



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

Vicerrectoría Académica
Universidad de Las Américas

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

Primera versión 2015

Coordinación y revisión

Drinberg Unda, Viviana. Santiago, mayo 2015

Segunda versión 2016

Actualización y revisión

Pérez Astete, Ángela. Santiago, diciembre 2016

Pilar Romaguera Gracia

Vicerrectora Académica

Universidad de Las Américas

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

Mail: vra@udla.cl

Agradecimiento

Agradecemos al conjunto de la comunidad académica que participó en el proceso de profundización del Modelo Educativo a partir del mes de mayo 2014: Decanos, Directores Académicos de Campus, Directores de Escuela, Directores de Carrera en Campus, coordinadores y profesores. Así también, a quienes integraron las comisiones temáticas de trabajo y a quienes participaron en su discusión a nivel de Sedes, Campus y Facultades, realizando diversos aportes a los borradores preliminares.

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

Agradecemos también a quienes participaron en la actualización de este documento en su versión 2016, en particular a la Directora de la Unidad de Gestión Curricular, Ángela Pérez Astete, quien actualizó y editó los documentos referidos a Modelo Educativo, Fundamentos de la dimensión pedagógica y Guías de apropiación curricular durante 2016.

Comisión profundización Modelo Educativo 2014

Presidente comisión Modelo Educativo: Lizardo Barrera

Coordinadora comisión Modelo Educativo y editora de documentos: Viviana Unda

Comisiones temáticas de trabajo para el Modelo Educativo:

Comisión 1 (valores UDLA): C. Aguirre, S. Díaz, Y. Gallardo, T. Keller, V. Miranda y P. Zapata.

Comisión 2 (perfil de ingreso y modelo de admisión): M. George, M. Lombardi, C. Mestre, I. Pérez, F. Radrigán y J. Solorza.

Comisión 3 (Perfil de Egreso) A. Escobar y Y. Gallardo.

Comisión 4 (Sistema de Créditos Académicos): L. Jofré, K. Riquelme, I. Romero, J. Rojas, y J. Valenzuela.

Comisión 5 (docentes): C. Arancibia, X. Araya, P. Figueroa, G. Vallejo y M. Fagalde

Comisión 6 (Modelo Pedagógico): C. Aguirre, J. Bañados, L. Barrera, M. Bosch, C. Cifuentes, A. Escobar, A. Henríquez, F. Infante, P. Leiva, S. Pereira, V. Unda, C. Valenzuela y K. Velásquez.

Comisión 7 (modelo de gestión matricial): C. G. Alfaro, C. Cifuentes, H. Eyzaguirre, I. de Ferrari, M. L. Postigo, H. Sandoval y M. E. Vergara.

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

Índice

INTRODUCCIÓN	6
I. PRESENTACIÓN DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA.....	9
1.1. COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: ESTUDIANTE, DISEÑO CURRICULAR, DOCENTE	10
II. EL ESTUDIANTE:	11
2.1. CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES UDLA.....	11
2.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMERA GENERACIÓN.....	12
2.3. SISTEMA INTEGRADO DE APOYO AL ESTUDIANTE	13
III. EL DISEÑO CURRICULAR:	14
3.1. DISEÑO CURRICULAR ORGANIZADO POR RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....	14
3.2. CONSTRUCTIVISMO SOCIAL COMO PARADIGMA FUNDADOR DEL DISEÑO CURRICULAR.....	14
3.3. EJES DEL DISEÑO CURRICULAR.....	14
3.3.1. <i>Educación basada en resultados</i>	14
3.3.2. <i>Proceso formativo centrado en el estudiante</i>	16
3.3.3. <i>Saber concebido de manera tripartita</i>	17
3.4. VISIÓN, MISIÓN Y OBJETIVOS EDUCACIONALES DE UNA CARRERA EN UDLA.....	18
3.5. PERFIL DE EGRESO POR RESULTADOS DE APRENDIZAJE	19
3.6. SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO.....	23
3.6.1. <i>Levantamiento y validación del Perfil de Egreso UDLA</i>	24
3.6.2. <i>Evaluación de logro del Perfil de Egreso</i>	28
a. Evaluación directa del logro del Perfil de Egreso.....	29
b. Evaluación indirecta del logro del Perfil de Egreso.....	30
3.6.3. <i>Retroalimentación del Perfil de Egreso en carreras UDLA</i>	31
3.7. INSTRUMENTOS CURRICULARES.....	32
3.7.1. <i>Malla curricular</i>	32
a. Ciclos formativos	32
b. Ámbitos de formación.....	32
c. Sistema de Créditos Académicos UDLA.....	33
3.7.2. <i>Matriz de tributación curricular</i>	38
3.7.3. <i>Programa de asignatura</i>	39
3.8. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM DE UNA CARRERA	44
IV. EL DOCENTE:.....	45
4.1. ROL DEL DOCENTE EN UDLA.....	45
4.2. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE.....	47
4.2.1. Magister en Docencia Universitaria (MDU)	47
4.2.2. Programa Escuela Docente	47
4.2.3. Programa de Desarrollo Docente Laureate.....	48
4.3. PERFECCIONAMIENTO DISCIPLINAR.....	48
4.3.1. Programas de perfeccionamiento disciplinar a nivel de Facultades, Institutos y Sedes	48
4.3.2. Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones	49
4.4. PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL.....	49
4.4.1. Programa de apoyo al desarrollo de competencias investigativas.....	49
LISTA DE REFERENCIAS.....	51

Índice de figuras

Figura 1. Modelo Educativo de UDLA	7
Figura 2. Detalle de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de UDLA	10
Figura 3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante.....	13
Figura 4. Dominios del saber para resultados de aprendizaje	18
Figura 5. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso de carreras UDLA	24
Figura 6. Plan de Evaluación de Logro del Perfil de Egreso en Carreras UDLA.....	28
Figura 7. Identificación de una asignatura en un programa de asignatura de UDLA	36
Figura 8. Ejemplo Malla Curricular UDLA	37
Figura 9. Estructura de los programas de asignatura UDLA.....	41
Figura 10. Diseño de una secuencia didáctica	41
Figura 11. Proceso de construcción de resultados de aprendizaje para una asignatura	43
Figura 12. Proceso de construcción de currículum de una carrera en UDLA.....	44

Índice de tabla

Tabla 1. Formato Perfil de Egreso UDLA.....	21
---	----

Introducción

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

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

El Modelo Educativo de esta Institución posee dos objetivos fundamentales:

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

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

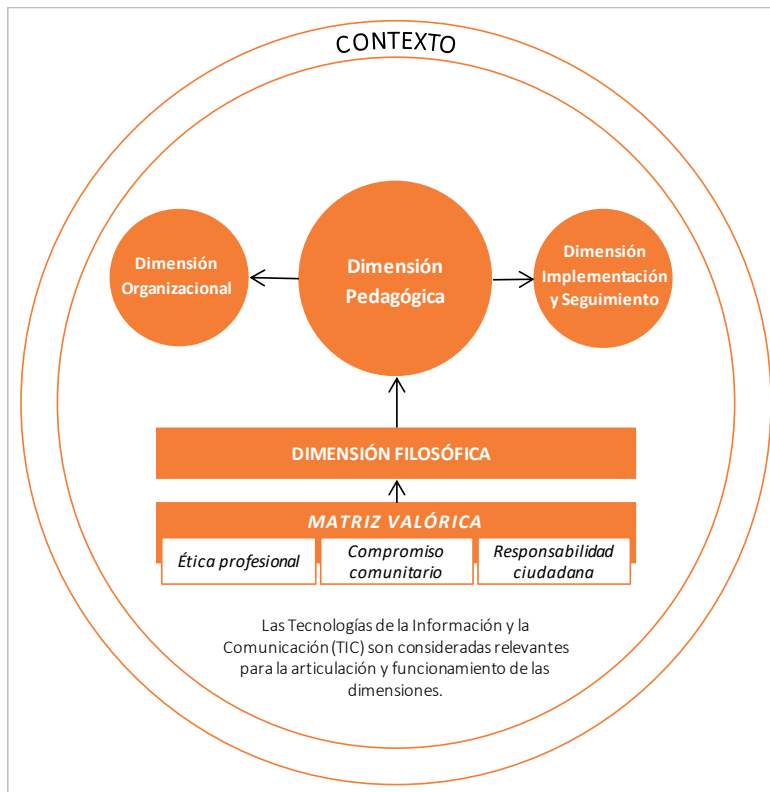
La dimensión filosófica aborda tres temas fundamentales: el tipo de persona que la Universidad aspira formar, su visión y misión y los sellos institucionales que la caracterizan.

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

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

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

Figura 1. Modelo Educativo de UDLA



Fuente: Modelo Educativo, UDLA

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

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

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

- Desde una educación de elite a una de pregrado masiva, valorándose especialmente la incorporación de jóvenes que son primera generación en sus familias en acceder al nivel educativo terciario.

- Desde una educación superior impartida por menos de una decena de universidades a un sistema complejo en el que coexisten instituciones públicas y privadas con diversas misiones y funciones.
- Desde una educación superior con financiamiento público para las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores a un sistema de financiamiento cuyo crecimiento ha estado orientado a las ayudas estudiantiles sin distinción entre instituciones.
- Desde una educación superior orientada a formar jóvenes entre 18 y 24 años a un sistema que acoge a hombres y mujeres, jóvenes y adultos en distintos momentos de su vida y trayectoria laboral.

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

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

I. Presentación de la dimensión pedagógica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Figura 1 presenta la dimensión pedagógica del Modelo Educativo de la Universidad.

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

COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA		
CURRÍCULUM	ESTUDIANTE	DOCENTE
<p>ORGANIZADO POR RESULTADOS DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación basada en resultados - Proceso formativo centrado en el estudiante - Saber tripartito: saber, saber hacer y saber ser y convivir <p>Perfil de Egreso e instrumentos curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matriz de Tributación - Malla Curricular - Programas de Asignatura 	<p>PERFIL DE INGRESO, APOYO INTEGRAL Y ASEGURAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación diagnóstica de habilidades y conocimientos disciplinarios - Caracterización económica y psicosocial - Sistema Integrado de Apoyo: acompañamiento académico, becas, talleres extra programáticos, etc. - Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso 	<p>ROL DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</p> <p>Desarrollo profesional docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela Docente - Programa de Desarrollo Docente Laureate - Magister en Docencia Universitaria <p>Evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación por parte de estudiantes - Autoevaluación - Evaluación de gestión

Fuente: Modelo Educativo UDLA

II. El estudiante: primer componente de la dimensión pedagógica

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

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

A su vez, dado que el estudiante es el centro del proceso formativo, es fundamental el desarrollo de la autonomía de aprendizaje, por lo que esta caracterización permite la selección de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje más idóneos de acuerdo a los ciclos formativos¹ de las mallas curriculares, así como la operacionalización del currículum de acuerdo al tiempo de dedicación del estudiante para alcanzar las metas formativas².

2.1. Características de estudiantes UDLA

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Características generales de estudiantes universitarios de primera generación

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

La literatura **también** reporta sobre las características de estudiantes universitarios adultos. Dado que UDLA recibe una gran cantidad de estudiantes adultos, la Institución se ha preocupado de generar orientaciones para el acompañamiento de la implementación curricular de metodologías de enseñanza aprendizaje para estudiantes adultos³.

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

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

2.3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

Para la realización de la caracterización, diagnóstico y acompañamiento académico, UDLA cuenta con un Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE), mediante el cual se entregan las herramientas de apoyo académico, económico y de gestión para que el estudiante se sienta acompañado durante su permanencia en la universidad. La Figura 3 muestra las áreas constitutivas del SIAE.

Figura 3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante



Fuente: Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

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

Actualmente, la medición de habilidades y conocimientos se realiza a través de evaluaciones diagnósticas en matemática (pensamiento matemático), ciencias (pensamiento científico) y comunicación (habilidades comunicativas). Según el nivel de logro que obtiene el estudiante en las evaluaciones que le corresponda rendir, accederá a distintas instancias de apoyo.

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

Más específicamente, en el caso del estudiante joven, es crucial considerar, en el proceso de aprendizaje, sus estilos de interacción y el uso cotidiano que hacen de diversos lenguajes. Respecto de los estudiantes adultos, es relevante que su aprendizaje esté vinculado a su experiencia laboral, a las necesidades reales y prácticas de su trabajo, de modo de enfocarse en estructurar la información que ya tienen y generar un diálogo constructivo de experiencias diversas. Au (1993) afirma que una de las principales barreras del sistema escolar para lograr alfabetizar a la diversidad de estudiantes que atiende es el fracaso de las escuelas en reconocer y apreciar las culturas de todos los

educandos y diseñar la enseñanza en concordancia con ellas. De manera similar, el logro del éxito académico de los estudiantes universitarios depende, en una importante medida, de que las instituciones de educación superior consideren las prácticas socioculturales que les son familiares.

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

3.1. Diseño curricular organizado por resultados de aprendizaje

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

3.2. Constructivismo social como paradigma fundador del diseño curricular

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

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

3.3. Ejes del diseño curricular

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

3.3.1. Educación basada en resultados

UDLA opta por la educación basada en resultados, porque permite poner el foco en lo que se espera que los titulados realicen al finalizar su proceso formativo. Entiende el concepto de *resultados de aprendizaje* como la forma de describir de manera precisa tales expectativas, señalando lo que los estudiantes son capaces de demostrar en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, una vez finalizado un determinado proceso de aprendizaje. Cabe recalcar que el currículum basado en resultados de aprendizaje se encuentra asociado al diseño curricular predominante en el mundo universitario actual. Este diseño se centra en el estudiante; toma en cuenta las necesidades del mundo laboral; promueve la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional; se enfoca en

el aprendizaje y las metodologías de enseñanza y evaluación que impactan significativamente el logro de tales aprendizajes, y responde a la necesidad de ofrecer una formación integral que abarca lo cognitivo, lo sensorio-motriz y lo afectivo para navegar armónicamente en un mundo competitivo, cambiante y complejo.

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

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

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

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

3.3.2. Proceso formativo centrado en el estudiante

La decisión de la Universidad de optar por que el proceso formativo se centre en el estudiante se traduce en poner de relieve las acciones del alumnado más que las del docente. Su dominio didáctico solo es relevante en la medida que contribuya a que se produzca aprendizaje. Por tanto, se trata más bien de que el docente ponga la enseñanza al servicio del aprendizaje de sus educandos. En este contexto, la consideración del tiempo de dedicación del estudiante es clave para la configuración del diseño curricular del plan de estudios, y por ello el diseño curricular UDLA se basa en el Sistema de Créditos Académicos UDLA⁴ acorde con los SCT-Chile, que permite dimensionar y cuantificar la totalidad de actividades que realiza el estudiante, tanto las presenciales como las no presenciales.

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

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

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

3.3.3. Saber concebido de manera tripartita

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

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

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

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

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

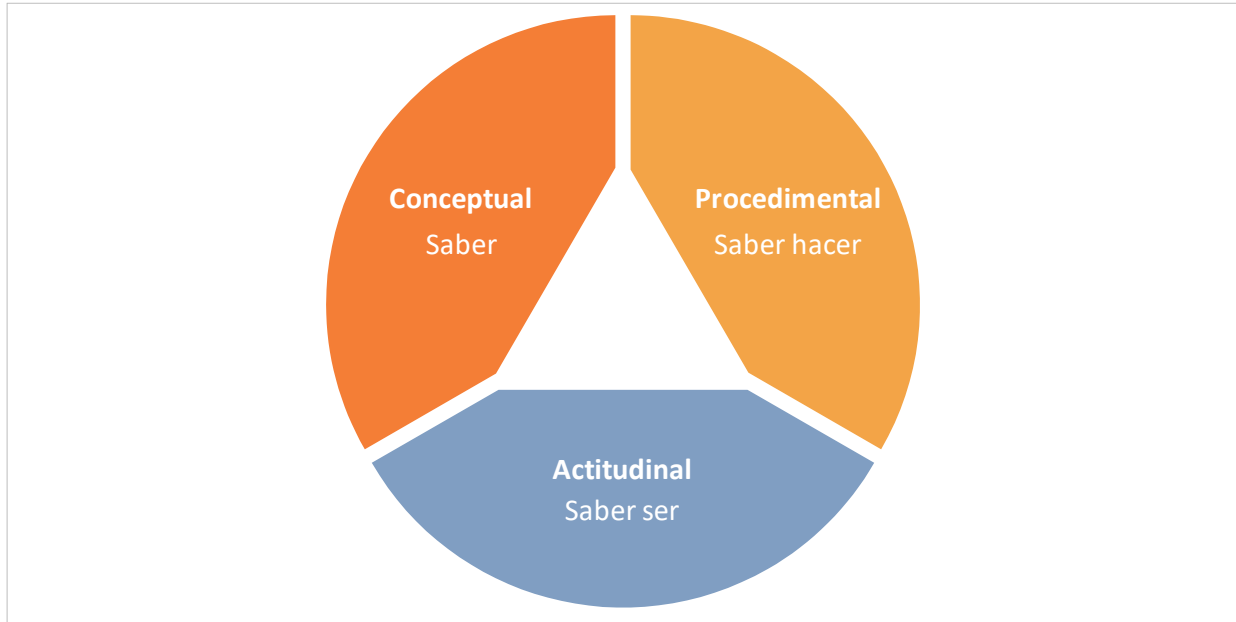
Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

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

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

La perspectiva de Coll (1987) y Coll et al. (1992) fue fundamental en la reforma curricular⁵ 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: Unidad de Gestión Curricular

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

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

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

⁵ 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).

disponen del Perfil de Egreso de la carrera y de la implementación del plan de estudio por medio de instrumentos curriculares.

3.5. Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje⁶

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

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

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

De acuerdo al diseño por resultados de aprendizaje, el Perfil de Egreso debe incluir resultados de aprendizaje genéricos y de carácter específico. Los primeros se desarrollan a lo largo de una carrera y pueden ser comunes a varias carreras o a todas las carreras y 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 asignatura⁷. Al incorporar en el Perfil de Egreso resultados de carácter genérico, el diseño curricular de la Universidad está en consonancia con la transformación de las instituciones de educación superior, que señala que las instituciones “(...) deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar (...)”⁸.

El siguiente listado señala algunas de las competencias genéricas consensuadas internacionalmente⁹ 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

⁶ 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)*.

⁷ Ver Kennedy (2007).

⁸ Ver UNESCO (2009, p. 2).

⁹ Ver Tuning América Latina (2007).

de aprendizaje genéricos que el Director de Escuela, en conjunto con su comité curricular define incluir en su Perfil de Egreso. Algunos de ellos son obligatorios y otros tienen carácter opcional, dependiendo de su pertinencia para el plan formativo.

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

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

Debido a la importancia central del Perfil de Egreso, al ser el eje que articula la estructura curricular de cada programa de formación, UDLA ha implementado el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso que busca desarrollar un ciclo de mejora continua y aseguramiento de la calidad del Perfil de Egreso y, por extensión, de los planes de estudios de todas las carreras que UDLA imparte, permitiendo el seguimiento de la implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo¹⁰. 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 actualizada¹¹.

Formato de Perfil de Egreso UDLA por resultados de aprendizaje

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

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

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

¹¹ Para más información consultar *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*.

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

Tabla 1. Formato Perfil de EgresoUDLA

PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA DE _____
<p>Declaración General y Ámbitos de Realización</p> <p>En la declaración general se describe sintéticamente, en dos o tres párrafos, el perfil del profesional o técnico de la carrera _____ de Universidad de Las Américas. En esta primera sección de la declaración, debe atenderse a las siguientes especificaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estar alineado con Misión-Visión institucional y de Facultad, así como los propósitos de la carrera.- Estar alineado con los sellos institucionales UDLA (valores institucionales, sello TIC y sello de vocación internacional, si corresponde).- Incorporar enunciados referidos a los compromisos formativos sobre los que la carrera se hace responsable, considerando al alumno promedio.- Incorporar enunciados de carácter aspiracional, teniendo en mente al estudiante sobresaliente que la carrera podría titular. Entre estos enunciados debe hacerse referencia explícita a los valores UDLA (ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario). <p>Se espera que esta primera sección se redacte de la siguiente manera:</p> <p>El titulado de la carrera de _____ de la Universidad de Las Américas es un profesional/técnico capaz de... (Parte referida al alumno promedio). Asimismo, se espera que el profesional/técnico de nivel superior en _____ de UDLA forme parte, participe, dirija, se convierta en referente, etc... (Parte referida al estudiante sobresaliente).</p> <p>En la segunda sección de la declaración, deben presentarse, en forma de lista, los ámbitos de realización de la carