos

a. Aprendizaje basado en casos
En esta estrategia de enseñanza y aprendizaje, se identifica un problema parecido a la realidad, y se insta al estudiantado a resolverlo en un proceso de toma de decisiones. Quien ejerce la docencia, orienta a sus estudiantes para que busquen soluciones acertadas y logren determinados resultados de aprendizaje. Esta estrategia permite perfeccionar las aptitudes y hábitos de dirección de estudiantes, además de sistematizar, profundizar y ampliar sus conocimientos (SENA, 2003).

El caso

Para Wassermann (1994), 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. 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 el estudiantado,
- considerar el trabajo en pequeños grupos,
- incorporar preguntas para estimular la discusión en el estudiantado en torno al caso, y
- añadir actividades de seguimiento.

Aunque los casos se centran en áreas específicas (historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, salud, etc.) son interdisciplinarios por naturaleza. 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 al estudiantado 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 profesorado verifique que las preguntas planteadas inciten en sus 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).

De esta forma las preguntas críticas se caracterizan por:

Provocar en el estudiantado

- la revisión de los problemas importantes del caso; y
- la comprensión del caso, con el fin de proponer soluciones.

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".

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.

En la Tabla 12 se ilustra, un ejemplo y un contraejemplo de pregunta crítica.

Tabla 12. Ejemplo y contraejemplo de pregunta que estimula el estudio de caso en el estudiantado

Ejemplo	Contraejemplo
¿Cuál es para usted la explicación de esa conducta? ¿Qué hipótesis sugeriría?	*Diga las tres razones que explican la conducta de la estudiante Cifuentes.*
Esta interrogante demanda a estudiantes a generar hipótesis basadas en su lectura de la obra y en el modo como procesaron la información. Por tanto, es una pregunta crítica.	Esta instrucción indica implícitamente que los y las 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.

Fuente: Wassermann, 1994, p. 21.

¿Cómo crear las preguntas críticas en el estudio de caso?

De acuerdo con Wassermann (1994), 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?

b. Dramatizaciones o roleplay

En esta estrategia de enseñanza y aprendizaje, se presenta una situación simulada en la que el estudiantado participa 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 que 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 al estudiantado que quieran hacer las representaciones y se asignan procedimientos específicos a cada uno.
- **Paso 5.** Se pide a quienes actúan 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 conductas, formas de pensar y reaccionar de los personajes representados. Se aclara cuáles fueron los procedimientos específicos que se otorgaron a cada actor o actriz y se vincula la situación y lo aprendido a partir de la representación con el tema a desarrollar.

c. Simulación

Esta estrategia ofrece al estudiantado la oportunidad de realizar, de manera segura, eficaz y controlada, una labor técnica o profesional. El o la estudiante 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).

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 13. Algunos contextos para implementar la simulación

Contexto	Ejemplo de simulación
Pedagogía	Realizar una clase que presente inicio, desarrollo y cierre.Entrevistar a adultos responsables del cuidado de estudiantes y/o estudiantes.
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 personas enfermas.Manejar instrumentos quirúrgicos.Extraer sangre.
Derecho	En una sala de litigación, realizar un juicio oral entre las partes demandada y demandante.

Fuente: UDLA, 2021b, sección 3.3.3.

- **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.

- **Desarrollar destrezas de aprendizaje autodirigido en contextos nuevos.**
- **Mayor motivación para el aprendizaje.** Los y las estudiantes se sitúan en un contexto que requiere su inmediata participación y compromiso, aumentando las expectativas del logro de resultados de aprendizaje.
- **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 (2014) 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,
  - maniquíes de alta fidelidad,
  - maniquíes 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 maniquíes cuyo aspecto es casi idéntico a la realidad, otorgando un alto nivel de interacción y realismo para quien participa. Esto se conoce como simulación de alta fidelidad.
- Incluir experiencias con aplicación tecnológica. Por ejemplo, realizar simulaciones mediante sistemas computarizados. Aquí, la experiencia de estudiantes se vincula a la ejecución de actividades para resolver un problema: aplicación de habilidades, toma de decisiones y uso apropiado de maniquíes realistas que contienen sonidos de la respiración, ruidos y pulsos cardiacos.

2. Simulaciones virtuales. Activan habilidades de manejo de información 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).

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.

d. Exposición / presentación oral en modalidad online

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.

e. Presentación de resultados de investigación en modalidad online

Esta estrategia consiste en presentar oral, escrita y/o gráficamente información sobre resultados de un estudio escrito con anterioridad. Para ello, se utiliza alguna aplicación de videoconferencias (MS Teams, Zoom, Google Meet u otra) y un recurso de apoyo a la presentación como, por ejemplo, Microsoft PowerPoint.

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. Estrategias para la interacción, el diálogo y la discusión

a. Foros de discusión

La modalidad online puede presentarse como una opción inclusiva para el estudiantado que les cuesta interactuar o hablar en público. El hecho de expresar por escrito lo que se piensa, obliga tanto al profesorado como a sus estudiantes a ser reflexivos y claros, pues su ausencia en el diálogo o su interacción superficial es fácilmente evidenciable en la lectura de sus intervenciones.

Los aportes del estudiantado y profesorado pueden ser más valiosos incluso que los "cara a cara" que, muchas veces, se ofrecen en el marco del ímpetu del momento. Una de las habilidades fundamentales que quien ejerce la docencia debe desarrollar es saber comunicarse de manera escrita y a través del uso adecuado y comprensible del lenguaje y, desde esta perspectiva, saber identificar el tipo de diálogo que debe establecer con sus estudiantes dependiendo del tema que se aborde y de los objetivos y/o aprendizajes esperados que se han propuesto para la actividad.

Cada una de estas instancias requiere de un diálogo diferente para la comunicación. No es lo mismo dar una bienvenida al inicio de la asignatura, que introducir a sus estudiantes en una nueva semana, u orientar al estudiantado para la correcta utilización de los conceptos aprendidos en sus comentarios, etc.

En los foros, podemos encontrar tres tipos de diálogo:

- **El diálogo social:** generalmente se da al inicio del curso y antes de iniciar el contenido de la materia, constituyéndose en una valiosa instancia para "romper el hielo", tanto docente como estudiantes pueden compartir aspectos más personales, para conocerse e iniciar la construcción de un vínculo socioafectivo que se irá fortaleciendo con el tiempo y calidad de la interacción. El rol del docente es fundamental para propiciar el diálogo social.
- **Diálogo argumentativo:** se emplea para defender una idea o bien para contribuir con el tema que se está desarrollando. En este tipo de foros, los estudiantes deben desplegar sus habilidades comunicativas para la expresión de ideas escritas, junto con demostrar conocimiento sobre el tema que se discute y saber, sobre todo, argumentar ideas y posturas personales.
- **Diálogo pragmático:** tiene el objetivo de propiciar el intercambio de pensamientos, ideas, enfoques y aprendizajes sobre cualquier materia que se esté estudiando. Cuando el estudiante debe responder a las preguntas planteadas como parte de la evaluación o compartidas por el docente, se estimula que piensen con claridad y que aprendan a elaborar respuestas coherentes

Salmon, G. (2008) ha realizado importantes aportes para la comprensión de los modelos comunicativos en la formación online, y entre otras cosas, ha definido un modelo de tutoría virtual que se estructura en cinco etapas en las que el profesorado desarrolla diversas tareas para favorecer la implicación y el avance de sus estudiantes, principalmente a través de los foros de discusión.

Etapa 1. Acceso y motivación
Es una etapa esencial para desarrollar las competencias tecnológicas para el uso del aula virtual y los espacios de comunicación y discusión online. En esta etapa se da la bienvenida, se realiza la inducción al uso de la plataforma de aprendizaje, se establecen las normas de comunicación e intercambio, se empieza a construir el vínculo entre y con los estudiantes. Además, es una fase crucial para la motivación al estudiante de continuar adelante con el curso.

Etapa 2. Socialización en línea
En esta etapa, cada estudiante comienza a comunicarse con sus pares y docente de curso, por eso cobra relevancia el conocimiento y apropiación de las normas de comunicación o intercambio establecidas al inicio del curso para facilitar el proceso comunicativo. Es importante tener en consideración que el aula virtual facilita instancias de socialización, pero esta no se concretará sin la intervención oportuna y apropiada de quien ejerce la docencia, por lo que su presencia y participación se requiere si se desea favorecer la progresión de sus estudiantes.

Etapa 3. Intercambio de información
En esta etapa aumenta la cantidad de información a la que tiene acceso el estudiantado, lo que puede generar tensión, saturación e incluso deseos de abandono. Hay estudiantes que sienten que no son capaces de lidiar con tanta información. Para hacer frente a esto, utilizan sus propias estrategias, por ejemplo: No intentan leer todo, leen sólo lo que les interesa, intentan leer todo e intervienen cuando les parece oportuno; leen todo, pero rara vez responden. Aquellos que logran organizarse y los que aprenden más rápidamente a compartir el volumen de trabajo con el grupo, participando en los foros, preguntando para esclarecer dudas, etc., lo afrontan mejor.

En general, en esta etapa el grupo de estudiantes comienzan a intercambiar información con sus pares y con su docente encargado de realizar la tutoría a través de las interacciones que se desarrollan en torno al contenido.

Etapa 4. Construcción del conocimiento
En esta etapa cada estudiante, de manera autónoma, interpreta significativamente los contenidos que se ofrecen semana a semana, entrelazando sus conocimientos previos con los contenidos nuevos y el grupo completo se relaciona a través de los foros de discusión de manera participativa, formulando y escribiendo sus ideas, sus puntos de vista, o la comprensión de los contenidos que hayan alcanzado, debatiendo en torno a éstos, etc. El objetivo es la construcción colectiva de conocimiento. En esta etapa el estudiantado lee los mensajes de sus compañeros pares y responden, produciéndose frecuentemente un diálogo constructivo, de aceptación y respeto.

Etapa 5. Desarrollo
En esta etapa el estudiantado se encuentra implicado en su construcción de conocimiento, participa activamente y se enfoca en alcanzar metas personales. Comparte sus nuevos conocimientos con sus pares, siente motivación en ser un aporte a la discusión, ha desarrollado e integrado las competencias necesarias para desempeñarse de buena forma en el curso. Integra las discusiones online en otras formas de aprender y enriquece sus experiencias cotidianas. Un dato importante que indica la investigación es que, en general, - el estudiantado se vuelve más críticos con el ambiente tecnológico del aula virtual, así como del actuar de su docente.

En el desarrollo de los foros de discusión, quien ejerce la docencia o tutoría virtual pedagógica deberá adaptarse, cambiando los roles de moderación según la situación en la que se encuentre la conversación en el mismo:

Guía generador
Se utiliza cuando el diálogo se ha estancado y es necesario reavivarlo. Esto se hace planteando nuevos puntos de vista o la misma pregunta inicial, pero de una manera diferente. Siempre se debe procurar que todas las aristas de la situación planteada sean analizadas por el estudiantado y que esto se refleje en sus respuestas.

Algunas estrategias son:

- Exponer una serie de posiciones actuales o posibles para abordar elementos que se han pasado por alto o no se han explorado.
- Si se han enviado pocos mensajes, reiterar la tarea de enviar mensajes, quizás desde una nueva perspectiva.
- Si se han puesto muchos mensajes, pero con muy poco contenidos o que han abordado elementos que no son pertinentes, el docente debe aportar los marcos conceptuales necesarios u orientar directamente exponiendo algún ejemplo u otorgar interpretaciones alternativas teniendo en cuenta las suposiciones conceptuales.

Facilitador conceptual
Se utiliza cuando en los comentarios del estudiantado hay errores conceptuales, de interpretación, o cuando se omiten elementos del contenido. Quien ejerce la docencia debe actuar oportunamente, guiando a sus estudiantes en el manejo e interpretación de la información y orientándolos para que lo expresado se relacione directamente con los contenidos abordados en las semanas de estudio.

Algunas estrategias son:

- Centrar el foco específicamente en elementos del contenido de los mensajes del estudiantado, no en la forma del contenido durante la intervención.
- Se debe identificar áreas conceptuales que precisan de atención y señalar el progreso actual en el diálogo subrayando las tensiones que se están produciendo.
- Se puede recordar algunas ideas o sondear algunos mensajes para buscar conceptos o conexiones clave que pueden estar faltando, o tal vez estar mal articulados y ponerlos como ejemplo.

Guía reflexivo
La voz de guía reflexivo se utiliza cuando se hace necesario promover el diálogo, pero sin inclinarse hacia una postura personal del tema.

El docente actúa más como consejero, porque lo que se busca es que el estudiantado reflexione y busque respuestas a sus interrogantes a partir de la propia construcción del conocimiento.

Algunas estrategias son:

- Usar un tono y estilo similares al de los mensajes de quienes participan, pero manteniendo intervenciones breves, mediante un lenguaje más preciso que el que usa el estudiantado.
- Omitir comentarios irrelevantes.
- El mensaje de quien ejerce la docencia deberá retener secciones enteras de citas directas o paráfrasis de ideas de parte de sus estudiantes, cuando el mensaje sea un aporte, para que los estudiantes mantengan un sentido de propiedad personal sobre lo que escriben.
- Cuando se ha perdido el sentido del tema, se debe enfocar el diálogo a ciertos puntos o asuntos subrayando o parafraseando selectivamente líneas valiosas del discurso desarrollado por los propios estudiantes.

- Intervenir en el diálogo buscando significados más precisos para los comentarios de los estudiantes.
- Incluir o reiterar preguntas sobre la importancia de algún aporte realizado, tanto a nivel personal como más general.
- Promover el pensamiento crítico en los estudiantes.

Musa o cavilación personales
La voz de musa personal se ocupa cuando los paradigmas personales aparecen en el diálogo, entonces, el docente aporta a la discusión con sus propias creencias, pero las combina con los aportes y comentarios de sus estudiantes para promover el diálogo reflexivo.

Algunas estrategias son:

- El profesorado debe servir como modelo para el tipo de reflexión que el diálogo pragmático busca cultivar.
- Redactar un mensaje que exponga un diálogo personal interno sobre asuntos centrales, es decir, poner sus propias creencias a la vista de todos, para ser cuestionadas.
- En un foro de discusión, el enfoque de la "musa personal" modela el tipo de diálogo interno que el estudiante debería tener consigo mismo cuando examina críticamente sus creencias. En esta forma de comunicación con el estudiante se modela una actitud de compromiso con el diálogo pragmático y no el argumentativo, pues no hay "ganadores".
- Presentar preguntas como parte de una tarea, ya que son artefactos retóricos que se preguntan y responden con el propósito de modelar la exploración abierta de las ideas.
- Ayudar a sus estudiantes a distinguir los asuntos relevantes de los irrelevantes, incluyendo analogías o bien, haciendo un recuento de las orientaciones que ha tomado el tema durante el desarrollo del foro.

Mediador
La voz de mediador se utiliza cuando el diálogo se polariza y se estanca. Entonces, el profesorado debe actuar rápidamente. No tomando una postura, sino que intentando encontrar en los comentarios de sus estudiantes las razones de las reacciones, y de esta manera resaltar los intereses de las partes y evidenciar los argumentos defensivos que obstruyen el diálogo.

Algunas estrategias son:

- Utilizar la comunicación personal o ideas de su propia experiencia para evaluar las razones no manifestadas que tengan los estudiantes para sus reacciones.
- Redirigir la discusión alejándola de la defensa de posiciones personales rígidas y orientándola hacia los intereses de todas las partes.
- En vez de concentrarse en la articulación de las posiciones del estudiantado quien ejerce la docencia debe recalcar las razones que puedan tener para aferrarse a esas posiciones de tal manera que sean visibles y permitir que el diálogo fluya.
- A fin de reavivar una discusión, el profesorado podrá evidenciar la necesidad que tienen sus estudiantes de aclarar significados o suposiciones e intervenir para que eso ocurra.
- También podría desplegar un resumen de puntos de vista (incluyendo aquéllos polarizados por la tensión) y recordarles a sus estudiantes cuál es el propósito y objetivos del diálogo, para ayudar al grupo a salir de la polaridad y promover una discusión que favorezca el aprendizaje de todos.

Juego de roles (identificación de personaje)
La voz "juego de roles" es útil cuando los supuestos se han apoderado del diálogo. Por lo tanto, quien ejerce la docencia docente plantea nuevas situaciones que saquen la conversación del plano de las suposiciones para darle mayor estabilidad a los argumentos de sus estudiantes.

Algunas estrategias son:

Las intervenciones que realiza una persona ejerciendo la docencia bajo la voz de un juego de roles pueden incluir a personajes simbólicos, cuentos, o situaciones sacadas de su propia experiencia personal. Al usar en esta forma un juego de roles o una identificación de personajes, se puede introducir perspectivas alternas necesarias para enriquecer el diálogo. Por ejemplo, se podría plantear una situación o caso de estudio, donde se subrayen o introduzcan puntos clave que fueron omitidos o que necesiten refuerzo, o bien, integrar a la discusión algunas ideas que puedan parecer irrelevantes, pero que, al ser observadas bajo otra perspectiva, indican líneas válidas y mejor enfocadas de pensamiento.

Es importante considerar que las voces pueden variar de estudiantes en estudiantes, dependiendo de los mensajes, de los comentarios, del manejo conceptual que haya alcanzado. Es decir, se puede y debe usar más de una *voz* durante la moderación de los foros con tal de facilitar los aprendizajes de todo el estudiantado.

b. Instrucciones de pares
Es una estrategia que puede ser utilizada en una sesión sincrónica, es una variante de la estrategia presencial "girar y discutir". En esta estrategia se plantea una pregunta de opción múltiple basada en conceptos y se realiza una votación para saber las opciones dadas por estudiantes. Si las respuestas dadas no logran superar el 80% de acierto, se indica al estudiantado que serán separados en grupos (4 o 5 integrantes) durante 5 minutos para que conversen respecto de la respuesta correcta. Pasados los 5 minutos, se regresa a la sala principal y se le pide nuevamente al estudiantado que voten por la respuesta correcta.

Entre cada una de las votaciones, cada estudiante puede cambiar sus respuestas después de la discusión y es importante que quien ejerce la docencia revele el gráfico de las respuestas dadas por sus estudiantes como una forma de estimular la discusión y ayudar a orientar las respuestas.

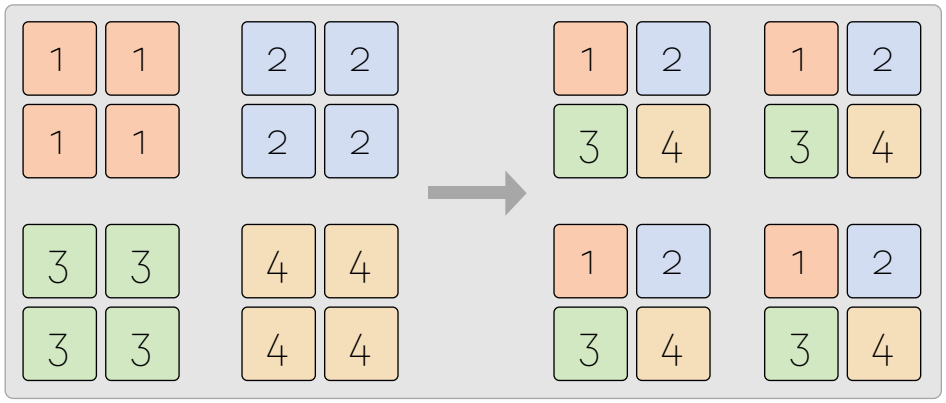
En esta estrategia, no se da la respuesta correcta hasta que el grupo logra el 80% de acierto. La finalidad es que los estudiantes discutan y reflexionen respecto de los argumentos para lograr la respuesta correcta. En el caso de que a la tercera o cuarta votación no se logra el porcentaje de acierto, se debe volver al contenido para que analicen las respuestas dadas (Brame, C. & Biel, R. 2015).

c. Rompecabezas
Esta estrategia, se desarrolla en grupos pequeños de cuatro estudiantes. Cada grupo desarrolla una temática específica, con la finalidad de que cada estudiante del grupo se transforme en un experto en la temática trabajada. Finalizado el tiempo que el docente haya definido previamente, la clase se reorganiza formando nuevos grupos de trabajo, cuidando que en cada grupo exista un experto de cada temática. Los miembros del nuevo equipo se turnan para enseñarse mutuamente el material del que son expertos.

Esta estrategia es aplicable en sesiones sincrónicas y utilizando la función para la creación de grupos de las distintas aplicaciones para la videoconferencia (Zoom, Teams, Meet, etc)

En la Figura 9, se grafica la dinámica explicada.

Figura 9. Dinámica de grupos de trabajo tipo rompecabezas



Adaptado de Pérez, 2003.

d. Preguntas sin avisos

Esta estrategia permite dinamizar las clases sincrónicas favoreciendo la participación de los estudiantes durante la misma. Esta estrategia consiste en hacer preguntas a los estudiantes, independientes si estos han levantado la mano, con la finalidad de mantener la atención constante.

Cuatro son los propósitos de realizar preguntas sin avisos:

- Comprobar la comprensión de los alumnos
- Crea una cultura de responsabilidad por participar
- Ritmo, permite no detener la clase esperando respuestas.
- Fortalecer la tasa de participación

Esta estrategia es importante que sean: predecibles, sistemáticas, que posean significado positivo

La positividad de las preguntas sin aviso se puede asegurar utilizando un tono parejo, sonreir y mirar con amabilidad. Esta estrategia no tiene como fin pillar al estudiante o humillarlo por no saber la respuesta; al contrario, es una instancia para el aprendizaje de todos

e. Grupos formales de aprendizaje cooperativo

En el aprendizaje cooperativo formal, el estudiantado trabaja juntos durante uno o más periodos de clase para completar una tarea.

Ciaddy et. al. (2020) hacen mención de que el aprendizaje colaborativo permite el desarrollo de cinco competencias fundamentales: la independencia positiva, la interacción promotora, responsabilidad individual, procesamiento grupal y habilidades sociales.

La conformación de grupos pequeños es esencial para este proceso porque los estudiantes pueden ser escuchados y escuchar a sus compañeros, utilizando la interdependencia de objetivos y la interdependencia de recursos para garantizar la interacción y la comunicación entre los miembros del grupo

Existen varias características que ayudan a estos grupos a funcionar bien en la virtualidad:

- Quien entrega las instrucciones define los objetivos de aprendizaje para la actividad y asigna a cada estudiante a los grupos que se conforman. Es importante en este tipo de aprendizaje que los grupos sean heterogéneos con especial atención a las habilidades necesarias para el éxito de la tarea.
- Dentro de los grupos, a cada estudiante se le pueden asignar roles específicos o definir en conjunto sus roles.
- Es importante destacar que la persona que entrega las instrucciones continúa desempeñando un papel activo durante el trabajo de los grupos, monitoreando el trabajo y evaluando el desempeño grupal e individual.
- Quienes entregan instrucciones también alientan a los grupos a reflexionar sobre sus interacciones para identificar posibles mejoras para el trabajo grupal futuro. En este momento, el instructor visita cada uno de los grupos creados, monitoreando el trabajo de sus estudiantes.

f. 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, 2021b, sección 3.3.3).

Participar en debates y puestas en común de enfoques diversos de la información ayuda a quien aprende 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 teoría de Vygotsky sobre la *zona de desarrollo próximo*, definida como aquellos conocimientos que todavía no puede adquirir por sí solo el estudiantado y sí con la ayuda del profesorado 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: iniciar el evento, saludar al público y los jueces o juezas, explicaran el tema, presentan a ambos equipos e indican el cambio de turno de habla, junto con avisar a cada debatiente el tiempo de término de su intervención discursiva.
- **Jueces o juezas:** número variable e impar de personas que dirime el ganador quien gana 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:

- Quien modera 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 o la docente o sus 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 quien ejerce la docencia 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 a una persona que modere del debate y asigne 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 u otra, es decir estudiante o el o la misma docente.

En el caso de su uso como herramienta de evaluación, se evalúa en el estudiantado aspectos como los siguientes: 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 quien ejerce la docencia evaluará a cada estudiante.

2.3.4. Estrategias para la reflexión, evaluación y retroalimentación

a. Documentos de minutos
En esta estrategia el profesorado realiza una pregunta/presenta una situación concreta a los estudiantes que les obligue a reflexionar sobre su aprendizaje. Pídales que escriban por un minuto sus respuestas para estimular la discusión.

Prepare a sus estudiantes para participar de forma rigurosa, dándoles la posibilidad de reflexionar por escrito antes de pedirles que discutan. Esta estrategia alienta a articular y examinar las conexiones de los conceptos y la adquisición de los nuevos aprendizajes

Los beneficios de utilizar esta estrategia como los describe Lemov, D. (2017) son:

- Permite aplicar preguntas sin aviso de manera simple y natural, pues todo el estudiantado está preparado para responder.
- Dar la oportunidad a cada estudiante de ser parte de la conversación.
- Procesar ideas por escrito permite refinar los procesos cognitivos, desafiando a sus estudiantes intelectualmente.
- Los estudiantes recuerdan significativamente más lo que aprenden si lo escriben.

Algunas herramientas digitales que pueden servir para que los estudiantes escriban sus respuestas al desarrollar esta estrategia son los distintos muros colaborativos:

- Padlet
- Miró
- Jamboard
- Whiteboard.fi

b. Listas de verificación
Las listas de verificación ayudan al estudiantado a reflexionar sobre la preparación y desempeño de las tareas de su grupo. Por ejemplo, los estudiantes pueden completar listas de verificación para ayudarlos a reflexionar sobre sus conocimientos grupales.

Pueden utilizar listas de verificación para asegurarse de que se creen los tiempos requeridos para la reflexión, de modo que la reflexión se convierta en parte integral del aprendizaje.

Las listas de verificación también son una alternativa para organizar las tareas definidas por el grupo, sirviendo como antecedente para la posterior coevaluación del trabajo grupal.

Algunas aplicaciones que pueden servir para organizar el trabajo colaborativo son:

- Trello
- Kanbanflow
- Padlet
- OneNote
- Zenkit

c. Portafolio digital de estudiantes
Si bien esta estrategia puede llevarse a cabo en las distintas modalidades (presencial, semipresencial, online) en la modalidad online o con el uso de herramientas digitales su utilización es mucho más simple pues es posible recopilar la evidencia de las actividades de manera digital.

Para Rey y Escalera (2010) el portafolio digital es un instrumento de evaluación que combina las herramientas tecnológicas con el objeto de reunir trabajos que permitan el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante:

Los beneficios del portafolio digital son:

- Mostrar la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Estimula la experimentación, reflexión y la investigación de cada estudiante
- Evidenciar los momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje, problemas, soluciones, logros, etc.

Jones (2008) distingue cuatro usos distintos del e-portafolio

- **E-portafolio de evaluación.** Valora la consecución de criterios específicos para obtener una titulación o trabajo
- **E-portafolio de Aprendizaje.** Brinda información sobre los objetivos de aprendizaje incorporando tanto reflexiones y autoevaluación del estudiantado como deldocentes.
- **E-portafolio de *Demostración de las mejores prácticas*.** Permite presentar información o logros a audiencias concretas.
- **E-portafolio de transición.** Aporta evidencias y registros de utilidad en Momentos de transición o paso de un nivel académico a otro

El trabajo con e-portafolios puede realizarse con el uso de distintas herramientas, las cuales dividiremos en dos grupos:

- El primer grupo, es el trabajo con e-portafolios utilizando carpetas en la nube (OneDrive o Drive) o en la plataforma digital que es utilizada como aula virtual, en la cual cada estudiante tiene un espacio o carpeta para subir sus materiales.
- El segundo grupo de herramientas consiste en aplicaciones que permiten la creación de sitios web, que administran los estudiantes y en los cuales ellos diseñan la presentación de los recursos reunidos. En este grupo encontramos herramientas como: Wix, Google Sites, EverNote y WordPress.

d. Evaluación por pares y autoevaluación
La evaluación del aprendizaje colaborativo es una acción compleja para quien ejerce la docencia, especialmente cuando las acciones del grupo no son visibles en su totalidad o existe un trabajo virtual en el cual el profesorado no es partícipe. Es por esta razón que Boud et. al. (2001) resaltan "...la importancia de la congruencia entre las prácticas de evaluación y los tipos de aprendizaje que un curso pretende promover. Sugerimos que las universidades deben ser reevaluadas si se quiere fomentar la cooperación y colaboración como la que se manifiesta en el aprendizaje entre pares." (67).

Como define Gómez-Ruiz, M. & Quesada-Serra, V. (2020) "la evaluación colaborativa puede considerarse que está compuesta por una parte de autoevaluación del estudiante al evaluar su propio trabajo, evaluación entre iguales, cuando además se trabaja en grupo, y otra parte de evaluación del profesorado que se combinan dialógicamente de forma explícita" (5).

La evaluación por pares en un entorno virtual de aprendizaje puede realizarse con ayuda de las tecnologías. Una herramienta que nos permite realizar los procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de manera conjunta, presentando reportería de resultados y automatizando el envío de las evaluaciones es CoRubrics como complemento para GoogleForms.

2.3.5. Estrategias para la implicación e involucramiento

a. Clase sincrónica

Realizar una clase sincrónica, aunque se parezca a una clase presencial, no es lo mismo, y la preparación de esta, por ende, tampoco es la misma que para una clase presencial. Por lo que se debe preparar al estudiantado para aprender en un entorno online.

Se debe considerar que, si bien el estudiantado posee acceso a diversas redes sociales, no significa que estarán preparados para un entorno digital, que sepan trabajar de manera colaborativa o utilizar softwares específicos.

Por lo tanto, al momento de realizar nuestra clase sincrónica se debe proveer de una experiencia de aprendizaje que genere vínculos y relaciones entre estudiantes y con sus docentes. Se debe destinar a las clases sincrónicas actividades de intercambio, debate, reflexión grupal, trabajo colaborativo más que a conceptos teóricos que pueden verse reflejados en una cápsula digital disponible en el entorno virtual.

Consejos para preparar la clase sincrónica

- Prepárese para el éxito: se debe evaluar el lugar desde el cual realizaré la clase sincrónica, tratando de que sea lo más tranquilo posible, sin ruidos ambientales, buena iluminación frontal y no a contraluz, y con una buena conexión a Internet.
- Prepare su cámara y comunique. Se debe habilitar la cámara posicionándose frente a ella y cuidando la iluminación. Que la cámara enfoque a todo el rostro y no parte de él. Al momento de realizar la sesión, se debe cuidar de las reacciones faciales y gestos utilizados, ya que en este formato la comunicación no verbal toma gran relevancia.
- Involucre a su audiencia. Haga sentir partícipe a sus estudiantes, generando un grato ambiente de aprendizaje, para ello se puede reproducir música antes de iniciar la clase, actividades rompehielos, realizar preguntas utilizando el chat (si es que no pueden encender cámaras o micrófonos) para saber que están presentes o incorporar el humor relacionándolo con los contenidos, por ejemplo.
- Naturalidad, la autenticidad es clave al momento de generar aprendizajes en el entorno virtual, como se mencionó anteriormente, el lenguaje no verbal toma especial relevancia, por lo que es muy importante que lo comunicado de manera verbal, sea coherente con lo no verbal. Tener sentido del humor, flexibilidad y entusiasmo es clave para el involucramiento de sus estudiantes.
- Antes de iniciar la clase es importante conocer el sistema de gestión de aprendizaje en línea, así como también es importante conocer la herramienta utilizada para realizar la videoconferencia.
- Piense en las herramientas/aplicaciones que utilizará para transmitir el mensaje y generar la participación de sus estudiantes. En la medida de que cambiemos constantemente las actividades de aprendizajes, más activos estarán cada estudiante. Para esto se pueden incluir preguntas rápidas con retroalimentación inmediata como un Kahoot o un Mentimeter.

Estructurando el contenido

- Idealmente antes de la clase, hacer preguntas a sus estudiantes que orienten la clase sincrónica, que generen curiosidad o cuestionamientos.
- Estructurar los contenidos de la clase y explicar la secuencia de aprendizaje para conocer la estructura temporal.
- Es ideal pensar la clase en pequeños bloques de 20 minutos, cada bloque con un contenido específico. Prepare preguntas para cada bloque y cada bloque debe considerar distintas actividades.
- Brinde a los estudiantes de participar y hacer preguntas antes de que finalice el bloque, por ejemplo: 10 minutos para explicaciones, 10 minutos para comentarios, preguntas, respuestas o discusión.

- Concluya y cierre la clase con los principales puntos de aprendizaje.
- Asegúrese de finalizar a tiempo, porque las clases sincrónicas son intensas y requieren mucho tiempo de atención y concentración. Una buena estrategia es incluir a los alumnos en el cierre, pidiéndoles a ellos que destaquen los principales elementos de la clase.

Active la participación del estudiantado en una clase sincrónica

En la realización de una clase sincrónica es importante saber cómo involucrar y mantener al estudiantado activo y pendientes de la clase, para que participen todos y no solo algunos que siempre participan, para ello puede seguir estos consejos:

- Los detalles técnicos son esenciales, cada alumno debe conocer la plataforma en la que se realiza la clase sincrónica. Si no es así, es importante ayudarles y orientarlos con antelación para evitar problemas como "no sé encender la cámara", "no tengo audio", "no sé levantar la mano", etc.
- Si es posible pida a sus estudiantes que activen sus cámaras, para generar una sensación más cercana y estén más pendientes del aprendizaje.
- Llame a cada estudiante por su nombre, también para hacer preguntas. Al iniciar la sesión sincrónica, pida a los estudiantes que verifiquen los nombres que tienen en la aplicación. En ambientes más distendidos, se puede pedir a sus estudiantes que escriban cómo quiere ser nombrados, por ejemplo.
- Utilice estrategias como las preguntas sin aviso o al finalizar la clase destaque la participación del grupo de estudiantes que respondieron.
- Proporcione un trabajo alternativo para estudiantes que no se puedan conectar a la clase sincrónica., dejando los cuestionarios de participación abiertos o mencionar que respondan en el foro.
- Evalúe la participación en una clase por video conferencia
- Es importante definir, al inicio de la clase, curso o semestre, qué es lo que significa una buena participación, qué parámetros serán considerados: calidad y cantidad.
- Ajustar las expectativas de cada estudiante. Que conozcan con antelación la pauta de evaluación para la participación en clases, trabajos previos, intervenciones durante la clase, aportes a las conclusiones de la clase.
- Siempre es una buena alternativa la grabación de la clase para revisar posteriormente en el caso de que queden dudas de participación de sus estudiantes.
- Mantenga una lista de la clase con usted durante el desarrollo de esta, marcando las participaciones más efectivas.
- Informe al estudiantado sobre su desempeño en la participación de la clase
- Asigne trabajos y debates en pequeños grupos pidiéndoles una pequeña reflexión posterior. Para ello puede utilizar muros colaborativos como Padles, Miró o Jamboard.
- Realice evaluaciones rápidas mediante encuestas, preguntas de opción múltiple con retroalimentación inmediata, utilizando herramientas como forms, Kahoot, Socrative, PollEverywhere, etc.

b. Escucha activa

La escucha activa es una habilidad comunicativa en la cual el estudiantado puede mejorar la comprensión de ideas, problemas y enfoques dentro del grupo. Es importante lograr desarrollar esta habilidad para lograr la cercanía y sentido de pertenencia en el entorno virtual.

En este sentido, es importante disolver la pantalla como lo plantea Lemov, D. (2020), ya que cuando no habitamos el mismo espacio físico, generar y mantener vínculos se siente más difícil. Disolver la pantalla nos permite crear una cultura de clases a distancia vibrantes y comprometidas, dejando en primer plano el intercambio entre docentes y estudiantes estableciendo

un vínculo a través de actividades con responsabilidad.

¿En qué consiste la escucha reflexiva?

- Escuchas más de lo que hablas
- Repetir o aclarar lo que ha dicho la persona que habla
- Intentar comprender los sentimientos reflejados en lo que dice quien habla, no solo los hechos o ideas que se presentan.
- Responder con aceptación y empatía.

Una forma de aplicar escucha reflexiva y generar un mayor vínculo con el estudiantado a través de la pantalla es dedicar 5 minutos al iniciar la clase para preguntar cómo se encuentran nuestros estudiantes, hacer actividades *rompehielos* o generar actividades previas en las que el estudiantado vincule elementos de su vida cotidiana con las actividades de aprendizaje.

c. Procedimiento de pausa

En la enseñanza a distancia (sincrónica o asincrónica) se requiere hacer pausas de manera frecuente, al menos cada 5 minutos, con el fin de solicitar algún tipo de respuesta activa. De esta manera nos aseguramos de que cada estudiante se sienta invitado a participar de la clase y se involucren e interesen por el desarrollo de esta.

La utilización de pausas breves y frecuentes envía el mensaje de que quien ejerce la docencia está involucrado con la clase.

Adicionalmente, resulta beneficioso hacer una pausa de dos minutos cada doce o dieciocho minutos de trabajo, alentando a sus estudiantes a discutir y trabajar en las notas durante este tiempo.

Este periodo de pausa ofrece la oportunidad de realizar preguntas y aclaraciones, aumentando significativamente el aprendizaje en comparación con aquellas clases en las que no se realiza pausa.

Esta estrategia toma especial relevancia en el formato online, en donde el estudiantado no puede visualizar con facilidad las notas que han tomado sus compañeros.

Una variante de esta estrategia es que el profesorado una vez que se detiene, destaca los conceptos mínimos que debiesen anotar o destacar sus estudiantes, luego de responder las preguntas.

"Respecto de lo que conversamos, en sus apuntes deben encontrarse estos 3 términos. Revisen sus apuntes si esos términos se encuentran destacados, y si no es así, anótelos y destáquelos".

Esta estrategia permite refrescar la memoria de trabajo, facilitando la ejecución de habilidades y el recordar cosas nuevas. Consolidar el conocimiento y comprometerse con el contenido son objetivos fundamentales para los escenarios en línea (Lemov, D. 2020).

Los puntos de pausa tienen 4 propósitos fundamentales:

- Forjar una cultura de compromiso y responsabilidad cognitiva – compromiso activo con el aprendizaje
- Permitir el pensamiento formativo entre estudiantes
- Chequear la comprensión
- Brindar oportunidad de consolidar el aprendizaje en la memoria

d. Práctica de recuperación
Esta estrategia está enfocada en el rescate de los aprendizajes previos o los aprendizajes adquiridos la clase anterior.

Para llevar a cabo esta estrategia, al inicio de la clase sincrónica, se realiza una pausa de 2 a 3 minutos para que el estudiantado escriba todo lo que puedan recordar de la clase anterior, incluyendo preguntas. La norma es que todos escriben.

Esta práctica incita a recuperar la información, mejorando la información a largo plazo y la capacidad de traducir la información a nuevos dominios.

Esta práctica también es recomendable de realizar al finalizar la clase, como una actividad para la metacognición de los aprendizajes.

2.3.6. Estrategias para la participación

a. Participación grupal en casos
Esta estrategia se desarrolla en grupo donde estudiantes y el docente discuten preguntas críticas. Según la organización que el o la docente haya adoptado para la clase, los grupos de estudio pueden sesionar dentro o fuera del horario de clase (Wassermann, 1994).

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 en conjunto antes de que se realice la discusión en común con toda la clase. Por ello, siguiendo a Wassermann, en las sesiones de pequeños grupos, el estudiantado revisa la temática por primera vez.

Cuando se lleva a cabo este trabajo, el profesorado 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 (1994) define las siguientes recomendaciones para implementar la discusión de un caso:

1. Escuchar a 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 cada estudiante sean respetadas y nadie 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 el profesorado se abstenga de indicar a sus estudiantes lo que deben pensar. Evitar juzgar las ideas de estudiantes. Hasta un juicio tan innocuo como *"Eso es interesante"* podría poner fin a una discusión muy animada.

3. Es necesario que el estudiantado delo mejor de sí mismos. Ninguna persona está excluida de reflexionar tan a fondo como le sea posible sobre los temas en debate. Los y las 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 o la docente genera un ambiente de respeto en donde sus estudiantes pueden expresar ideas sin temor. Las respuestas y las preguntas del o la docente y el estudiantado brindan la posibilidad de alcanzar nuevos niveles de comprensión.

Actividades de seguimiento

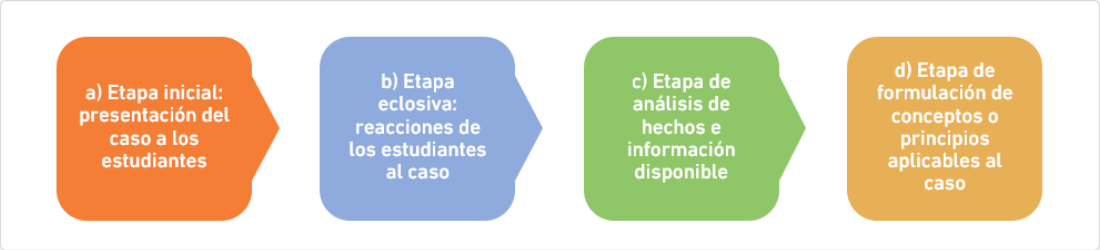
Algunos estudios de caso incluyen una amplia lista de actividades de seguimiento. Aquí el estudiantado se apoya en diversos recursos de aprendizaje:

- 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 realiza el estudiantado de los problemas evoluciona continuamente.

Para Colbert y Desberg (1996) el estudio de caso contempla las siguientes etapas, que son ilustradas en la Figura 10:

Figura 10. Etapas del estudio de caso



Etapa inicial
En esta etapa el o la docente presenta el caso a sus estudiantes a través de una película, video, audio, lectura, etc.

Etapa eclosiva
En esta etapa se estimula al estudiantado 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 quienes participan.

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 al estudiantado 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.

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.

b. Trabajo colaborativo
Esta estrategia de enseñanza y aprendizaje se destaca por promover que los y las estudiantes persigan 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 sus pares de grupo.

Usualmente los grupos son heterogéneos y están conformados por tres o cuatro integrantes. Los ambientes colaborativos de enseñanza y aprendizaje 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 y el estudiantado valore sus avances y aprecie 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; UCSC, 2014). En la Tabla 14 se presenta la caracterización del trabajo colaborativo.

Tabla 14. Caracterización general del trabajo colaborativo

Características	Trabajo colaborativo
Docente	Es una persona que cumple el rol de mediar.
Responsabilidad por tarea	Individual y grupal. Cada persona 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 y las estudiantes no solo realizan su propia labor, sino aquella que compete a su compañero/a 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 o la 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.

Fuente: 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 tabla 15 menciona tales elementos y propone la ejecución de cada uno de estos.

Tabla 15. Elementos básicos del trabajo colaborativo

Elemento básico	Definición	¿Por dónde empezar?
Habilidades sociales y en grupos colaborativos pequeños	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.
Interacción cara a cara	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 o la docente acomode los grupos, de modo que todos sus estudiantes tengan contacto visual para conversar entre ellos y trabajar de la mejor manera posible en la actividad que tengan que realizar.
Responsabilidad individual	Cada estudiante del grupo colaborativo debe cumplir con aquello a lo que se comprometió o se le asignó.	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.
Procesamiento en grupo	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.	El o la docente puede facilitar este proceso de reflexión si solicita a sus estudiantes que respondan preguntas como las siguientes: ¿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?

Elemento básico	Definición	¿Por dónde empezar?
Interdependencia positiva	Es importante que los miembros del grupo perciban que se necesitan unos/as a otros/as para poder cumplir con la actividad asignada, por lo que solo lograrán tener éxito si sus compañeros/as también lo tienen y viceversa.	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.

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; D. Johnson, R. Johnson 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 el estudiantado.

Equipos informales

Los equipos informales son grupos de discusión temporales que se usan para varios fines. Sus características se exponen en la tabla 16:

Tabla 16. Características de los equipos colaborativos informales

Características de los equipos colaborativos informales	
Función	Aclarar conceptos. Adentrar temas a la discusión. Incitar la atención de los y las estudiantes a un tema nuevo. Generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Asegurar que los y las estudiantes hayan entendido los conceptos o el tema previamente vistos. Hacer una síntesis de un tema. Fomentar y estimular la interacción de los y las estudiantes de un grupo en el trascurso del tiempo.
Duración	La duración es de apenas unos minutos hasta una clase completa como máximo.
Selección	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.
Habilidades desarrolladas	Socialización con sus pares de clase. Mayor conocimiento de diferentes compañeros y compañeras. Capacidad de mantenerse en alerta y expectativa del desarrollo de la tarea.

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; D. Johnson, R. Johnson y Holubec, 1995.

Equipos formales

Los equipos formales son grupos de carácter más académico, los que 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 tabla 17.

Tabla 17. Características de los equipos colaborativos formales

Características de los equipos colaborativos formales	
Función	Se usan para la realización de actividades y proyectos de mediana duración.
Duración	La duración va de más de una clase completa hasta varias sesiones o semanas.
Selección	Los integrantes del grupo son seleccionados por el o la docente o por el estudiantado 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.
Habilidades desarrolladas	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 y compañeras. Desarrollar la investigación a través del pensamiento crítico, la discusión, el análisis y la síntesis. Respetar la diversidad de ideas y opiniones.

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; D. Johnson, R. Johnson 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 tabla 18.

Tabla 18. Características de los equipos colaborativos de base

Características de los equipos colaborativos de base	
Función	Ayudarse unos a otros para el desempeño de las tareas que cada estudiante debe realizar satisfactoriamente dentro de su grupo. Fortalecer las habilidades sociales para que sus estudiantes se comprometan cada vez más con su grupo.
Duración	Desde la segunda o tercera semana de clases hasta el fin de semestre o del año académico, según sea el caso.
Selección	Los y las integrantes del grupo deben ser lo más heterogéneos posible y la selección la debe hacer el o la docente o por el estudiantado de acuerdo con sus habilidades y los criterios establecidos para ello. Estas características pueden ser: • Géneros distribuidos, esto es, grupos que tengan una cantidad equitativa de hombres y mujeres. • 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". • Gustos complementarios. • Distintos estilos de aprendizaje, entre otras.

Características de los equipos colaborativos de base	
Habilidades desarrolladas	Fundamentalmente habilidades sociales que: • Permitan la ayuda mutua entre integrantes del grupo para el logro de resultados. • Les faciliten el hecho de pedir y aceptar ayuda de los demás. • Algunos ejemplos de estas habilidades son: • Colaboración. • Respeto mutuo. • Tolerancia. • Respeto a la diversidad. • Predisposición a escuchar atentamente. • Capacidad de auto y coevaluación, entre otras.

Fuente: Díaz y Hernández, 1999; Fernández, 2005; D. Johnson, R. Johnson y Holubec, 1995.

Recomendaciones para quien ejerce la docencia:

- Monitorear continuamente el desenvolvimiento de los equipos.
- Intervenir cuando sea necesario o lo considere pertinente.

Diseño de una actividad colaborativa

En caso de que la asignatura tenga o no syllabus, el o la docente puede organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la base de situaciones de aprendizaje colaborativo. Esto implica que el o la 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 y 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 o la docente puede reconocer puntos débiles de la actividad y prevenir acciones fortuitas que desconecten a sus estudiantes de la clase.

Frida Díaz 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 sus estudiantes.

14. Dar asesoría en relación con la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
16. Integrar la tarea aprendida.
17. Evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, los hermanos Johnson y Holubec (1995) han diseñado una planificación de una actividad colaborativa en función de tres grandes etapas:

- Diseño inicial (antes de impartir la clase o la actividad diseñada).
- Desarrollo de la actividad colaborativa: es la descripción detallada por pasos.
- 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. En la tabla 19 se presentan los elementos de esta etapa.

Tabla 19. Elementos de la etapa 1 diseño inicial de una actividad colaborativa

Diseño inicial de una actividad colaborativa	
Caracterización general	**1. Resultado(s) de aprendizaje** **2. Tarea que se realizará:** descripción general de la actividad.
Grupos	**1. Procedimiento para promover la interdependencia positiva.** Se refiere a cómo se favorecerá esta cualidad entre el estudiantado. Incluye estas características: • Metas. • Recursos. • Funciones o roles. • Tareas o secuencia de estas. **2. Habilidades sociales y colaborativas que se enseñarán.** Están relacionadas con los saberes actitudinales integrados dinámicamente en la asignatura: • Escucha activa. • Respecto. • Colaboración. • Tolerancia. • Compartir recursos. • Ayudar al compañero. **3. Roles de los integrantes del grupo.** 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: • Lector/a. • Secretario/a. • Reportero/a. • Encargado/a de materiales. • Motivador/a. • Supervisor/a. • Moderador/a. • Observador/a.

Diseño inicial de una actividad colaborativa	
Entorno	El docente crea un ambiente de trabajo desafiante, agradable y de solidaridad. Además, decide sobre los siguientes aspectos: 1. Especificar todos los materiales didácticos necesarios. 2. Manera en que se distribuirá los estudiantes en sala.
Evaluación	**1. Evaluación para el aprendizaje:** 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. **2. Criterios de evaluación:** se trata de evaluar hasta dónde llegará el grupo o varios de estos en el logro de resultados. **3. Quién evalúa:** se recomienda especificar quiénes están participando en el proceso de evaluación: el docente (heteroevaluación), el estudiante (autoevaluación) o sus compañeros (coevaluación). **4. Procedimientos de evaluación:** se deben establecer e incluir criterios claros de evaluación, por ejemplo: rúbricas, lista de cotejo, etc.
Procesamiento de logros	Este punto trata de definir cómo se logrará que el estudiantado, quienes integran de cada equipo o el grupo completo reflexionen sobre sus logros y su interacción como equipo: **1. Individual:** es a nivel personal y no se requiere compartir con los demás miembros del equipo o del grupo. El o la docente puede pedirla a modo de reflexión mental o por escrito. **2. En equipo:** una vez realizada la reflexión individual, se pide a los integrantes de cada equipo que la compartan con sus compañeros. **3. En grupo:** una vez realizado cualquier ejercicio anterior (o ambos), el o la docente pide a integrantes del equipo o grupo que compartan sus reflexiones con el grupo en pleno.

Fuente: D. Johnson, R. Johnson y Holubec, 1995.

Etapa 2. Desarrollo de la actividad colaborativa

En esta etapa se describe cómo la actividad será entregada al estudiantado. 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 y las 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 intergrupal:** 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.

2.3.7. 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, 2021a).

3. Metodologías participativas y vinculación con el medio

En UDLA se ha instaurado la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje que, incorporadas en diferentes asignaturas, permiten una vinculación con el medio desde las experiencias curriculares que el estudiantado tiene en sus carreras. De esta forma, en concordancia con la Política de Vinculación con el Medio (UDLA, 2020, p. 6), se logra "aportar a la formación integral de los y las estudiantes" y contribuir, a la vez, en los objetivos externos que la institución se ha planteado.

En este contexto, las metodologías participativas son un elemento clave que, si bien están principalmente inscritas en ciertas líneas curriculares o asignaturas específicas, han logrado posicionarse transversalmente en las diferentes carreras de la Universidad. Las metodologías participativas son definidas como

un conjunto de métodos y técnicas que buscan la construcción de conocimiento o la transformación de la realidad implicando de manera activa en este proceso a las personas, los grupos, las organizaciones y las comunidades que serán afectados por ese proceso. (UDLA, 2021c).

Desde una perspectiva pedagógica, estas metodologías incluidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje permiten favorecer el diálogo entre diferentes actores, tanto internos (estudiante y docentes) como externos a la institución.

Las metodologías participativas son una clasificación que reúne distintos orígenes y propósitos, que comparten una intención de aportar a la transformación de variados grupos en la sociedad, y son también una clasificación de las formas con que los individuos en estos grupos interactúan y se proyectan. Al respecto, la participación se define "como los comportamientos que influencian o intentan influir en la distribución de bienes públicos o para influir en el proceso político" (Ribeiro y Borba, 2011, citado en UDLA, 2021c, p. 12). Estos comportamientos pueden ser clasificados en un continuo, de acuerdo con los niveles de complejidad e implicación que involucra a los sujetos (Astudillo y Villasante, 2016, citado en UDLA, 2021c, p. 12). Justamente, derivado de esta participación, es que estas metodologías son pensadas con una planificación flexible, permitiendo una "creatividad social" o "desborde creativo", que corresponden a las consecuencias no planificadas inicialmente y que surgen a partir de la implicación de diferentes actores en el proceso. Existe cierta pérdida de control del docente en los procesos pedagógicos que utilizan estas metodologías, dando lugar a fenómenos emergentes.

En el Programa de Intervención Comunitaria, perteneciente a la Vicerrectoría Académica, las metodologías participativas son la herramienta metodológica fundamental para establecer una relación efectiva con la comunidad, comprometiéndose en el desarrollo de sus propios procesos de transformación (UDLA, 2021c). Este programa se lleva a cabo en varias carreras de la institución, mediante líneas curriculares conformadas por distintas asignaturas. En las otras carreras de la Universidad, existen diversos enfoques que permiten la vinculación y participación desde el plan de estudios, siendo predominante la metodología de Aprendizaje Servicio.

3.1. Aprendizaje Servicio en UDLA

El Aprendizaje Servicio (A+S) es una metodología pedagógica experiencial, que se caracteriza por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad (...). (Furco y Billig, 2002, citado en Jouannet et al., 2013, p. 199).

Esta metodología se incorporó hace años en la institución en el marco de algunas de las asignaturas del Programa de Intervención Comunitaria, pero también por motivación de algunas escuelas y académicos.

La metodología de Aprendizaje Servicio (A+S) es una herramienta que permite al sistema de la educación superior en Chile

responder integradamente a las dimensiones académicas; favorece el contacto del estudiantado con la realidad del entorno para lograr aprendizajes significativos y de calidad, a la contribución real en la solución de una problemática de la comunidad y otorga un espacio de formación valórica de los y las estudiantes (Jouannet et al., 2013, p. 198).

La metodología de Aprendizaje Servicio (A+S) en la institución se implementa con el objetivo principal de establecer un proceso curricular que contribuye al desarrollo de los sellos valóricos institucionales de ética profesional, compromiso comunitario y responsabilidad ciudadana en todos los estudiantes, en coherencia con su Misión y Visión. La implementación de la metodología en UDLA es una estrategia a nivel global que busca colaborar en el logro del perfil de egreso y su funcionamiento se enmarca también en las acciones y lineamientos de Vinculación con el Medio.

Cuando los propósitos disciplinares y los de formación valórica y actitudinal-ciudadana se articulan e intencionan en el currículo de los estudiantes, y además se integran a los planes estratégicos de las universidades, los impactos de A+S son de mayor alcance (Tapia, 2009, p. 33). Por lo anterior, en UDLA la incorporación de A+S en las carreras se sistematiza curricularmente, asegurando la presencia en el recorrido formativo del estudiantado

La Universidad ha planteado la incorporación de la metodología A+S en, por lo menos, una asignatura del currículo de sus carreras. Se reconoce que esta metodología aplicada a la formación académica aporta a la relación universidad-medio externo, asociando a la docencia con las comunidades de su entorno, a través de un proceso de aprendizaje situado, el que ocurre en la interacción del estudiante con actores sociales locales, interacción guiada por su docente y con la finalidad de construir con los actores locales respuestas pertinentes a ciertas problemáticas identificadas en el contexto social-comunitario.

Para lograr los objetivos que se plantean con la metodología y alcanzar una incorporación coherente con el proyecto educativo y sustentable en el tiempo, es importante el rol de la Dirección de Gestión Curricular en orientar, capacitar y acompañar a las escuelas en la incorporación de A+S. Esto se debe a que, por la importancia que reviste para la institución, se espera que cada estudiante tenga una experiencia con la metodología A+S, o bien un proyecto a través del Programa de Intervención Comunitaria, en su itinerario formativo. En esta iniciativa es necesario resguardar la instauración de un vínculo estable y riguroso con los socios comunitarios y, a partir de este vínculo, se define en forma participativa un diseño de trabajo y acciones a implementar, manteniéndose siempre una relación bidireccional.

La incorporación de la metodología A+S en una asignatura requiere, de acuerdo con lo propuesto por Eyler (2009) y Hansen (2012), la presencia de tres elementos centrales: el aprendizaje, el servicio y la reflexión estructurada. El aprendizaje establece la conexión entre la metodología con los resultados de aprendizaje del plan de estudio y de la asignatura, ya que es por medio de ella que se busca alcanzar dichas metas formativas. El servicio es un motor fundamental, por medio del que se genera la vinculación entre estudiantes, docentes y socios comunitarios. Por último, la reflexión estructurada permite a cada estudiante mantenerse consciente de su proceso formativo, y sacar el mayor provecho de aquellos emergentes que surgen en la interacción con otros. Es por ello por lo que la incorporación curricular de la metodología A+S debe cautelar la calidad de la implementación y el cumplimiento de sus características.

Características A+S UDLA

1. El servicio que se realice en una asignatura con metodología A+S UDLA se relaciona directamente con los resultados de aprendizaje de la asignatura, y podría ser de uno o más resultados de aprendizaje.
2. Los aprendizajes asociados al servicio serán evaluados desde una mirada de la evaluación para el aprendizaje, teniendo un rol importante la retroalimentación por parte del docente.
3. El servicio será planificado y conocido por el estudiante.
4. El socio comunitario será una persona, organismo o institución que tenga necesidades que puedan ser trabajadas por los estudiantes, coherentes con su proceso de aprendizaje. Además, el socio comunitario debería tener dificultades para abordar dicha necesidad por sus propios recursos. El socio comunitario debe ser accesible por el estudiantado y/o por el o la docente, favoreciendo que los esfuerzos se relacionen con el desarrollo del servicio y no en los trayectos de viaje o canales de comunicación. El socio comunitario, en general, serán organizaciones que tienen un trabajo sistemático con la Universidad.
5. El servicio buscará solucionar un problema genuino del socio comunitario. El trabajo de una asignatura A+S con un socio comunitario o un territorio siempre cautelará que la actividad sea de interés del territorio y sus comunidades.
6. En una asignatura con metodología A+S, el o la estudiante es protagonista en la ejecución del servicio y el servicio siempre será guiado por el o la docente responsable del curso.
7. El o la docente siempre estará capacitado en la metodología y será quien facilite la implementación.
8. Para ello, la Universidad entregará capacitación de forma continua para el cuerpo académico que participe en estas asignaturas.
9. La reflexión será un componente importante de cada asignatura con metodología A+S, estará siempre presente en relación con la experiencia del servicio, la profundización de problemáticas sociales y al trabajo con socios comunitarios. En una asignatura con metodología A+S UDLA, existirán instancias de reflexión, al menos, una al inicio del periodo, una durante el diseño o implementación del servicio y otra al final del periodo.
10. Se realizará monitoreo y evaluación tanto de avances del programa como de resultados de implementación en estudiantes y resultados en socios comunitarios.

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*. 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. Gijselaers (Eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 2-12). Jossey-Bass Publishers.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Routledge.

Colbert, J., Trimble, K. & Desberg, P. (Eds.). (1996). *The case for education contemporary approaches for using case methods*. Allyn and Bacon.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. Mc Graw – Hill.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.

Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.

Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal education, 95*(4), 24-31.

Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia. http://roble.pntic.mec.es/jprp0006/tesis/metodologia/nuevas_metodologias_docentes_de%20fernandez_march.pdf

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

Furco, A., & Billig, S.H. (Eds.). (2002). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.

Gómez-Ruiz, M; Quesada-Serra, V. (2020) Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (26) 1. DOI: https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16567

Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2012). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1, 5*(1). http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392

Hansen, K. (2012). A Practical Guide for Designing a Course with a Service-Learning Component in Higher Education. *The Journal of Faculty Development, 26*(1), 29-36.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clases y en la escuela*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Jouannet, Ch., Salas, M.H., y Contreras, M.A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, (39), 197-212. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007

Latorre, M. y Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.

Lemov, D. (2018). *Enseña como un maestro 2.0: 62 técnicas de enseñanza para desarrollar aprendizajes de excelencia en sus estudiantes*. Fundación Emejota y Jotacé & Uncommon School

Lemov, D. (2020). *Enseña a distancia: manual de supervivencia para no solo sobrevivir, sino sobresalir enseñando en línea*. Fundación Irarrázaval & Uncommon School.

Lillo, F. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de Psicología*. Universidad Viña del Mar, Vol.2, Nº 4, 109-142. Recuperado el 6 de julio 2015 de http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf

Mayer, R. & Moreno, R. (2002). Animation as an Aid to Multimedia Learning. *Educational Psychology Review, 14*(1). http://ydraw.com/wp-content/uploads/2012/04/Stop-Motion-Aids-Multimedia-Learning.pdf

Medina, A. (2009) La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En: Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata (Coords.) *Didáctica General* (pp.3-80). Pearson.

National Council of State Boards of Nursing. (2014). Journal of Nursing Regulation. NCSBN.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.* Universidad de Murcia.

Pérez, C. (2003). Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación educativa, 125*, 63-67.

Ponce de León, L & Lago, P. (2015) La excursión virtual como estrategia didáctica en el aula de música y de otras materias. Fortalezas y limitaciones. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia. 32. ISSN-e 1699-3748*

Salmon, G., Jones, S., & Armellini, A. (2008). Building institutional capability in e-learning design. ALT-J Association For Learning Technology Journal, 16(2), 95-109. doi:10.1080/09687760802315978

Salmon, G; Pechenkina, E; Chase, A; Ross, B (2016) Designing Massive Open Online Courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology (BJET)*. 48 (6) 1284-1294 https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12497

Salvador, F. y Gallego, J. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp.167-196). Pearson.

Sánchez, R. & Escalera, A. (2010). El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia 21*. ISSN-e 1699-3748

Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje*. SENA Colombia. Recuperado el 18 junio 2015 de http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf

Tapia, M. (12 y 13 de octubre de 2006). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. En *Actas del 9no. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2007_actas_9.pdf

Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC. (2014). *Manual de Talleres con estrategia de trabajo colaborativo*. Oficina de Apoyo Docente de la Facultad de Ingeniería.

Universidad de Buenos Aires. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021a). *Profundización del Modelo Educativo UDL*A. UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021b). *Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA* (segunda edición). Vicerrectoría Académica UDLA.

Universidad de Las Américas, Dirección General de Vinculación con el Medio y Comunicaciones. (2020). *Política de Vinculación con el Medio.* UDLA.

Universidad de Las Américas, Programa de Intervención Comunitaria. (2021c). *Dimensiones de certificación de estudiantes*. Documento interno de trabajo. Vicerrectoría Académica UDLA.

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*. Universidad de Murcia.

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- **Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia**
- Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia

Proyecto
Fortalecimiento del modelo institucional para la educación online UDLA: nuevas metas y desafíos del Chile actual



Santiago, 2021

Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia

Primera edición, 2021

Proyecto
Fortalecimiento del modelo institucional para la educación online UDLA: nuevas metas y desafíos del Chile actual

Autoría
Betta Olivares, Remo
Birkner Ibarra, Matías
Cáceres Chomalí, Rodrigo
Cid Carreño, Marcelo
Díaz Fernández, Ignacio
Fernández Donoso, Rodrigo
Jofré Fuenzalida, Lorena
Maurizi Carrizo, María Rosa
Pica Miranda, Gabriela

Edición y diseño
Muñoz Parietti, Camila
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Prorrector
Zamorano Jones, Alejandro

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

1. Introducción 4
1.1. Contexto internacional 4
1.2. Contexto nacional 4
1.3. UDLA como propuesta educativa en la educación digital y a distancia 5
2. Lineamientos tecno-pedagógicos 6
2.1. Ejes de los lineamientos 6
2.2. Fluidez digital 6
2.3. Eje Aprendizaje combinado activo 8
2.4. Eje Aprendizaje potenciado por las tecnologías 9
2.5. Eje Modalidades para la flexibilidad e inclusión 10
3. Estudiante a distancia 11
3.1. Perfil y rol del estudiante a distancia 11
3.2. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE) 12
3.3. Acompañamiento Académico 13
4. Modelo de implementación de ruta de aprendizaje en UDLA 14
4.1. Pilares del diseño de aprendizaje 15
4.2. Lineamientos pedagógicos 16
4.3. Evaluación en línea 16
4.4. Componentes de una ruta de aprendizaje 17
5. El docente a distancia 18
5.1. Rol del docente a distancia 18
5.2. Interacción con estudiantes 18
5.3. Perfil del docente a distancia 19
5.3.1. Formación profesional 19
5.3.2. Experiencia profesional 19
5.3.3. Experiencia docente 19
5.3.4. Otros 19
5.4. Perfeccionamiento de docentes a distancia 20
6. Estructura organizacional de la Educación Digital y a Distancia 21
6.1. Estructura para carreras a distancia 21
6.2. Definiciones de cargos principales involucrados en la educación a distancia 23
Referencias 25
Glosario 26

1. Introducción

1.1. Contexto internacional

La educación actual atraviesa un momento de grandes cambios y está inserta en un contexto dinámico que, en los últimos años, refleja la necesidad de atender nuevas problemáticas y desafíos. En 2009, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, se constataban los siguientes desafíos: la mundialización de la educación superior, asociada a la movilidad de las personas y las ideas; el aumento de la demanda en la formación superior; las características y condiciones de los docentes que se desempeñan en este ámbito, y las coyunturas económicas y el desarrollo sostenible del sistema (UNESCO, 2009, p. 3).

En relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la UNESCO destaca la oportunidad que ofrece el aprendizaje abierto y a distancia para ampliar la formación de los docentes y estudiantes, junto con entregar a estos últimos los conocimientos y competencias necesarias para el siglo XXI, como también facilitar el acceso a recursos educativos y difundir masivamente los resultados de investigaciones científicas, entre otros (UNESCO, 2010).

En esta sociedad del conocimiento, lograrán generar mayores ventajas económicas aquellos países cuya población adquiera competencias para procesar la información en forma de conocimiento y, consecuentemente, aplicar este conocimiento al trabajo y a la vida cotidiana.

Por esta razón, junto con el desarrollo de la tecnología en el ámbito de la educación, en los últimos años se ha apostado por la educación a distancia, existiendo un aumento en la oferta formativa en esta modalidad por parte de la mayoría de las universidades tradicionales, así como la apertura de nuevas instituciones y facultades que solo imparten mediante este modelo.

1.2. Contexto nacional

En el sistema educativo chileno de educación superior, la aparición de instituciones, programas y modalidades que optaron por esta modalidad e incorporaron dichas tecnologías, se evidencia en los últimos años con una oferta formativa que se acrecienta, considerando las necesidades y características de la heterogénea población estudiantil a la que aspira a formar.

Particularmente, el proceso de integración de las TIC en la educación se aceleró por la pandemia mundial producto del COVID-19, afectando los modos de vinculación de los estudiantes con las propuestas formativas. Esto genera cada vez, con mayor frecuencia, la utilización de la modalidad a distancia o semipresencial.

Las cifras oficiales reiteradamente demuestran el avance constante de las modalidades a distancia en Chile. Según el *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*, elaborado por el Servicio de Información de Educación Superior, SIES, la matrícula de primer año de pregrado en programas denominados como semipresenciales, a distancia y otros había crecido en un 165,4% en 2018, respecto del 2009 (SIES, 2018).

En línea con esta tendencia, el SIES en 2020 también informó que para entonces se habían matriculado, en primer año, 18.478 estudiantes en modalidades a distancia. Esto representó un incremento de 6,8% respecto de 2019 y de 94,7% comparado con 2016 (SIES, 2020). Como se constata, el pronóstico para la siguiente década anuncia un papel protagónico de las herramientas y metodologías aplicadas en modalidades a distancia.

1.3. UDLA como propuesta educativa en la educación digital y a distancia

El Modelo Educativo de UDLA atiende al propósito fundamental de

> 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, y de desarrollo profesional y personal. (2021, p. 14).

En su etapa actual, UDLA confirma su vocación docente, la que se refleja en los lineamientos del Plan de Desarrollo Estratégico PDE 2022-2026. Así, busca convertirse en líder en metodologías de aprendizaje y referente en educación digital.

Figura 1. Aspiraciones de UDLA según PDE 2022-2026



Fuente: Presentación Rectoría UDLA, 2021.

Para lograr este fin, la institución adecúa su Modelo Educativo en tres aspectos:

- Contextualiza la educación digital y a distancia como un medio para hacer más accesible su propuesta formativa, sin comprometer –y potenciando– la calidad de su propuesta educativa[1].
- Incorpora un lineamiento más en su dimensión pedagógica, los lineamientos tecno-pedagógicos para la educación digital y a distancia[2].
- Establece los cuatro ejes que sostendrán estos lineamientos[3].

[1] Ver el documento *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*, 2021, p. 8
[2] Ídem, p. 42
[3] Ídem, p. 26

De esta forma el Modelo Educativo de Universidad de Las Américas, conforme al escenario actual, se actualiza nuevamente profundizando la incorporación de las tecnologías de información y los desarrollos digitales en sus aulas. El fin es potenciar los procesos de aprendizaje y promover el aumento de la fluidez digital de los integrantes de la comunidad universitaria.

2. Lineamientos tecno-pedagógicos

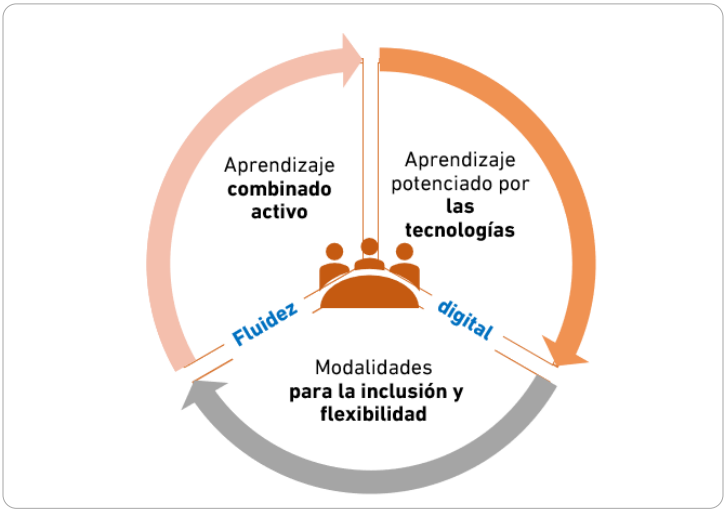
El presente documento *Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia* considera aspectos académicos, tecnológicos y de acompañamiento del estudiante de la institución. El sentido es asegurar el éxito del proceso formativo de sus estudiantes.

Estos lineamientos se sostienen en tres ejes, que unen enfoques pedagógicos con la apropiación tecnológica y la combinación de modalidades educativas. La fundamentación busca capturar las innovaciones propias y externas sobre el aprendizaje activo y el aprendizaje combinado, para integrarlo en el diseño y la implementación de diferentes experiencias de aprendizaje en cursos presenciales, semipresenciales y a distancia, según las diferentes carreras y los grupos de estudiantes.

2.1. Ejes de los lineamientos

Los ejes de los lineamientos tecno-pedagógicos para la educación digital y a distancia de UDLA consisten en el aprendizaje combinado activo, la fluidez digital, el aprendizaje potenciado por las tecnologías, así como las modalidades para la flexibilidad e inclusión. A continuación, se profundiza en las características de cada eje, comenzando por su componente núcleo que es la fluidez digital.

Figura 2. Ejes del Modelo de Educación Digital y a Distancia de UDLA



Fuente: Dirección de Desarrollo Digital

2.2. Fluidez digital

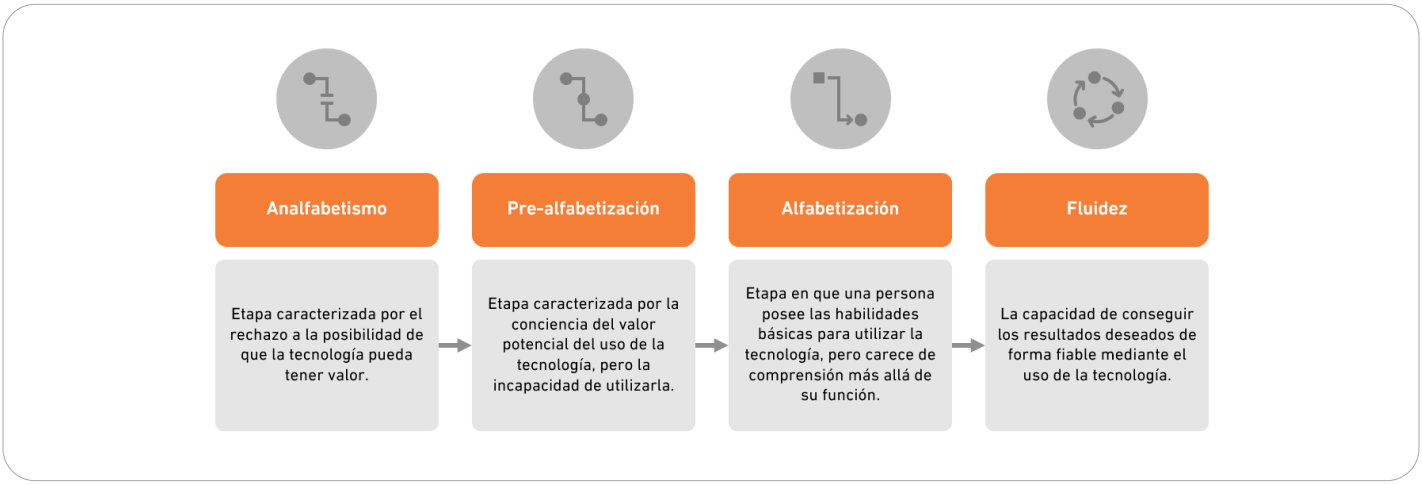
La tecnología se ha incorporado en casi todos los aspectos de nuestra vida. Comunicarnos, buscar información, comprar, monitorear nuestra salud y resolver problemas son solo algunas de las actividades que las herramientas digitales facilitan. Por eso son fundamentales las capacidades digitales, el conocimiento del impacto de las tecnologías y la comprensión de lo que es aprender y trabajar y ser ciudadano activo en una sociedad digital.

Asimismo, los niveles de competencia digital son diversos en cada persona. Estos dependerán del entorno de desarrollo profesional, los requisitos y campo de acción de las funciones laborales, las elecciones y preferencias personales, al igual que otros factores contextuales.

El concepto de la fluidez digital se refiere a:

> *La capacidad de lograr de manera confiable los resultados deseados mediante el uso de tecnología digital. Esta capacidad se ve favorecida u obstaculizada por las fuerzas situacionales y la fluidez digital de los demás. Una persona con fluidez digital no solo sabe qué hacer con una tecnología y cómo hacerlo, sino también cuándo y por qué usarla.* (Briggs & Makice, 2012, p. 120, citado en Canchola-González y Glasermann, 2020, p. 34).

Figura 3. Hacia la fluidez digital



Fuente: Adaptación de Briggs & Makice, 2012

La fluidez digital, por tanto, excede el uso básico de programas o aplicaciones tecnológicas, pues demanda mayores niveles de competencia, lo que permite a los usuarios manipular, construir y usar la tecnología para objetivos estratégicos. De este modo, la fluidez digital es un requisito para la inserción laboral y aprender de forma continua; consecuentemente, es un requerimiento para participar de manera significativa en la sociedad. También se observa que la fluidez digital involucra una dimensión actitudinal, pues se asocia a una disposición positiva hacia la incorporación y uso de estas herramientas digitales.

Desde esta perspectiva, el Modelo de UDLA asume dicho concepto para alinear los procesos de capacitación de los estudiantes y docentes, la innovación tecno-pedagógica de las actividades de aprendizaje, junto con el desarrollo de los cursos en las diferentes modalidades de enseñanza.

2.2.1. Tipos de aulas virtuales *eSupport*, *bLearning* y *eLearning*

En UDLA, los estudiantes interactúan en diferentes aulas virtuales, desde instancias de apoyo a clases presenciales (aulas *eSupport*) hasta llegar a situaciones más inmersivas (cursos a distancia asincrónicos y uso de simuladores, por ejemplo, en las áreas de salud y ciencias). Las aulas virtuales son un apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con brindar herramientas y estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo. Además, favorecen la homogeneidad de las condiciones para la experiencia de aprendizaje y la gestión académica del proceso.

Aulas virtuales de asignaturas

Existen tres tipos de aulas virtuales de asignatura[4], de acuerdo con las características y modalidad de impartición de estas:

- **Aula *eSupport*:** Son aulas de apoyo para asignaturas impartidas de forma presencial. Permiten la entrega transversal de documentación, así como módulos de ejercitación y evaluación nacional, foros, entre otras herramientas.
- **Aula *bLearning*:** Corresponde al tipo de aula aplicada en asignaturas impartidas de manera semipresencial y tienen hasta un 70% de horas instruccionales a distancia. Utiliza estrategias de aprendizaje colaborativo como foros y objetos de aprendizaje interactivo (SCORM).
- **Aula *eLearning*:** Son aulas para asignaturas impartidas con más de 70% de horas a distancia, donde el tiempo

[4] Ver Resolución N°14062021-01, Vicerrectoría Académica.

instruccional se desarrolla en un aula virtual de manera no presencial, con posibles sesiones presenciales introductorias y para evaluaciones.

Aulas virtuales transversales

Las aulas virtuales transversales son utilizadas por docentes y estudiantes en distintos aspectos formativos, sin vinculación con una asignatura específica. En el caso de los docentes, están organizadas como comunidades de aprendizaje e interacción de distintas facultades, brindando oportunidades de perfeccionamiento pedagógico y en disciplinas específicas.

Las aulas virtuales transversales para estudiantes apoyan los procesos formativos estudiantiles en los contextos institucionales o de facultad, agrupándolos de manera global, de acuerdo con las necesidades académicas que desean fortalecer. En estas aulas se efectúan, por ejemplo, diagnósticos iniciales, evaluaciones indirectas del perfil de egreso y talleres de acompañamiento académico inicial para estudiantes de primer año, relacionados al Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE). Este consiste en un mecanismo holístico para impulsar la permanencia, progresión y eficiencia académica de los estudiantes.

2.3. Eje Aprendizaje combinado activo

El aprendizaje combinado activo (*active blended learning* o ABL) es un enfoque pedagógico, en el cual los estudiantes aprenden mediante actividades que expanden su conocimiento de la disciplina y su confianza en la aplicación de habilidades profesionales. Se basa en diferentes teorías, propias de una institución de educación superior moderna y centrada en la enseñanza, como UDLA.

En el aprendizaje combinado activo, los estudiantes discuten ideas, experimentan, trabajan en equipo y reciben retroalimentación de sus docentes y tutores. Se valora la creación de comunidad, la colaboración, la flexibilidad y la accesibilidad, ya sea en el campus, de forma remota o en línea.

El aprendizaje combinado activo es un enfoque para el aprendizaje y la enseñanza, que abarca tanto el diseño pedagógico como la práctica de la enseñanza. De este modo, dispone en el centro del proceso la actividad estudiantil significativa, focalizada en la creación de sentido (dentro y fuera del aula), la co-creación, la reflexión, la autonomía y la crítica (Armellini & Padilla, 2021).

El aprendizaje combinado activo depende de un buen diseño de las actividades de aprendizaje y las estrategias de evaluación en línea. Finalmente, en un entorno de sobreabundancia de información, la importancia radica en qué hacen los estudiantes con el contenido disponible en las plataformas y entornos virtuales de aprendizaje para lograr buenos resultados. En ese sentido, los equipos docentes son fundamentales. La razón es que, a través del rol de diseñadores pedagógicos, estos facilitan la comprensión y apropiación del nuevo conocimiento; en tanto que, en el rol docente, facilitan las actividades en los entornos de aprendizaje físicos y digitales, guiando el desarrollo de las habilidades.

En este eje, el aprendizaje colaborativo posee también un lugar relevante, mediante experiencias de aprendizaje que incentiven la búsqueda de consensos, la participación democrática y la construcción conjunta de saberes. En este sentido, se alinea con los postulados constructivistas, conectivistas e interactivos que promueven un rol activo del estudiante y una función renovada del docente. Este guiará a los estudiantes y deberá intervenir cuando se requiera ayuda educativa o andamiajes para un nuevo aprendizaje. La enseñanza-aprendizaje digital proporciona múltiples herramientas para la interacción y colaboración, tales como foros académicos, trabajo colaborativo en documentos compartidos, tableros interactivos, blogs, plataformas de videoconferencia, entre otras.

En concordancia con los aspectos pedagógicos señalados, se propone una concepción de evaluación auténtica para abordar los procesos educativos. En dicho contexto, se entiende la evaluación auténtica como una práctica situada, que forma parte integral del proceso de enseñanza y estimula la autorregulación de los aprendizajes; es, en sí, un proceso colaborativo y multidireccional, que utiliza nuevos medios, técnicas e instrumentos no ortodoxos para propiciar la creación de evidencias de desempeño en contextos reales y simulados, entendiendo el error como una oportunidad de aprendizaje (González, 2018, p. 27).

En su proceso de enseñanza, UDLA se proyecta en una perspectiva formativa innovadora, basada en una educación activa, centrada en los estudiantes y sostenida desde una evaluación auténtica.

2.4. Eje Aprendizaje potenciado por las tecnologías

La tecnología facilita una serie de oportunidades que transforman el proceso de aprendizaje, ofreciendo posibilidades para la adquisición de conocimientos y habilidades. De este modo, se utilizan muchos tipos diferentes de tecnología para apoyar y mejorar el aprendizaje. La tecnología, en su sentido más amplio, puede incluir tanto el hardware, a través de objetos tangibles, y el software, mediante sistemas de gestión del aprendizaje, herramientas de modelado de simulación, repositorios en línea de contenidos de aprendizaje y datos científicos, juegos educativos, aplicaciones sociales y realidad virtual 3D, cada vez con mayor soporte en la red y en la nube.

Por el recorrido que tiene UDLA en cuanto a la disposición de recursos tecnológicos, es posible no solo hablar de mediación e incorporación tecnológica, sino de potenciación e integración. En esta institución, se asume el término "aprendizaje potenciado por la tecnología" (*technology enhanced learning*) para abarcar todas las circunstancias en las que la tecnología desempeña un papel importante para que el aprendizaje sea más eficaz, eficiente y agradable, así como en la capacidad de generar aprendizajes de mayor complejidad.

El rol de la tecnología es dirigir, fomentar el pensamiento y facilitar la adquisición de habilidades de orden superior. El reto consiste en utilizar estos recursos de forma creativa, centrándose en sus posibilidades. En un entorno de aprendizaje bien diseñado y potenciado por la tecnología, se facilitan y estimulan la participación de los estudiantes en el proceso de manipulación de la información junto con el pensamiento crítico, además de que ellos expresen y compartan conocimientos con sus compañeros.

Este eje tiene tanto una faceta de investigación –para explorar los futuros del aprendizaje que incorporan las tecnologías digitales de forma innovadora y transformadora– como de experimentación y diseño de experiencias de aprendizaje, que conecten la evolución del aprendizaje y la tecnología. Desde aquí, se ofrece un amplio abanico de oportunidades para que las tecnologías se incorporen y potencien los diversos programas, cursos e instancias formativas, enriqueciendo e incrementando las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes.

2.4.1. Entornos de aprendizaje físicos, virtuales e híbridos

Los nuevos entornos de aprendizaje combinan la tecnología con los espacios físicos y los virtuales. Con la pandemia por COVID-19 se produjo un incremento hacia lo digital, en el que la enseñanza en línea dejó de ser una alternativa para convertirse en un escenario diario para profesores y estudiantes, por tanto, en una parte integral del aprendizaje. Se asume que el entorno de aprendizaje del futuro será un campus físico y virtual.

Igualmente, los diferentes entornos de aprendizaje influyen en la enseñanza de los profesores y en la participación e involucramiento de los estudiantes. La investigación muestra que los estudiantes también destacan la necesidad de contar con entornos de aprendizaje variados, con una mezcla de espacios de aprendizaje silenciosos y otros sociales, que sean

físicos, virtuales e híbridos (Zeivots & Schuck, 2018).

Respecto a los espacios híbridos, durante las etapas de cuarentena, se potenciaron y popularizaron como una alternativa importante para ofrecer no solo la comunicación sincrónica, sino también para incorporar elementos y dispositivos físicos que requieren la demostración o manipulación en ciertas asignaturas. Universidad de Las Américas ha respondido a esta necesidad equipando con tecnología especializada a las salas híbridas, distribuidas en sus diferentes sedes y campus.

Los entornos de aprendizaje híbridos potencian distintos nexos entre la universidad y el lugar de trabajo (Zitter & Hoeve, 2012), entre los entornos de aprendizaje formales e informales, y las combinaciones de herramientas físicas y digitales, que median las interacciones de los individuos con la comunidad circundante. La hibridación, si bien ha significado un desafío y una oportunidad para ampliar los entornos de aprendizaje de la Universidad, desafía a repensar y planificar un aprendizaje, en el que se conecten diversos lugares y estrategias pedagógicas.

2.5. Eje Modalidades para la flexibilidad e inclusión

UDLA entiende que mediante el uso estratégico e intensivo de las tecnologías se puede extender el aprendizaje más allá de las paredes del aula, junto con facilitar un mejor acceso a los recursos de aprendizaje. Desde esa perspectiva, y visualizando los diferentes perfiles de estudiantes a quienes se busca llegar, la Universidad explora nuevos caminos para alcanzar el objetivo de entregar oportunidades educativas de calidad para todos. En ese sentido, esta es una institución que implementa diferentes modalidades para sus programas educativos, con el objetivo de ofrecer mayor flexibilidad en pro de la inclusión.

El Modelo Educativo de Universidad de Las Américas establece que sus programas académicos se despliegan en sintonía con el tipo de estudiante al cual va dirigido y pueden ser impartidos en una combinación de jornadas y modalidades:

Tabla 1. Descripción de jornadas y modalidades existentes en programas UDLA

Concepto	Definición curricular
Jornada	**Distribución temporal en que son impartidas las clases de un plan de estudio.**
• Diurna	Las asignaturas del plan de estudio son impartidas principalmente durante el día, de lunes a viernes, pudiendo también tener impartición los días sábado.
• Vespertina	Las asignaturas del plan de estudio son impartidas principalmente durante la tarde-noche, de lunes a viernes, pudiendo también tener impartición los días sábado.
• Executive	Las asignaturas son dictadas en días de semana durante la tarde-noche y el sábado.
Modalidad	**Ubicación y momento de las interacciones entre los estudiantes y el docente.**
• Presencial	Plan de estudio en que las horas con instrucción presencial representan el 80% o más del programa.
• Semipresencial	Plan de estudio en que las horas con instrucción presencial representan entre el 30% y el 80% del programa.
• A distancia u Online	Plan de estudio en que las horas con instrucción presencial representan el 30% o menos del programa.

Fuente: Modelo Educativo UDLA, 2021

Si bien gran parte de la literatura sobre el aprendizaje combinado o semipresencial (*blended learning*) lo define como combinaciones de aprendizaje presencial (cara a cara) y en línea, el concepto ha evolucionado. De esta manera, hoy refleja múltiples capas y combinaciones que exceden la dicotomía de la experiencia presencial o en línea. Del mismo modo, las combinaciones abarcan múltiples variables y describen la forma en que el aprendizaje en línea se combina con los métodos tradicionales de las aulas y el estudio independiente, para implementar metodologías de enseñanza combinada o semipresencial (instancias presenciales y otras a distancia) e híbrida (participación simultánea, presencial y a distancia).

Al nivel de asignaturas (curso), en esta distinción de modalidades se incorporan también las características del aula virtual en términos de su ruta de aprendizaje, materiales y actividades sincrónicas y/o asincrónicas:

Tabla 2. Definición de modalidades a nivel de asignatura

Modalidad de asignatura	Definición curricular
Presencial Tradicional (TR)	Instrucción presencial. Tienen un aula virtual básica, en que cada docente puede compartir herramientas, bibliografía, archivos o videos (incluye evaluaciones sumativas en el aula virtual).
Presencial eSupport (ES)	Instrucción presencial, con el apoyo de actividades de aprendizaje y material de estudio en el aula virtual. Las actividades y material para el trabajo autónomo del estudiante en el aula virtual incorporan una ruta de aprendizaje sencilla, con materiales que pueden ser utilizados en clases, recursos complementarios optativos, así como evaluaciones formativas y sumativas.
Semipresencial (SP)	La asignatura tiene horas con instrucción presencial, así como otras a distancia de carácter sincrónico y/o asincrónica, las que se distribuyen de acuerdo con las particularidades y necesidades de cada programa y asignatura. Las actividades asincrónicas se alojan en el aula virtual y siguen una ruta de aprendizaje previamente planificada. Igualmente, incorpora actividades obligatorias y/o evaluaciones sumativas en el aula virtual (abarca todas las evaluaciones sumativas en el aula virtual).
A distancia (EL)	La asignatura tiene el total de sus horas con instrucción a distancia, ya sean sincrónicas y/o asincrónicas. Las actividades asincrónicas son alojadas en el aula virtual y siguen una ruta de aprendizaje previamente planificada.

Fuente: Elaboración propia

Además del diseño original de los programas de asignatura en una determinada modalidad educativa, la Dirección de Gestión Curricular (DGC) y la Dirección de Desarrollo Digital (DDDg), pertenecientes a la Vicerrectoría Académica (VRA), orientan a las diferentes unidades académicas y asesoran curricularmente en el proceso de migración entre modalidades. Esto ocurre en el marco de los procesos de innovación, ajustes o actualización curricular, donde las carreras presentan a la DGC el análisis que justifica la solicitud y la identificación de las asignaturas que serán migradas desde una metodología presencial a semipresencial o a distancia[5].

3. Estudiante a distancia

3.1. Perfil y rol del estudiante a distancia

Uno de los sellos del Modelo Educativo UDLA y de los ejes del diseño curricular, se refiere a la centralidad del estudiante en el proceso formativo. El dominio didáctico por parte del docente es significativo, en la medida que contribuye a que se produzca el aprendizaje. Para ello, en adición a las características básicas de cada estudiante (como lo son el compromiso, competencias lectoras, apertura a la incorporación de conocimiento, incorporación de nuevas tecnologías, y conciencia del contexto académico de educación superior) el estudiante online debe asumir un rol activo de su aprendizaje, que en las modalidades que incorporan componentes online se potencia con otros atributos, como es la autonomía en su proceso de aprendizaje. Esta característica surge ante la necesidad de que el estudiante organice sus tiempos y utilice adecuadamente los recursos tecnológicos disponibles.

Vinculando dichas conductas con el contexto de educación superior del siglo XXI –en el que se enfatiza la utilización de recursos, códigos y herramientas digitales en constante desarrollo–, y específicamente con el estudiante online, se pueden establecer ciertas características para cada estudiante de educación superior online. Dicho perfil –en el corto, mediano y

[5] DGC, *Formulario para migración de asignaturas a semipresencial u online*, julio 2021.

largo plazo– resulta trascendente en la correcta asimilación cognitiva de los contenidos, por ende, en el éxito del desafío académico.

El año 2016, el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea publicó el *Marco Común Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos* (*DigComp* 2.0, 2016), en el cual se describen las habilidades requeridas para ser competente en entornos digitales, con el objetivo de desarrollar una formación de profesionales que se adecúe a las necesidades digitales contemporáneas. El perfil del estudiante online por ende se sitúa sobre la base de las siguientes dimensiones:

- **Información y alfabetización mediática:** localizar información en entornos digitales, siendo capaz de organizarla, procesarla, analizarla e interpretarla; y evaluar su credibilidad y fiabilidad de fuentes.
- **Comunicación y colaboració**n digital: utilizar las tecnologías digitales para la comunicación y colaboración de manera efectiva y responsable, pudiendo interactuar, colaborar, compartir y gestionar su identidad digital.
- **Creación de contenido digital:** modificar y crear contenidos digitales en diferentes formatos, comprendiendo cómo afectan los derechos de autor, licencias, y cómo hacer referencias a ellos.
- **Seguridad/Uso responsable:** utilizar las tecnologías de forma segura y responsable, manejando la protección de dispositivos, datos personales y privacidad, y su bienestar.
- **Solución de problemas digitales:** identificar y resolver problemas técnicos y conceptuales en ambientes digitales, y transferir conocimientos tecnológicos de forma creativa a nuevas situaciones.

Los elementos del estudiante a distancia se desarrollan a lo largo de su trayectoria formativa, al verse inmerso en actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que requieran la puesta en práctica de sus competencias digitales.

Junto a lo anterior, el estudiante online incorpora competencias para el uso eficaz de herramientas tecnológicas propias de su disciplina y que le permiten un adecuado desenvolvimiento en su futura inserción o su actual desempeño laboral.

3.2. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE)

El *Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante* (SIAE) es un sistema orgánico de apoyo permanente dirigido a los estudiantes para promover su permanencia, progresión académica y la conclusión de sus estudios, además de favorecer el desarrollo integral de las áreas académicas, personales y profesionales de ellos (*Modelo Educativo UDLA*, 2021, p. 20).

Este sistema es soportado en cinco ejes. En dos de ellos –acompañamiento académico y tecnologías para el aprendizaje–, se han dispuesto adaptaciones para el acompañamiento del estudiante a distancia. Por ejemplo, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), supervisados por SIAE, son herramientas educativas complementarias en la formación profesional, que, en el caso de las modalidades *eLearning*, *eSupport* y semipresencial, los recursos utilizados son:

- **MiUDLA.** En esta plataforma, los estudiantes pueden acceder a todas sus asignaturas inscritas en el semestre respectivo. De esta manera, se visualizan las notas, apuntes subidos por el profesor y el porcentaje de asistencia, entre otros. También están disponibles enlaces relacionados con servicios de información académica.
- **eCampus Moodle y eCampus Blackboard.** Estas plataformas reúnen aulas virtuales, las que permiten acceder –de forma remota– a herramientas de estudio, recursos y contenidos multimedia de cada asignatura cursada. De esta manera, se incorporan contenidos como apuntes, presentaciones y síntesis de clases, junto con herramientas como evaluaciones, tareas y foros, entre otros. En UDLA hoy se aplican dos sistemas de gestión de aprendizaje (LMS): Moodle y Blackboard.

Del mismo modo, en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación con fines educativos, la institución cuenta con equipamiento tecnológico y espacios virtuales integrales, con el propósito que sean parte del proceso educativo de nivel superior de sus estudiantes. En el caso de la modalidad a distancia, el objetivo central de las asignaturas es entregar flexibilidad en la administración del tiempo de los estudiantes. La experiencia de aprendizaje se desarrolla completamente en este entorno virtual, sin asistir a clases de forma presencial. De esta manera, se incluyen herramientas de comunicación (foros), al igual que recursos de aprendizaje como clases multimediales, documentación y evaluaciones (*Equipamiento Tecnológico*, SIAE, 2021).

Al igual que para todos sus estudiantes, para aquellos en modalidades a distancia, UDLA realiza, al inicio de su proceso formativo, un Diagnóstico del Perfil de Ingreso Académico, que busca medir las habilidades y conocimientos de cada estudiante de primer año, en aquellas áreas transversales afines a su carrera. A partir de esta información, se identifica el tipo de apoyo académico que se le otorgará para facilitar su progreso académico.

En la actualidad, la medición de habilidades y conocimientos se realiza a través de evaluaciones diagnósticas obligatorias para todos los estudiantes. Estas incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y de estrategias de aprendizaje. Además, según la disciplina de la carrera, se evalúan los diagnósticos de habilidades del pensamiento matemático y habilidades del pensamiento científico.

Para los estudiantes a distancia, se desarrollan de manera regular las siguientes actividades de inducción y bienvenida:

- **Inducción de herramientas TIC para el aprendizaje y el acceso a aulas virtuales:** Su objetivo principal es explicar a los estudiantes de UDLA los detalles de Portal MiUDLA, MiOffice 365, Aplicación MiUDLA Mobile, y la plataforma eCampus. De esta actividad, existe –además de una presentación genérica– una versión especializada para los estudiantes de la modalidad a distancia.
- **Taller online de Introducción a la Vida Universitaria (IVU):** Busca proporcionar herramientas a los estudiantes nuevos que faciliten su adaptación a este nuevo desafío académico.
- **Taller del Plan de Acompañamiento Académico del Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE):** El propósito es que los nuevos estudiantes conozcan el SIAE, junto con informarse sobre el Plan de Acompañamiento Académico de la institución.
- **Inducción de Carrera:** El objetivo central es informar, acompañar y acoger a los nuevos estudiantes en su desafío académico. Para el caso de la modalidad a distancia, el proceso de bienvenida, inducción y evaluación está dividido en cuatro etapas generales, las que se inician inmediatamente luego de la matrícula del estudiante. Dichas etapas son: bienvenida del Director de la Carrera específica del estudiante; contacto telefónico del coordinador líder del programa hacia el estudiante; capacitación sobre Blackboard; y especificación de metodología de educación a distancia.

3.3. Acompañamiento Académico

En UDLA, el Acompañamiento Académico es parte del SIAE. Este aplica una dinámica cuyo objetivo central es incentivar el perfeccionamiento académico y desarrollo integral de sus educandos.

Dicho apoyo se refleja en iniciativas como asignaturas de nivelación, tutorías, cursos de verano, apoyo en asignaturas críticas, al igual que talleres temáticos. Estos últimos se definen como sesiones teórico-prácticas, cuyo objetivo central es hacer partícipes a los estudiantes del entorno académico de UDLA.

En los procesos de inducción, y como parte de la meta consistente en guiar e involucrar a los estudiantes en su proceso de adaptación a UDLA, la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), área perteneciente a la Vicerrectoría de Admisión y

Desarrollo Estudiantil, es la responsable de organizar distintas actividades de carácter extracurricular.

Así, estos Talleres para la Vida Universitaria pueden involucrar, por ejemplo, temas de autocuidado, bienestar psicológico, identidad digital y uso de redes sociales o cómo redactar un ensayo académico, entre otros.

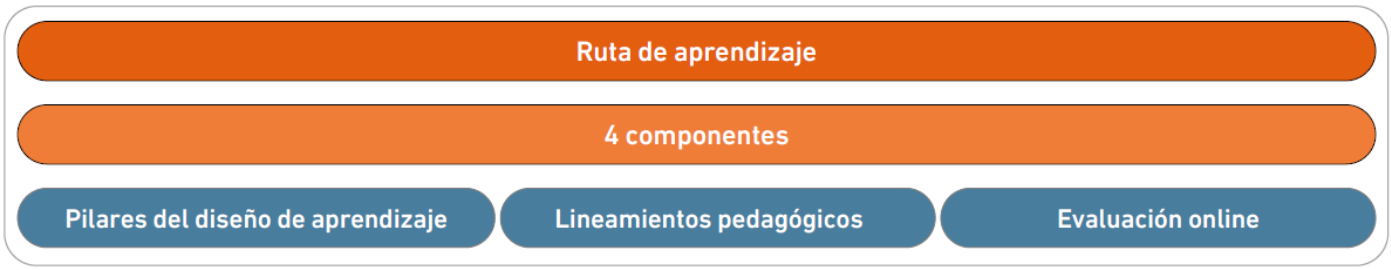
Asimismo, la Dirección de Asuntos Estudiantiles planifica regularmente talleres para sus nuevos estudiantes en el escenario del contexto virtual. De esta manera, la institución busca mostrar a sus estudiantes las ventajas de los ambientes virtuales, junto con la internalización de hábitos de estudio y trabajo, además de potenciar el sentido profesional y el desarrollo personal de sus educandos, entendiéndolos como seres integrales, insertos activamente en la sociedad.

Las temáticas pueden ser aprendizaje en ambientes virtuales, estrategias de trabajo a distancia, técnicas de escritura académica, técnicas de estudio y preparación de exámenes, así como las ventajas y mecanismos del aprendizaje a distancia, entre otras.

4. Modelo de implementación de ruta de aprendizaje en UDLA

Este modelo comprende el desarrollo de una ruta de aprendizaje para cada clase, unidad y/o asignatura, mediante cuatro componentes: contextualización; explicación y demostración; experimentación y entrenamiento; y evaluación. Estas componentes se sustentan en los pilares para el diseño de aprendizaje, en los lineamientos pedagógicos y en la evaluación online. El modelo se aplica en las asignaturas que tienen alguna de las tres modalidades educativas, con aulas virtuales centralizadas: *eSupport*, *bLearning* e *eLearning*.

Figura 4. Modelo de ruta de aprendizaje en UDLA



Fuente: Dirección de Innovación Académica

Este modelo orienta las practicas pedagógicas y selecciona las estrategias de enseñanza y evaluación. En consideración de los ámbitos disciplinarios, metodológicos y tecnológicos de cada asignatura en específico, se desarrolla una ruta de aprendizaje para cada clase/unidad/asignatura, que es un claro reflejo del diseño curricular del programa de asignatura y para ello colabora un equipo multidisciplinario. El diseñador instruccional orienta al experto en contenidos sobre las opciones de estrategias de enseñanza-aprendizaje a poner en escena, mediante una trama ordenada en secuencias, con roles y actividades determinadas, decididas y construidas para el estudiante. La interacción entre el diseñador instruccional y el experto aborda diferentes aspectos, definiciones de carácter tecnológico y didáctico, o decisiones sobre las tecnologías por incorporar o anexar al aula virtual de la asignatura, considerando los entornos tecnológicos profesionales, así como los resultados de aprendizaje específicos de la asignatura.

4.1. Pilares del diseño de aprendizaje

Como fundamento del modelo de diseño instruccional, se establecen cinco pilares para el desarrollo de una ruta de aprendizaje. Estos se describen a continuación:

Aprendizaje situado. Se sustenta en factores y planteamientos de índole socioculturales, epistemológicos y psicoeducativos, los que se vinculan con la globalización y los múltiples cambios acelerados a nivel ambiental, económico, político, tecnológico, organizacional, entre otros. Los mismos impactan en la educación, generando la necesidad de aportar a una formación de profesionales capaces de pensar de manera compleja, observando lo local con mirada global y con gran capacidad de adaptación al medio y transformación.

Inmersión. Ubicarse en el concepto de educación inmersiva sitúa el abordaje en la posibilidad de diseñar contextos educativos experimentales, valiosos para apoyar y mejorar el aprendizaje, la capacitación y la exploración. La premisa que guía dicha práctica es el protagonismo de los sujetos de aprendizaje, junto con la actividad intelectual conjunta en la implicación, descubrimiento y manipulación de objetos de conocimiento y situaciones de actuación. Ejemplos de ello son la realidad virtual, realidad aumentada, simulaciones y el uso de gamificaciones en el aprendizaje –que permiten mecánicas dinámicas–, así como noticias periodísticas y casos construidos ad hoc, pasando por experiencias profesionales propias, anécdotas, casos históricos, fotografías de la cotidianeidad, entre otros.

Escalabilidad. Se asocia al reconocimiento de estándares que organicen el modelo educativo y configuren un diseño instruccional particular. Este pilar se traduce en la capacidad de crecimiento del Modelo UDLA, en diferentes contextos y alcances, potenciando la calidad y sistematización de las propuestas académicas, de tal manera de ser aplicado y transferible a diversos contextos y alcances, en todas las áreas disciplinares y en las amplias propuestas institucionales.

Ecosistema tecnológico. En este pilar, de carácter transversal, los softwares, recursos tecnológicos y la arquitectura que los vincula son el marco y soporte a la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta característica se evidencia desde los entornos del aula y de gestión, al igual que con el rol de la tecnología como componente para generar condiciones inmersivas en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes con el de contenidos específicos.

Guion pedagógico-didáctico. La trama educativa es una concatenación de acciones, estrategias, saberes, artefactos educativos que se ponen en articulación y tensión a partir de ciertos propósitos de enseñanza. Las decisiones sobre la escena, la articulación de sus componentes, sus sentidos no son neutrales y mucho menos ajenas a los impactos de aprendizaje. Se puede decir que esas decisiones son el plan de clase, o la secuencia planificada a desarrollar persiguiendo ciertos resultados de aprendizaje definidos con anterioridad. Esta dimensión es un marco para materializar y registrar los estándares definidos a nivel institucional al momento de diseñar objetos y actividades de aprendizaje, reconociendo la secuencia, la modalidad, la concatenación y la composición necesaria para la concreción del modelo declarado.

4.2. Lineamientos pedagógicos

En interacción con los pilares detallados en el apartado anterior, la ruta de aprendizaje se fundamenta en tres líneas pedagógicas. Estas, junto con proporcionar sentido a las prácticas docentes, se articulan con aspectos vinculados con la calidad e innovación.

Perspectiva interactiva. Se entiende que es en el contexto de la interacción social donde surgen y se constituyen las significaciones, las que se establecen y se modifican a través de procesos de carácter interpretativo. Entender la educación desde esta perspectiva implica no solo abarcar la interacción entre pares o con el docente, sino también con los materiales didácticos, los que deben concebirse como hipertextuales, hipermedias y multimedia. Esto posibilita, de acuerdo con Lion (2006), que la organización hipertextual comience a formar parte del pensamiento reflexivo de los estudiantes en relación con sus propios procesos de aprendizaje. Esto en términos de exigibilidad en la elección de los circuitos de navegación y de recorridos en torno a los conocimientos disciplinares, favoreciendo una imbricación profunda entre tecnologías y conocimiento.

Mediación tecnológica. Las múltiples oportunidades que hoy ofrece la tecnología, como mediadora del proceso de aprendizaje, hace que ya no sea posible concebir ninguna planificación de la enseñanza y el aprendizaje sin su incorporación. En este sentido, las técnicas de enseñanza y de aprendizaje se conciben atravesadas por variadas herramientas para acceder a la información, analizarla en colaboración, construir nuevos saberes, publicarlos y/o reproducirlos.

Aprendizaje colaborativo. A través de la tecnología, es posible promover que cada estudiante desarrolle su propio recorrido de aprendizaje y, a la vez, se encuentre con otros, ya sean sus pares, el docente o la comunidad en general, quienes pueden aportar y facilitar dicho recorrido.

4.3. Evaluación en línea

En UDLA, se entiende la evaluación 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.* (*Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA*, 2021, p. 31)

Implica, por ende, el diseño de procesos evaluativos, considerando sus instrumentos y modelos, en los que se suman elementos que faciliten su comprensión para el estudiante, como también la generación de espacios y oportunidades de retroalimentación, aplicando adecuadamente el soporte tecnológico.

UDLA dispone, de dos Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) principales: Blackboard y Moodle, y cada asignatura, posee un aula virtual en una de estas plataformas. En este contexto, los docentes tienen acceso a estas plataformas y herramientas, en los que además son continuamente capacitados. Ambas plataformas permiten acceder a diversidad de tipos de procedimientos e instrumentos de evaluación, lo que apoya y optimiza la labor docente, en tanto las evaluaciones pueden enviarse y corregirse directamente en las plataformas, posibilitando la entrega oportuna de resultados y retroalimentación a los estudiantes y disminuyendo de este modo la carga de trabajo del cuerpo docente, facilitando corrección automática, asignación de nota en los registros oficiales de forma directa, o la aplicación de rúbricas que permiten retroalimentación al estudiante.

Ambas plataformas facilitan el diseño y la construcción de variados instrumentos de evaluación de tipo objetivas o de desempeño según sea el propósito de la evaluación.

En concordancia con los aspectos pedagógicos señalados, se propone avanzar a una concepción de evaluación auténtica para abordar los procesos educativos. Se entiende la evaluación auténtica como una práctica situada que forma parte integral del proceso de enseñanza y promueve la autorregulación de los aprendizajes; es, en sí, un proceso colaborativo y multidireccional que utiliza nuevos medios, técnicas e instrumentos no ortodoxos, para promover el desarrollo de evidencias de desempeño en contextos reales y simulados, entendiendo el error como una oportunidad de aprendizaje (González, 2018, p. 28-31). Esta concepción se puede implementar en cualquier disciplina y nivel educativo, porque independientemente de la especificidad de la materia, lo que se propone son los componentes que debe contener una estrategia de evaluación auténtica para asegurar la calidad de la práctica.

En esta línea, los componentes de una evaluación auténtica se sintetizan en:

- Autorregulación de los aprendizajes.
- Aprendizajes situados.
- Evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Proceso colaborativo y multidireccional.
- Uso de nuevos medios, técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos.
- Concebir el error como oportunidad de aprendizaje.

4.4. Componentes de una ruta de aprendizaje

A partir del reconocimiento y explicitación de los pilares del diseño de aprendizaje y las líneas pedagógicas, se fundamentan cuatro componentes estructurales para cada ruta de aprendizaje: contextualización; explicación y demostración; experimentación y seguimiento; evaluación.

Figura 5. Componentes de una ruta de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Contextualización: Convoca a presentar situaciones que despierten en el estudiante el interés, la necesidad y el sentido de los contenidos teóricos que entrega la asignatura.

Explicación y demostración: Demanda evidenciar cómo resolver situaciones profesionales, integrando y aplicando teorías, recursos, procedimientos, protocolos, entre otros, brindando la posibilidad de observar la resolución.

Experimentación y entrenamiento: Desafía a generar condiciones de inmersión, poniendo al estudiante en situaciones lo más cercanas a la realidad profesional para que resuelva con las herramientas y modelos que presenta la asignatura.

Evaluación: Busca la evidencia en términos de dar cuenta del o los comportamientos expresados en los resultados de aprendizaje que se esperan lograr al recorrer el desarrollo de contenidos y actividades de la asignatura.

5. El docente a distancia

5.1. Rol del docente a distancia

El rol del docente adquiere especial relevancia al proponer estrategias que impliquen poner foco en la participación activa del estudiante y en la interacción con otros.

Es fundamental pensar en un docente que despierte e incentive el interés en los estudiantes, que guíe el proceso de aprendizaje y que promueva la reflexión permanente sobre el mismo, brindando la ayuda educativa cuando es requerida y facilite así la construcción de saberes.

En otras palabras, dado que el conocimiento –a través de los múltiples recursos tecnológicos– está fácilmente al alcance, el rol docente se transforma, dejando atrás su función principal de transmisor para asumirse como un guía, quien ofrece los andamiajes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados.

5.2. Interacción con estudiantes

Universidad de Las Américas instala como centro del proceso de aprendizaje a los estudiantes, entendiendo que este proceso no es una simple transposición del contenido o material externo a las estructuras cognitivas del estudiante. Por el contrario, el aprendizaje supone una reconstrucción personal del contenido en relación con muchos y variados factores que lo construyen en grados, y que depende de cuán significativas sean para el estudiante las relaciones internas que se establezcan entre los contenidos. Con la finalidad de potenciar y facilitar la adquisición de conocimientos, UDLA promueve el uso de estrategias de enseñanza que consideren experiencias cognitivas previas, intereses y expectativas, el dominio de habilidades requeridas por la materia, entre otros muchos componentes. Además, sitúa en el foco principal el vínculo y las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes como un factor fundamental. Se planifican acciones de interacción que conllevan al rol del docente como un asesor o un guía pedagógico.

Estrategias de enseñanza que facilitan el aprendizaje:

- Instancias sincrónicas de enseñanza y aprendizaje, las que pueden aprovecharse como espacios no solo de trasmisión o explicación sino para consultas, debates, intercambios e instancias de ejercitación colaborativa y conjunta.
- Promoción, facilitación y moderación de foros y espacios de discusión virtuales, fomentando y desarrollando la capacidad reflexiva y de argumentación de los estudiantes.

- Estrategia evaluativa como proceso que acompañe a los estudiantes antes, durante y después de la producción de las tareas y actividades.

5.3. Perfil del docente a distancia

Los docentes que participan en asignaturas con componente online, al igual que las otras modalidades que se imparten en UDLA, deben tener un perfil docente acorde a las características de esa asignatura. Para verificar esta congruencia, los docentes deben ingresar –en la plataforma en línea Registro Docente– sus antecedentes académicos y profesionales, junto con la documentación correspondiente en formato currículum vítae. Estos son validados por la Dirección de Escuela, Instituto o Departamento respectiva, de acuerdo con el perfil docente definido, el que es registrado en el Administrador de Programas de Asignaturas, ADPRO.

A continuación, se detallan los requisitos del perfil docente a distancia según la estructura de ADPRO, que identifica las siguientes secciones:

5.3.1. Formación profesional

Esta primera sección debe ser definida por cada escuela, instituto o departamento. No obstante, es deseable el nivel de posgrado y algún tipo de formación que demuestre competencias en uso de tecnologías de la información y/o herramientas digitales para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

5.3.2. Experiencia profesional

Exigible: Esta segunda sección detalla aquellas características profesionales que lo habilitan como experto en su materia.

5.3.3. Experiencia docente

Exigible: Con experiencia acreditada en docencia universitaria a distancia, entre dos y cuatro años.

5.3.4. Otros

En ella se pueden entregar otros elementos o características que se consideran necesarios para una óptima impartición de la asignatura.

Tabla 3. Elementos del perfil del docente a distancia

Elementos perfil docente UDLA	Información del perfil docente a distancia
1. Formación profesional	Contar con algún tipo de formación en plataformas y recursos a distancia.
2. Experiencia profesional	Tener experiencia, práctica laboral y constante ejercicio académico. Manejar plataformas y recursos en línea propios de la disciplina.

Elementos perfil docente UDLA	Información del perfil docente a distancia
3. Experiencia docente	Manejar herramientas curriculares y pedagógicas tradicionales y digitales, así como estrategias de enseñanza y aprendizaje y procesos evaluativos, tanto tradicionales como digitales. Manejar plataformas LMS con rol de profesor, herramientas de videoconferencia y redes sociales, ya sea en dispositivos de escritorio y móviles. Utilizar sitios confiables, seguros y respetuosos de los derechos de autor, para compartir material escrito, multimedia e interactivo. Utilizar aspectos de seguridad informática y control ante situaciones adversas, en instancias sincrónicas y asincrónicas. Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes. Identificar necesidades y recursos digitales; tomar decisiones al elegir la herramienta digital apropiada, acorde con la finalidad o necesidad; resolver problemas conceptuales a través de medios digitales; resolver problemas técnicos; usar creativamente la tecnología; actualizar las habilidades propias y las de otros.
4. Otros	Estar dispuesto a trabajar y creer en la modalidad a distancia como una opción formativa de calidad. Desde una orientación actitudinal, se considera importante que el docente a distancia cuente con las siguientes características: facilitador, motivador, organizado, metódico, empático, autocrítico, con capacidad de autoaprendizaje y actualización, conciencia intercultural, flexibilidad y manejo del tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

5.4. Perfeccionamiento de docentes a distancia

Universidad de Las Américas posee instancias de inducción y capacitación docente, entre las que existen algunas que están dirigidas exclusivamente a quienes imparten asignaturas a distancia.

Las actividades de inducción son talleres impartidos de forma sincrónica por Zoom. El registro audiovisual de cada actividad puede ser visto de forma asincrónica desde el aula virtual de la Dirección de Desarrollo Docente, a la que tienen acceso los docentes que imparten clases. Las temáticas están referidas al uso de plataformas institucionales, LMS, acceso a las aulas virtuales, entre otros.

Las capacitaciones corresponden, por una parte, a talleres sincrónicos sobre temáticas específicas, que se realizan todos los meses vía Zoom y que forman parte del *Ciclo de Webinars en Docencia Online* o en *Docencia Universitaria*. Asimismo, se cuenta con los módulos de aprendizaje autoinstructivos del Programa Escuela Docente (PED), correspondientes a cápsulas de contenidos sobre diversos aspectos de la docencia presencial y a distancia. A nivel de especialización, destaca la implementación del *Diplomado en Enseñanza remota y aprendizaje digital*.

6. Estructura organizacional de la Educación Digital y a Distancia

En UDLA, el sistema organizacional se basa en un modelo matricial, que busca asegurar la homogeneidad y calidad de la formación de los estudiantes en todas sus sedes, campus, regímenes y modalidades.

Para cualquier modalidad de estudio, la organización ha dispuesto una relación entre tres áreas principales para promover el crecimiento de la educación digital y a distancia, bajo estándares de calidad académica y de buenas prácticas operativas, de tal modo que la implementación de nuevas tecnologías y de metodologías de enseñanza, estén alineadas con el modelo educativo institucional. Las tres áreas involucradas en todo momento son las Unidades Académicas, la Dirección de Innovación Académica y la Dirección General de eCampus.

Las **Unidades Académicas**, representadas por la Facultad, Escuela o Instituto, establecen en sus planes estratégicos de Facultad, los requerimientos para diversificar sus modalidades educativas y la necesidad de transformar o enriquecer digitalmente, parcial o totalmente, asignaturas o programas de pregrado, postgrado o cursos especiales. Durante todo el proceso, la unidad académica es responsable de la asignación y supervisión de los expertos disciplinares a cargo del desarrollo de los contenidos y la validación de los mismos a fin de responder al cumplimiento de los perfiles de egreso correspondientes.

La **Dirección de Innovación Académica**, dependiente de la Vicerrectoría Académica, acompaña a las unidades académicas en los procesos de diseño pedagógico e instruccional para la mediatización, producción de cursos o sus componentes para impartirse a distancia y semipresencial. Asimismo, junto a la Dirección de Gestión Curricular, está encargada de apoyar a las Escuelas en los procesos de adecuación metodológica de las asignaturas para las diferentes modalidades. Para ello cuenta con la Dirección de Desarrollo Digital, la cual promueve el desarrollo metodológico en el contexto de la educación digital y a distancia, y la Dirección de Desarrollo de Contenidos, la cual se encarga de sistematizar procesos de diseños instruccional y producción de objetos de aprendizaje.

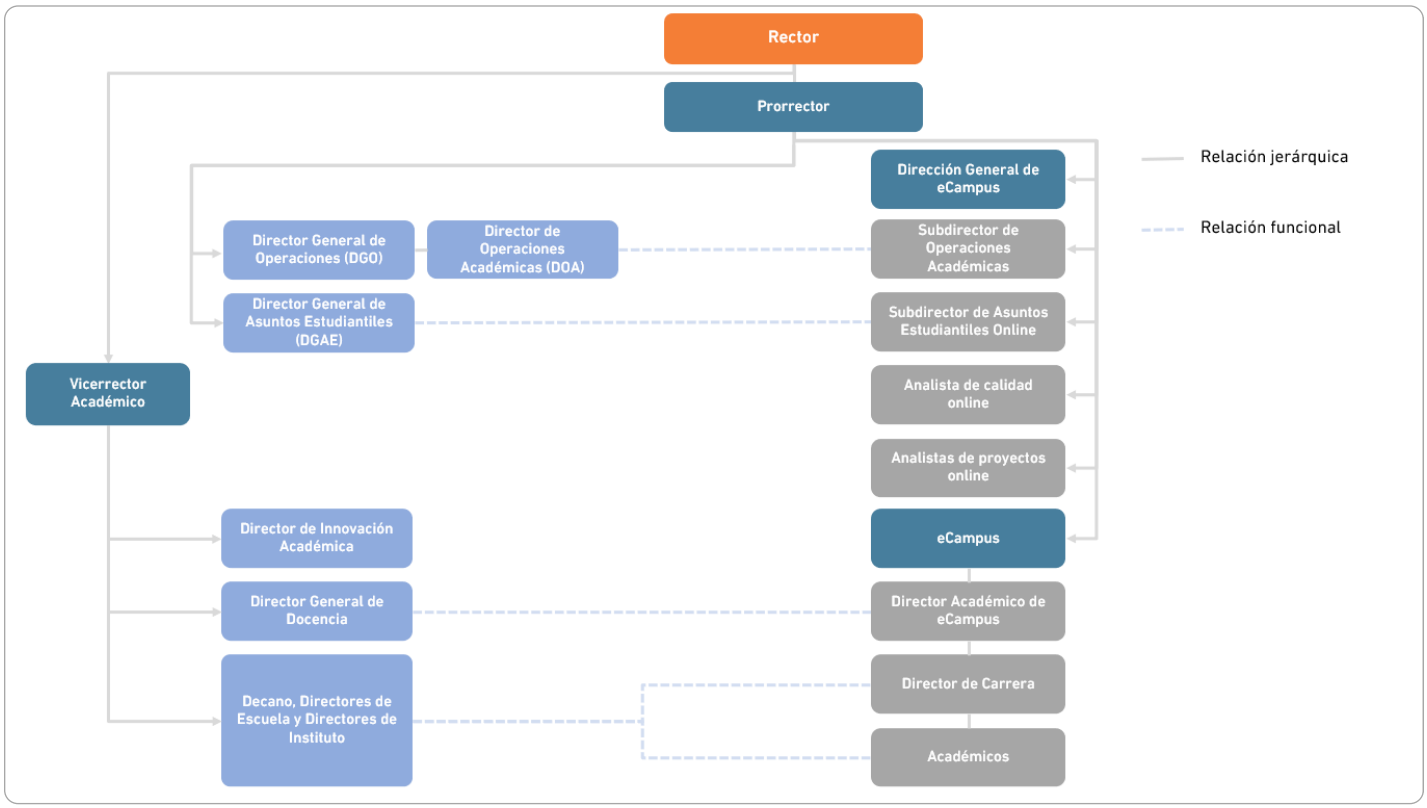
En el plano operativo, la educación digital y a distancia en UDLA tiene como foco que las Sedes y Campus de la institución, atendiendo el modelo matricial, se apropien homogéneamente de la propuesta instruccional e implementación de las mejoras que se lleven a cabo curricularmente. Dentro de este esquema, la **Dirección General de eCampus** ejerce un rol dual; primero, como enlace en materias de operación en la educación digital y a distancia con el resto de las sedes y, segundo, es responsable de la operación de los programas a distancia de la institución. En este sentido, se encarga de la coordinación docente, coordinación de plataformas y operación de las carreras a distancia. Adicionalmente, provee los servicios de coordinación, soporte y mantención de plataformas para las carreras semipresenciales y presenciales (eSupport).

6.1. Estructura para carreras a distancia

En las carreras a distancia, su sede de implementación es eCampus, mientras que para los casos de las carreras semipresenciales y presenciales con asignaturas que implementen parcialmente educación digital y a distancia (eSupport), su implementación se realiza en la sede y campus físico correspondiente. Por la naturaleza matricial de la institución, la relación entre las Direcciones de Escuelas e Institutos con las sedes y campus es fundamental para la impartición de estos programas.

Para las carreras a distancia, la Figura 6 representa las relaciones jerárquicas y funcionales del modelo.

Figura 6. Estructura organizacional de la educación a distancia



Fuente: Plan de Acción de Sede y Plan de Desarrollo Estratégico

La responsabilidad del aseguramiento de la calidad de las carreras a distancia, así como la mejora continua de sus propuestas, recae en las Escuelas en cuestión, en la Dirección General de eCampus y en la Dirección de Innovación Académica.

Durante la impartición de las carreras en las modalidades a distancia, el Director Académico de eCampus y los Directores de Escuela se relacionan funcionalmente para compartir directrices a los Directores de Carrera. Estos últimos gestionan a los académicos, docentes y resuelven diversos problemas de los estudiantes.

Durante la migración de modalidad o creación para la educación a distancia, la Dirección de Innovación Académica gestiona con las Escuelas los planes de trabajo para la creación de aulas virtuales, para su edición y desarrollo por parte de los líderes académicos, académicos y docentes. De requerirse la construcción multimedia y/o interactiva de objetos de aprendizaje, se implementan metodologías de trabajo a través de la Dirección de Creación de Contenidos que proporcionan al equipo multimedia para su elaboración.

La Coordinación Docente de eCampus capacita en el uso de la plataforma a los académicos y docentes para asegurar la homogeneidad y calidad operativa entre asignaturas, que se ofrecen en modalidad a distancia sincrónicas y asincrónicas.

La Dirección General de eCampus evalúa técnica y funcionalmente las tecnologías, mientras que las escuelas y la Dirección de Innovación Académica las evalúan en términos académicos, según sea la magnitud o naturaleza del proyecto. De esta manera, se generan en conjunto mecanismos que den continuidad al proyecto y determinen su impacto.

Asimismo, mediante datos obtenidos desde las diferentes plataformas, se presentan mejoras y se impulsan/mantienen certificaciones, desde un punto de vista funcional y operacional.

La Dirección General de eCampus es la responsable principal del funcionamiento operativo de los contenidos en los sistemas de gestión de aprendizaje. Por ello, cumple un papel fundamental en que el servicio de plataforma impartido en los diferentes programas académicos cumpla con los estándares técnicos requeridos en UDLA.

6.2. Definiciones de cargos principales involucrados en la educación a distancia

A continuación, se describen concisamente los principales cargos institucionales que cumplen funciones académicas y operativas centradas en la modalidad a distancia.

Dirección General de eCampus: a cargo de gestionar la operación de la educación a distancia, la coordinación de plataformas y la coordinación docente, entre otros. Es responsable del correcto desempeño operativo y académico en los procesos de pregrado, posgrado, cursos a distancia abiertos y masivos, así como las capacitaciones internas que requieran un entorno virtual de aprendizaje.

Dirección de Desarrollo Docente: responsable de diseñar y organizar las capacitaciones dirigidas a los docentes en diversos temas institucionales y sobre aprendizaje a distancia desde una perspectiva académica.

Dirección de Innovación Académica: encargada de promover y apoyar los procesos de incorporación de la educación digital y a distancia conforme al Plan de Desarrollo Estratégico y a las tendencias en la enseñanza aprendizaje de las disciplinas en particular. Para ello, dentro de su estructura cuenta con la Dirección de Desarrollo Digital y la Dirección de Desarrollo de Contenidos Online.

Dirección de Desarrollo Digital: responsable de generar estrategias de desarrollo digital, junto con revisar y adaptar modelos, definir y actualizar modalidades, para facilitar la implementación tecnológica de las áreas operativas. Así, genera pautas académicas de diseño instruccional, evaluaciones en línea, capacitación, entre otros.

Dirección de Desarrollo de Contenidos Online: genera proyectos por asignatura, junto con gestionar la elaboración y puesta en escena de objetos de aprendizaje en las aulas virtuales. Igualmente, tiene a cargo al equipo interno de diseñadores multimedia y supervisa a proveedores, quienes se ocupan del desarrollo, ejecución de diseño instruccional, control de calidad y edición de aulas virtuales.

Dirección Académica de eCampus: es un rol específico para los programas a distancia. Dirige, gestiona, da seguimiento, evalúa a docentes y académicos para estas modalidades, además de supervisar la labor docente en el desarrollo de cursos en metodologías híbridas o a distancia asincrónicas.

Dirección de Carrera a Distancia: debe realizar supervisión de la carrera, velar por la implementación de los planes de estudios, el logro del Perfil de Egreso y asegurar la calidad académica impartida a sus estudiantes, además de resguardar y supervisar la labor que ejercen los académicos, los líderes o coordinadores docentes, los docentes y coordinador académico en concordancia con la Dirección Académica de eCampus.

Coordinador o Líder Académico a distancia: se encarga de resolver dudas académicas de estudiantes, su foco es que los estudiantes se sientan acompañados. Recopila información para realizar mejoras en aulas virtuales desde una perspectiva académica. Entrega material para agregar a las comunidades y proporciona visión académica para secciones como mi profesión al día. Se relaciona funcionalmente con el asistente de estudiantes a distancia y la dinamización docente.

Coordinador de Plataformas: se ocupa de la administración funcional de los principales sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) y otras plataformas claves para modalidad a distancia. Se ocupa de gestionar usuarios, administrar aulas virtuales, brindar soporte funcional, entre otros.

Coordinador Docente: gestiona la operación académica, la ejecución del presupuesto del costo y gasto docente, el uso de las aulas virtuales en los LMS, los procesos operativos de dinamización, entre otros.

Equipo de dinamizadores de carreras a distancia: responsable de apoyar a los docentes en la impartición de las asignaturas, especialmente asincrónicas. Así, se extraen reportes y se comunican problemas técnicos. Del mismo modo, apoya a docentes, configura y carga elementos en el aula virtual y los capacita en su uso, entre otras funciones. Del mismo modo a los estudiantes los capacita, orienta y guía en plataformas LMS, además de herramientas digitales desde el inicio al término del semestre con prioridad al estudiante de primer año. Recibe y resuelve solicitudes de estudiantes entre otros.

Orientador académico a distancia: además de apoyar a los estudiantes, acompañarlos y resolver sus dudas con la modalidad, vela por que cuenten con el soporte y guía necesarios para cumplir exitosamente su proceso académico.

Académico a distancia: imparte docencia en aula virtual, apoya a los estudiantes en metodologías de estudio a distancia y resuelve consultas académicas, participa en actividades remediales y tutoriales relacionadas con las asignaturas en las que imparte la docencia. Para ejercer sus funciones, debe participar en capacitaciones sobre cómo enseñar a distancia y en el uso de las plataformas y herramientas que la Universidad disponga. Estos profesionales son propuestos por las escuelas o directores académicos de Campus, siendo apoyados y supervisados por la coordinación docente a distancia.

Referencias

Armellini, A., & Padilla, B. (2021). Active Blended Learning: Definition, Literature Review, and a Framework for Implementation. In *Cases on Active Blended Learning in Higher Education*, 1-22. DOI: 10.4018/978-1-7998-7856-8.ch001

Canchola-González, J.A., y Glasserman, L.D. (2020). El concepto de fluidez digital: Una revisión sistemática de literatura 2010-2020. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 13*(3), 25-46.

Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Friesen, N. (2012). *Report: Defining blended learning*. https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

González, C. (2018). *La evaluación del aprendizaje en carreras universitarias de pregrado y grado a distancia. Una propuesta didáctica y tecnológica*. Trabajo Final de Maestría. Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/12853

Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, media and technology, 39*(1), 6-36.

Lion, C. (2016). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Stella.

Rao, V. (2019). Blended Learning: A New Hybrid Teaching Methodology. *Online Submission, 3*(13).

Retalis, S., Bachfischer, A., & Goodyear, P. (2010). Design Patterns for Technology-Enhanced Learning: Achievements and Opportunities. In *Technology-Enhanced Learning* (pp. 311-318). Brill Sense.

SIAE, Sistema Integrado de Apoyo Estudiantil. (2021). *Equipamiento tecnológico*. https://siae.udla.cl/tecnologias-para-el-aprendizaje/equipamiento-tecnologico/

SIES, Servicio de Información de Educación Superior. (Junio 2018). *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*. Ministerio de Educación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1952/mono-701.pdf

SIES, Servicio de Información de Educación Superior. (Julio 2020). *Informe 2020. Matrícula en educación superior*. Ministerio de Educación. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-matricula_2020_SIES.pdf

UDLA, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA* (segunda edición). Vicerrectoría Académica, UDLA.

UDLA, Vicerrectoría Académica. (2021). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas* (actualizado). UDLA.

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. Informe general*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185301_spa.locale=es

UNESCO. (2010). *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*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa.locale=es

UNESCO-IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. https://www.iesalc.

unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model.* Luxembourg Publication Office of the European Union.

Zeivots, S., & Schuck, S. (2018). Needs and expectations of a new learning space: Research students' perspectives. *Australasian Journal of Educational Technology, 34*(6), 27-40.

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. OECD Education Working Papers, No. 81, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en

Glosario

En este glosario se definen los términos para facilitar la comprensión del modelo.

Aula Virtual: es un ambiente digital en el que se llevan a cabo, vía internet, los procesos formativos que tradicionalmente se realizan en un aula física convencional. Se emplea para la impartición de clases de manera sincrónica.

Plataforma virtual (LMS): en inglés, la sigla refiere a Learning Management System. Es un software instalado en un servidor web que se emplea para administrar, distribuir y controlar las actividades de formación no presencial de una institución u organización. Se le llama también Sistema de Gestión del Aprendizaje. Está integrada por espacios diferentes como tableros de discusión, repositorio de archivos, sección de avisos, mensajería, publicación de calificaciones y retroalimentación, etc.

Educación a distancia: es el método de instrucción en el que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el estudiante pueda realizarse mediante textos impresos, electrónicos, mecánicos o por otras técnicas.

Educación digital: es la educación ya sea presencial o a distancia que hace uso de tecnologías digitales y que tiene como objetivo la adquisición de competencias y habilidades para aprender a aprender, tanto de profesores como de estudiantes en un proceso de formación permanente.

Heutagogía: es el enfoque desde el aprendizaje autodirigido, donde se resaltan las capacidades personales para aprender a aprender mediante procesos reflexivos, aprovechando cada oportunidad del aprendizaje multi-entornos, (formales e informales), cuando se produce de manera significativa. Es el estudio de estrategias, técnicas e instrumentos para reforzar la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida. Para desarrollar esta capacidad en el aprendiente, se requiere de autodeterminación (autorregulación), capacidad reflexiva y metacognición.

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



COMPENDIO DE DOCUMENTOS
Modelo Educativo y Guías de Implementación Universidad de Las Américas

> Modelo Educativo Universidad de Las Américas

> Profundización del Modelo Educativo

> Guías de Implementación del Modelo Educativo:

- Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso
- Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA
- Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los programas de Postgrado, Diplomado y Postítulo UDLA
- Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA
- Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA
- Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Guía de lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia
- **Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA**

Serie Modelo Educativo y Guías de Implementación

UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Dirección de Gestión Curricular
Dirección General de Asuntos Académicos
Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA

Primera edición 2014
Elaboración
Henríquez Mardones, Alex
Henríquez Díaz, Marcelo
Romero Alonso, Rosita
Riquelme Rossel, Karina
Barrera González, Lizardo

Segunda edición 2016
Revisión y adecuación
Pérez Astete, Ángela

Tercera edición 2021
Revisión y adecuación
Díaz Fernández, Ignacio
Pérez Astete, Ángela

Edición y Diseño
Muñoz Parietti, Camila
Sepúlveda Sandoval, Cristopher

Vicerrector Académico
Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora
Romaguera Gracia, Pilar

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

Índice

1. Fundamentos del sistema de créditos académicos UDLA 4

1.1. Introducción 4

1.2. European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) 4

1.3. Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile) 4

1.4. Sistema de créditos académicos UDLA 5

1.4.1 Definición de un marco normativo 6

1.4.2. Implementación y concreción curricular 8

1.4.3. Sistema de créditos académicos UDLA como mecanismo de gestión de la calidad 9

2. Orientaciones para la implementación del sistema de créditos académicos 11

2.1. Definiciones 11

2.1.1. Crédito académico 11

2.1.2. Semanas académicas 12

2.1.3. Horas cronológicas semanales 12

2.1.4. Horas de docencia directa 12

2.1.5. Trabajo autónomo 12

2.1.6. Carga de trabajo 12

2.1.7. Número de créditos normalizados 12

2.1.8. Total de créditos de una carrera o programa de formación 13

2.1.9. Valor de un crédito académico en UDLA 13

2.2. Consideraciones para la estimación de carga de trabajo del estudiante y el cálculo y asignación de créditos académicos 13

2.3. Consideración del sistema de créditos académicos UDLA en el diseño del plan de estudios, malla curricular y programa de asignatura 15

3. Evaluación y seguimiento 17

4. Referencias 18

1. Fundamentos del sistema de créditos académicos UDLA

1.1. Introducción

La utilización de un sistema de créditos académicos en UDLA tiene como propósito estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudio de las carreras, en el contexto de un Modelo Educativo centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes. A través de este sistema de créditos académicos se busca fortalecer el diseño curricular de la propuesta formativa institucional y orientar las decisiones respecto de temas contingentes: determinar el tiempo estimado que demanda cada actividad curricular y exigencia académica, establecer un número máximo de asignaturas que puede rendir un estudiante en un periodo lectivo, facilitar la movilidad interna de estudiantes entre programas de formación, verificar el cumplimiento de estándares de calidad de los programas de formación, introducir alternativas flexibles de organización académica, definir un marco de referencia que facilite los procesos de homologación y convalidación de asignaturas, entre otros.

El diseño del sistema de créditos académicos en la institución considera como referente teórico el sistema de créditos europeo, que surge de los acuerdos de Bolonia y que constituye el marco de desarrollo del Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCT-Chile), iniciativa del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

1.2. European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

Entre los planteamientos de la Declaración de Bolonia de 1999, está el establecimiento de un sistema de créditos europeos, que permita promover la movilidad de los estudiantes y la adopción de una arquitectura común de los títulos, de simple legibilidad y comparabilidad. El concepto de *crédito europeo* supuso un reconocimiento del trabajo efectivo o real del estudiante, buscando incrementar la transferencia entre los diferentes sistemas educativos, fomentar la colaboración entre universidades y el aprendizaje en cualquier momento, en cualquier país adscrito, y en cualquier tipo de enseñanza. En definitiva, impulsó una reorganización conceptual de los sistemas educativos, con:

> Un sistema centrado en el estudiante que ayude a las instituciones a trasladar el énfasis que los enfoques tradicionales centrados en el profesor ponen en el diseño y la impartición del programa, hacia enfoques que adaptan las necesidades y expectativas de los estudiantes (Comunidad Europea, 2009).

El resultado fue el European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), el cual se diferencia del sistema basado en las horas lectivas que se imparten al estudiante y que se funda en la carga de trabajo del estudiante, necesaria para alcanzar los resultados de aprendizaje de una carrera o programa de formación.

1.3. Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile)

En nuestro país, la adopción e implementación de un sistema de créditos académicos se inicia en 2006, bajo la denominación de SCT-Chile . Si bien este acuerdo abarca solo a universidades del CRUCH, su pretensión manifiesta es que llegue a constituirse en un sistema de créditos común a todas las Instituciones de Educación Superior. Cabe señalar que esta iniciativa tiene su origen en abril de 2003, en virtud del acuerdo suscrito por los rectores del CRUCH en la denominada *Declaración de Valparaíso*, donde se explicita el interés por adoptar un sistema de créditos compatible entre las universidades chilenas y el ECTS, de modo tal de delimitar los requerimientos académicos que se hacen a los estudiantes de acuerdo con su disponibilidad real de tiempo.

El SCT-Chile establece seis principios (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.

1.4. Sistema de créditos académicos UDLA

En el año 2010, junto con el proceso de reforma curricular, Vicerrectoría Académica decide implementar gradualmente un sistema de créditos académicos único para todas las facultades, escuelas y programas de formación de Universidad de Las Américas.

La implementación del sistema de créditos académicos en la Universidad es un proceso gradual que reconoce los principales componentes y principios del SCT-Chile. En este contexto y en línea con los principios declarados por este, el sistema de créditos académicos de UDLA establece seis objetivos:

1. Valorar las asignaturas y actividades curriculares del programa de estudio de una carrera o programa de formación, de acuerdo con la estimación del tiempo de dedicación que los estudiantes requieren para lograr los resultados de aprendizaje.
2. Asegurar la legitimidad y equivalencia de los procesos de homologación de asignatura y movilidad estudiantil interna entre programas de formación (carreras y programas), jornada (diurno, vespertino y executive) y modalidad de estudio (presencial, semipresencial y a distancia).
3. Balancear la carga académica y mejorar la coherencia y articulación entre los diferentes niveles y ciclos formativos de las mallas curriculares.
4. Evidenciar las líneas curriculares y sellos formativos de las distintas carreras y programas de formación.
5. Disponer en el tiempo de un instrumento que permita gestionar la calidad de la oferta académica.
6. Facilitar la articulación entre diferentes niveles formativos, tales como técnico con profesional, pregrado con postgrado, diplomado con postgrado, entre otros.

De esta manera, el establecimiento del sistema de créditos académicos compromete a toda la comunidad académica de UDLA y trae asociado un conjunto de implicancias en distintos niveles del funcionamiento de la institución, que no se limitan exclusivamente a establecer la cantidad de horas que los estudiantes dedican a una determinada actividad curricular sino que demanda importantes transformaciones en los roles de estudiantes y académicos en los planes de estudio, en el perfil de egreso de los programas y en la estructura curricular de los programas de formación.

El proceso de instalación del sistema de créditos académicos UDLA contempló las siguientes etapas:

- **Etapa 1.** Definición de un marco normativo.
- **Etapa 2.** Implementación y concreción curricular.
- **Etapa 3.** Integración del sistema de créditos académicos como instrumento de diseño curricular y gestión de la calidad.

1.4.1 Definición de un marco normativo

En una primera etapa se establecieron los principios, componentes y normativa que sustentan este sistema, señalando las definiciones institucionales que dan el marco de referencia para que cualquier facultad, escuela o programa de formación implemente el sistema de créditos académicos, de manera articulada con los principales instrumentos de gestión institucional, en particular con el Modelo Educativo y Reglamento del Estudiante.

En tanto el Modelo Educativo UDLA está centrado en el estudiante, el tiempo de dedicación de este es un elemento clave en la configuración del diseño curricular del plan de estudios. Por ende, un aspecto fundamental a considerar en la organización de una malla curricular es la asignación de créditos.

La implementación del sistema de créditos académicos en la institución permite distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudios de las carreras y programas, así como de los programas de diplomado, postítulo y postgrado.

En UDLA, los créditos académicos representan la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de 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 periodo académico de estudio, entendiéndolo 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 asignar créditos a una actividad curricular en particular, en primer lugar, se debe estimar la carga de trabajo del estudiante que se requiere para alcanzar los resultados de aprendizaje. Esta carga debe incluir todas las actividades previstas, ya sea con instrucción o de trabajo personal, y sean estas presenciales, a distancia o no presenciales.

En términos generales, para la asignación de créditos académicos en un programa de formación, se pueden utilizar dos modalidades (CRUCH, 2007, p.15):

- *El método impositivo o analítico (top-down)*, corresponde a la asignación de créditos de manera impositiva a los cursos u otras actividades que sean constitutivas del plan de estudios de la carrera, sujetos a un total de 60 créditos anuales (o 30 semestrales). Este método resulta una buena opción cuando existe una clara noción del peso relativo de cada actividad curricular dentro del conjunto general de la carrera.
- *El método compositivo o sintético (bottom-up)*, que corresponde al cálculo del total de las horas de trabajo real del estudiante dedicadas al estudio de las distintas actividades del plan de estudios, y por este medio asignar créditos a las asignaturas. El objetivo es medir el tiempo que demora un estudiante promedio en cumplir con un determinado trabajo académico.

De acuerdo con la implementación del SCT-Chile en las distintas universidades se sugiere a las distintas carreras y programas de formación UDLA avanzar en la medición del tiempo que le toma a un estudiante medio cumplir con las exigencias académicas del plan de estudios y asignar créditos a las distintas asignaturas usando el método compositivo o sintético.

Sin embargo, independiente del método utilizado, no se deben perder de vista los siguientes principios al momento de asignar créditos:

- La asignación se basa en la estimación del trabajo del estudiante.
- El punto de partida para la asignación es la estructura completa del plan de estudios y la demanda semestral para el estudiante.

Para implementar el sistema de créditos académicos en las diferentes carreras y programas de formación en el año 2010 cada una de las unidades académicas 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.

Tabla 1. Tabla de acuerdos y definiciones para la implementación de sistema de créditos el 2010

Número de semanas por semestre	18–22
Número de horas de trabajo semanal	42-50
Número de horas de trabajo semestral	756-900
Crédito normalizado por semestre	30
Número de horas/crédito	25-30

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.

Tabla 2. Tabla de acuerdos y definiciones para el ajuste gradual del sistema de créditos al 2016

Número de semanas por semestre	18	22
Número de horas de trabajo semanal	45	37
Número de horas de trabajo semestral	810	
Crédito normalizado por semestre	30	
Número de horas/crédito	27	

Al asignar créditos a un programa de formación se debe partir de la siguiente premisa:

> "Un semestre académico tiene un número de semanas y los estudiantes disponen de un número limitado de horas a la semana para el estudio" (CRUCH, 2007).

Tal como se establece en el principio 1 de STC-Chile, el número total de créditos en un semestre académico regular para un programa de formación profesional, es de 30 créditos semestrales. Entonces, la suma total de créditos de las actividades curriculares (asignaturas) propuestas para un periodo académico (semestre) no pueden exceder este número.

Esta propuesta apunta a reconocer en un estudiante de un programa regular diurno una dedicación anual equivalente a 1.620 horas, que es similar al promedio establecido por las universidades de CRUCH adscritas al SCT-Chile.

Tabla 3. Tabla de horas de dedicación máxima y número de créditos.

Duración de la carrera (semestres)	Total de Horas máximas de dedicación al plan de estudio	Total de créditos
4	3.240	120
8	6.480	240
9	7.290	270
10	8.100	300
Nota: se considera 1 crédito equivalente a 27 horas.		

El sistema de créditos académicos es un sistema que responde al enfoque de un aprendizaje centrado en el estudiante y que desde sus metodologías reconoce las diferencias entre los distintos segmentos que atiende UDLA, con métodos de aprendizaje activos y que incorporan las TIC, de modo tal de optimizar el uso del tiempo presencial destinado al proceso formativo. Esto cobra especial relevancia al momento de seleccionar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que buscan conseguir los resultados de aprendizaje esperados por cada asignatura, esto se hace sobre la base de responder a las necesidades del estudiantado, así como al desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para lograr el Perfil de Egreso de cada programa formativo.

1.4.2. Implementación y concreción curricular

Esta segunda etapa se desarrolló en dos fases. La primera corresponde a la fase de implementación del sistema de créditos académicos a nivel de los planes de estudios y las mallas curriculares de las carreras y programas de formación (2011-2014); la segunda a la fase de implementación a nivel de instrumentos curriculares (2014-2016).

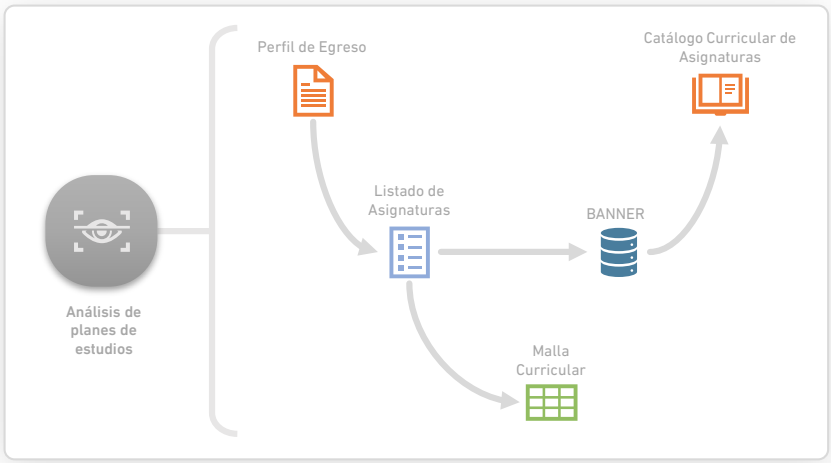
Para llevar a cabo la primera fase la Vicerrectoría Académica solicitó a las unidades académicas levantar el listado de todas las actividades y exigencias curriculares (asignaturas) que un estudiante regular debe cumplir para optar a un título o grado académico, ordenadas por semestre e incluyendo la carga horaria con instrucción.

A partir de este mapa curricular, se estableció una estimación desagregada por asignatura del tiempo lectivo con instrucción directa y del tiempo de trabajo autónomo o personal que el estudiante debe realizar para lograr los aprendizajes esperados para dicha actividad curricular, ya sea este presencial o a distancia.

A partir de este levantamiento es que se construye el Catálogo Curricular de Asignaturas, el cual se refleja en la Estructura Curricular y Malla Curricular. El Catálogo Curricular de Asignaturas corresponde a un instrumento de gestión curricular implementado por UDLA que presenta la información registrada a nivel del sistema de gestión académica BANNER[1]. Recoge y registra el detalle de la carga de trabajo personal del estudiante, para toda carrera y programa de formación de la oferta académica UDLA. También establece de manera única el número de créditos UDLA para una asignatura a nivel institucional.

[1] Sistema de gestión académica de UDLA.

Figura 1. Proceso de implementación del sistema de créditos académicos (primer nivel de concreción curricular)



Concluida esta fase el año 2014, todas las carreras y programas de formación que imparte UDLA incorporan en sus mallas curriculares el sistema de créditos académicos.

La segunda fase de concreción del sistema de créditos académicos baja a partir de la revisión de la malla y vincula en la práctica el currículum de cada carrera con su perfil de egreso. En este nivel se organiza el itinerario formativo que seguirán los estudiantes en sus carreras, estableciendo requisitos, actividades y aprendizajes esperados en el programa y tiempos para cada asignatura. De esta manera, se hace efectiva la carga académica de cada asignatura, por medio de la asignación de créditos a las acciones que esta contempla.

El programa de asignatura, entendido como el instrumento de gestión curricular que recoge toda la información de ésta, su ubicación en la malla y la línea curricular que lo sustenta, exige incluir el detalle de la carga de trabajo presencial y no presencial estimada para el estudiante. Asimismo, debe establecer explícitamente el número de créditos que debe ser el mismo, independiente del plan de estudio donde se encuentre y la jornada y modalidad en que se dicte.

1.4.3. Sistema de créditos académicos UDLA como mecanismo de gestión de la calidad

Como última etapa del proceso de implementación de un sistema de créditos académicos se considera la incorporación de este como mecanismo de aseguramiento de la calidad.

Una asignación óptima de los créditos académicos debería impactar positivamente los indicadores de retención, los porcentajes de aprobación de asignaturas y la titulación oportuna de sus estudiantes, mejorando los procesos de aseguramiento de la calidad de UDLA.

El Reglamento del Estudiante declara, en su artículo 15, que:

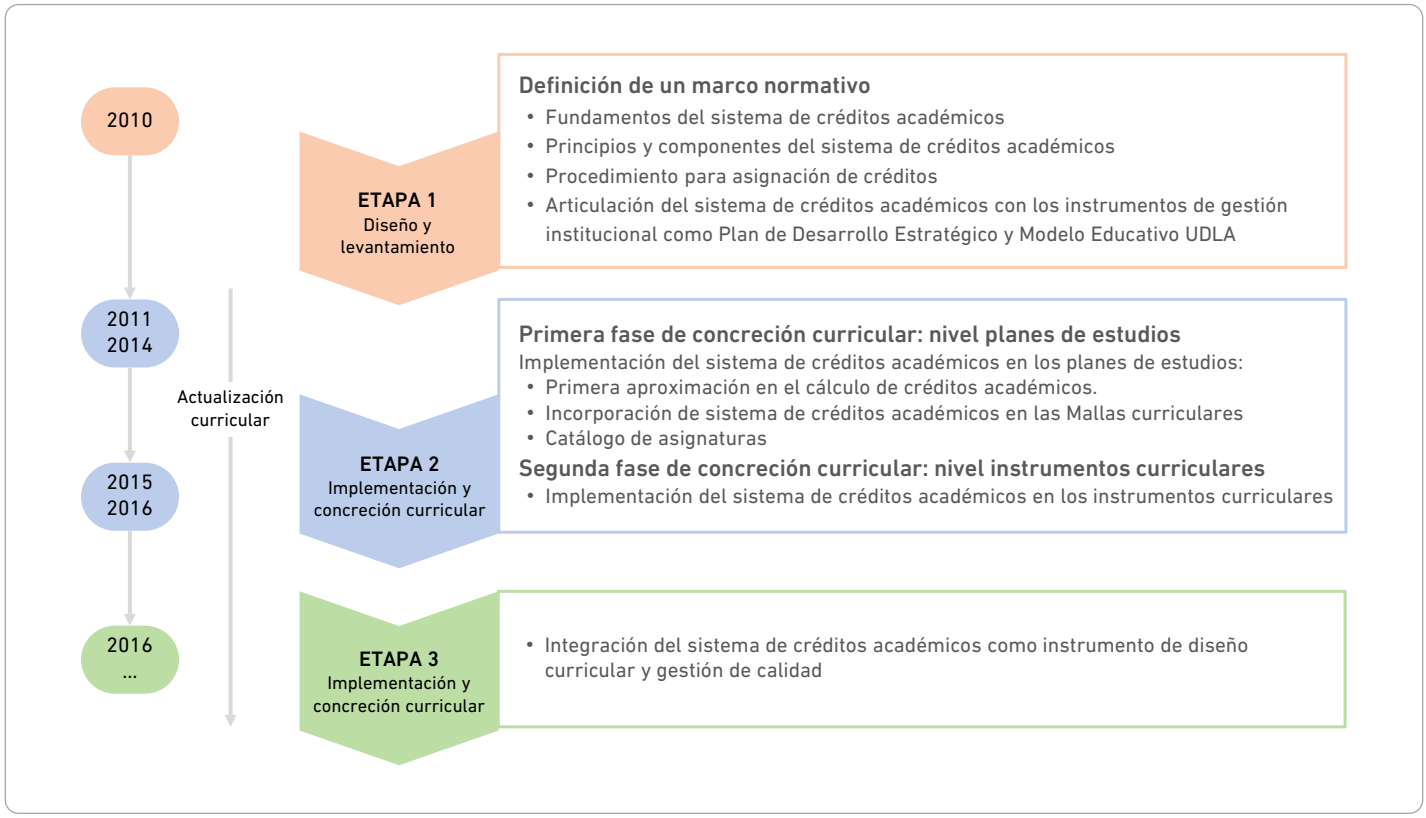
> Se entiende por crédito la expresión cuantitativa del trabajo académico efectuado por el estudiante, necesario para cumplir los objetivos y logros del Plan de Estudio. La carga académica de los estudiantes de UDLA no podrá ser superior a 30 créditos semestrales, por carrera (UDLA, 2020, p.4).

Luego complementa la definición de crédito académico indicando "el total de trabajo incluye clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorio, de taller, actividades clínicas o terreno, prácticas profesionales, ayudantías, desarrollo de tareas, estudio personal, como también la preparación de trabajos, evaluaciones y exámenes" (UDLA, 2020, p.4).

El Sistema de Créditos Académicos Transferibles (SCT) es una herramienta dirigida al mejoramiento de la calidad de la formación que permitiría dar respuesta a los requerimientos de elegibilidad, conocimiento de la demanda de trabajo y movilidad estudiantil de la educación superior (CUE, 2015).

A partir de esta declaración —y en la lógica que el sistema de créditos académicos de UDLA se inspira en los mismos principios que el SCT-Chile— se plantea que este sistema se convierta en uno de los componentes fundamentales del modelo de aseguramiento de la calidad institucional.

Figura 2. Etapas para la implementación del sistema de créditos académicos UDLA



2. Orientaciones para la implementación del sistema de créditos académicos

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 y los recursos tecnológicos y digitales solo son relevantes en la medida que contribuyan 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 sentido, la consideración del tiempo de dedicación del estudiante es clave para la configuración del diseño curricular del plan de estudios y, 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, acorde con el SCT-Chile, que permite dimensionar y cuantificar la totalidad de actividades que realiza el estudiante, tanto las con instrucción como las de trabajo autónomo. Para ello, 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. 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.

2.1. Definiciones

Para el establecimiento de su 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:

2.1.1. Crédito académico

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 periodo académico de estudio, entendiéndolo 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).

2.1.2. Semanas académicas

Se entiende como el número total de semanas de trabajo del estudiante en un período académico regular[2] (semestre), que incluye todas las actividades lectivas y todos los procesos evaluativos establecidos en el programa de estudio.

2.1.3. Horas cronológicas semanales

Se entiende como el número de horas promedio que un estudiante dedica a sus estudios durante las semanas académicas semestrales. Se estima que un estudiante de tiempo completo de UDLA tiene una dedicación en promedio de 45 horas semanales a sus actividades académicas.

2.1.4. Horas de docencia directa

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 a distancia. Las horas de docencia directa contemplan: clases teóricas o de cátedra; actividades prácticas, de laboratorio, simulación 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.

2.1.5. Trabajo autónomo

Tiempo que dedica el estudiante, adicional al de docencia directa, para lograr los resultados de aprendizaje establecidos por una determinada actividad curricular. En este tiempo se cuentan todas las actividades individuales y grupales, tales como: estudio personal, preparación de clases, revisión de apuntes, búsqueda y selección de información, revisión y estudio bibliográfico, redacción de trabajos, proyectos o disertaciones, realización de trabajos prácticos, desarrollo de evaluaciones online, desarrollo de trabajo de graduación, entre otros.

2.1.6. Carga de trabajo

La estimación de la carga de trabajo del estudiante incluye todas las actividades de docencia directa y trabajo autónomo, ya sean estas presenciales, no presenciales o a distancia, es decir, el conjunto de actividades en las que el estudiante está involucrado a lo largo de un periodo académico. Estas actividades están agrupadas y desglosadas con un número de horas asignadas en el catálogo de asignaturas de la Institución (pueden ser de diversos tipos: Cátedra, Taller, Ayudantía, Prácticas, Trabajo Personal etc.).

2.1.7. 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[3], período académico especial que tiene una carga máxima de 13 créditos.

[2] El semestre académico regular UDLA está compuesto por 18 semanas. En el caso del semestre de verano o estival, este está compuesto por 8 semanas, comprendidas entre los meses de enero y febrero. 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.

[3] 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.

2.1.8. 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, en función del número de semestres que contempla la carrera, considerando un máximo de 30 créditos por semestre.

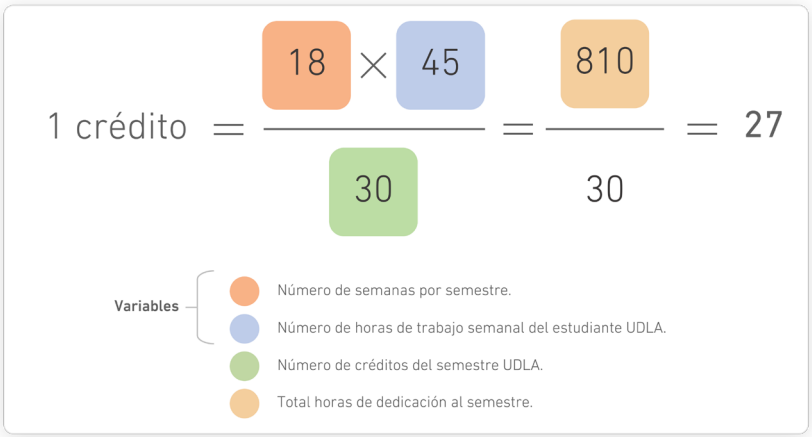
En el caso del semestre estival, se establece un máximo de 13 créditos. Cabe señalar que, de manera visual, la malla curricular refleja los créditos del semestre estival en el semestre regular inmediato anterior. Esto de ninguna manera sobrecarga la dedicación del estudiante en dicho semestre, pues la inscripción de la asignatura definida como estival queda restringida a ese periodo.

2.1.9. Valor de un crédito académico en UDLA

UDLA considera para la implementación de su sistema de créditos académicos que un crédito equivale a 27 horas de dedicación.

A continuación, la Figura 3 presenta el algoritmo establecido institucionalmente para el cálculo de la equivalencia de crédito a horas[4].

Figura 3. Algoritmo de cálculo de equivalencia crédito UDLA



2.2. Consideraciones para la estimación de carga de trabajo del estudiante y el cálculo y asignación de créditos académicos

De acuerdo con el principio 6, los créditos académicos deben estar asignados a todas las actividades curriculares que forman parte de un programa de estudios de una carrera o programa de formación de UDLA y que tienen requisitos de evaluación, sean estas obligatorias o electivas. Se incluyen seminarios y prácticas profesionales.

En caso de que la carrera incluya actividades remediales o de nivelación se debe asignar créditos siempre que formen parte del programa de estudios y estén sujetas a evaluación. Se exceptúan de esta norma las actividades extracurriculares que

[4] Cabe señalar que se toma como constante, para el cálculo de la equivalencia del creditaje a horas, 30 créditos semestrales de acuerdo con el 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.

no tienen evaluación y aquellas que la institución determine de acuerdo con su Modelo Educativo. El sistema de créditos académicos no representa directamente el grado de dificultad de una actividad académica, sino que mide el tiempo real de dedicación del estudiante. En este contexto, los programas de asignatura deben considerar las demandas de tiempo que implican a los estudiantes lograr los resultados de aprendizaje esperados.

Técnicamente no existe relación directa entre el número de horas de clases presenciales o lectivas y la demanda total de trabajo del estudiante (que se utiliza para determinar el número de créditos de la actividad curricular). La naturaleza y características de cada actividad curricular en particular y las características específicas de impartición del programa de formación (jornada y modalidad), deben determinar el número de horas lectivas (presenciales o a distancia) asignadas. Es decir, no es necesario que dos asignaturas que tienen el mismo número de horas con instrucción tengan el mismo número de créditos, ya que pueden variar en la demanda de tiempo que el estudiante debe destinar al trabajo personal autónomo. Un ejemplo claro de esta consideración corresponde a los seminarios de grado, donde el número de horas con instrucción presencial o a distancia es menor en relación con el tiempo de trabajo autónomo que debe realizar el estudiante.

Como establece el principio 4, la estimación del tiempo de trabajo académico de los estudiantes solo puede estimarse de forma aproximada. Sin embargo, al momento de hacer esta estimación preliminar de tiempos se recomienda tener en cuenta las siguientes consideraciones (CRUCH, 2014, pp. 52-53).

Respecto del estudiante

- **Perfil de ingreso del estudiante:** se deben considerar las características de los estudiantes que ingresan a las carreras o programas de formación de UDLA.
- **Nivel de avance en la formación:** es importante tener en cuenta el nivel de avance de los estudiantes en la malla curricular, ya que existe una relación directa entre el progreso formativo y la dedicación de tiempo al trabajo autónomo (personal) del estudiante versus el tiempo de docencia directa (clases lectivas). Se sugiere que las actividades curriculares del ciclo formativo inicial tengan proporcionalmente una mayor carga de trabajo con instrucción, mientras que las actividades de trabajo autónomo (no presencial) se concentren preferentemente en el segundo ciclo de formación. En el ciclo inicial se sugiere que la relación entre horas con instrucción y las de trabajo personal sean de 1 por cada 2, respectivamente.

Respecto de lo metodológico

- **El enfoque centrado en el estudiante** (declarado en el *Modelo Educativo UDLA*), requiere de la implementación de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje activos y pertinentes, que permitan lograr los resultados de aprendizajes esperados, y deben ser considerados en la estimación de carga académica.
- **Las estrategias de evaluación** de los aprendizajes pueden demandar una cantidad de tiempo diferente para los estudiantes en cada actividad curricular (asignatura).

Respecto del contexto institucional

- **El número de estudiantes por sección** condiciona el ambiente y ritmo del aprendizaje y la docencia. Esta variable afecta tanto a cursos muy numerosos como también a grupos muy reducidos y debe ser considerada en la estimación del tiempo de docencia directa (presencial o a distancia).
- **La disponibilidad efectiva de los recursos** de infraestructura y equipamiento que requiere una asignatura, por ejemplo: horario de atención de biblioteca, acceso a laboratorios, uso de plataformas tecnológicas, etc. (CRUCH, 2014, pp.52-53).

2.3. Consideración del sistema de créditos académicos UDLA en el diseño del plan de estudios, malla curricular y programa de asignatura

El proceso de asignación de créditos se enmarca en el contexto del diseño curricular, ligado estrechamente al perfil de egreso de cada carrera, que corresponde al eje articulador de la estructura curricular de todas las carreras y programas de formación de la Universidad. Por ende, es a partir de los procesos de diseño, revisión y actualización del perfil de egreso y planes de estudio que se define la estructura curricular de la carrera, que organiza la propuesta formativa y que explicita la dedicación y tiempos requeridos para el logro de los resultados de aprendizaje 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, a distancia 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 semestral del estudiante, desglosada y categorizada en los diferentes componentes de la asignatura.

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.

Figura 4. Identificación de una asignatura en un programa de asignatura de UDLA

UDLA TU META ES LA NUESTRA

FAC. DE DERECHO, ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Programa:	ADP201
CIENCIA POLÍTICA	
Versión:	202110

PROGRAMA DE ASIGNATURA: CIENCIA POLÍTICA - ADP201.

1. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Sigla	ADP201
Nombre	CIENCIA POLÍTICA
Créditos Totales (SCUDLA)	9
Vigencia de la Asignatura Desde	202010
Última Actualización	02/07/2021
Modalidad Educativa	TRADICIONAL
Régimen Asignatura	Diurno, Executive
Requisito	

DISTRIBUCIÓN DE HORAS TOTALES DE LA ASIGNATURA

Cátedra	Laboratorio	Ayudantía	Taller	Prácticas	Trabajo Personal	Trabajo Personal en Entornos Virtuales	Total
54	0	0	0	0	180	0	234

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

Independiente de la jornada y modalidad educativa, el perfil de egreso de una carrera es el mismo, por ende, la asignación de créditos de una asignatura es la misma tanto a nivel de carrera o programa como a nivel institucional.

Tabla 4. Estrategia de adecuación formativa de UDLA

Jornada (tiempo)	Modalidad (espacio)	Aprendizajes previos
• Diurno • Vespertino • Otros	• Presencial • Semipresencial • A distancia u Online	• Enseñanza media • Enseñanza media con experiencia laboral • Estudios superiores certificados

Fuente: Dirección de Innovación Académica

En este sentido, los programas académicos y sus asignaturas pueden organizarse teniendo las siguientes consideraciones:

- *Distribución de las asignaturas en función de la duración del plan de estudios:* Una carrera puede extender la duración de la malla curricular en una de sus jornadas o modalidades, incorporando más semestres a la duración total, y por ende modificando la organización y distribución de asignaturas[5]. También la carrera o programa puede adicionar un semestre estival (o de verano), 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[6]. En el segundo caso, una carrera puede presentar un año académico extendido, ampliando la duración del semestre académico en determinada jornada[7] o modalidad , por ende, la duración de las asignaturas se extiende distribuyendo las horas con instrucción y de trabajo autónomo en un número mayor de semanas, respetando el tiempo indicado por el creditaje de la asignatura.
- *Distribución interna de las horas con instrucción y de trabajo autónomo en una asignatura:* Una asignatura, en determinada jornada y modalidad, puede redistribuir las horas con instrucción y de trabajo autónomo, favoreciendo el uso de ciertas metodologías de enseñanza aprendizaje y concentrando el tiempo de dedicación en horas con instrucción a distancia por medio de la utilización de aulas virtuales[8] y el trabajo personal[9], en coherencia con las características y requisitos de admisión de cada jornada y modalidad.

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).

[5] Por ejemplo, la carrera de Administración Pública en su programa Executive posee un semestre adicional, 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 dicha jornada.
[6] 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 jornada 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.
[7] Por ejemplo, la carrera de Psicología, en jornada diurna presenta un semestre de 18 semanas. Sin embargo, en jornada Executive, extiende la duración del semestre a 22 semanas, distribuyendo el tiempo de dedicación semanal del estudiante en un mayor número de semanas.
[8] La utilización de aulas virtuales permite mayor eficiencia del tiempo del estudiante.
[9] 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.

3. Evaluación y seguimiento

El proceso de evaluación y seguimiento de la implementación del sistema de créditos académicos debe estar centrado en el principio de mejora continua y en la búsqueda de aquellos elementos del currículum posibles de ser ajustados, como son los programas de estudios y programas de asignatura, especialmente de aquellas asignaturas y programas formativos que presentan dificultad en el logro de los resultados de aprendizaje esperados.

La estimación inicial de tiempo que un estudiante de UDLA requiere para conseguir los resultados de aprendizaje esperados para una asignatura debe ser periódicamente revisada a partir de la opinión de los distintos miembros de la comunidad educativa, principalmente de sus académicos y estudiantes.

En el entendido que el currículum es un instrumento dinámico, el proceso de actualización y seguimiento del sistema de créditos académicos debe serlo también. Por ello, en el marco del proceso de revisión periódica de los planes de estudio se sugiere:

a. Revisar el perfil de egreso y el diseño del programa de estudio, con el objeto de evaluar concordancia entre el perfil de egreso, el itinerario formativo y la asignación de créditos. El número de créditos asignados debe representar el tiempo de dedicación de los estudiantes a la asignatura. Se propone utilizar cuestionarios que permitan recoger información entre los distintos actores de la comunidad educativa, respecto de la carga académica de los estudiantes.

El SCT-Chile recomienda también utilizar grupos focales (de 6 a 10 personas) y entrevistas a informantes claves, como instrumentos de recolección de información de grupos más pequeños (CRUCH, 2014, p.74).

b. Revisar periódicamente los programas de asignaturas para evaluar las actividades que los estudiantes realizan para el logro de los aprendizajes esperados en cada una de éstas, dentro de su plan de estudio, para determinar la pertinencia de los elementos que conlleva.

Para la realización de este proceso es necesario aplicar cuestionarios y eventualmente realizar entrevistas a estudiantes y académicos, haciendo énfasis en los tiempos planificados versus los que efectivamente utilizan los estudiantes para el logro de los resultados de aprendizaje.

También resulta importante verificar posibles desajustes entre los tiempos que requieren las actividades descritas en el programa de asignatura y el tiempo consignado en el programa de estudio.

4. Referencias

Comunidad Europea/European Communities. (2009). *ECTS User´s Guide*. Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2007). *Guía práctica para instalación del SCT-Chile*. CRUCH.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2014). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles*. CRUCH.

Consorcio de Universidades Estatales de Chile, CUE. (26 de febrero de 2015). UMCE avanza en implementación de Sistema de Créditos Transferibles. *Consorcio de Universidades del Estado de Chile*. http://www.uestatales.cl/cue/?q=node/2713

Facultad de Educación. (2010). *Sistema de Créditos Transferibles de la UDLA - Aplicación a la Facultad de Educación*. UDLA.

García, B. (2009). *Elementos para un análisis de las mallas curriculares de los programas académicos de la Universidad Pontificia Bolivariana*. Universidad Pontificia Bolivariana, Vicerrectoría Académica, Dirección de Docencia.

Kri, F. M. (2013). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile*. CRUCH.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2013). *El Aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013*. OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD. (1999). *Quality and internationalization in Higher Education*. OECD Publishing.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2013). *Plan de Desarrollo Estratégico: 2013-2016*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2014). *Plan de Desarrollo Estratégico Actualizado: 2014-2016*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2017). *Plan de Desarrollo Estratégico: 2017-2021*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Secretaría General. (2020). *Reglamento del Estudiante*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. UDLA.

Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Profundización del Modelo Educativo UDLA*. UDLA.


UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS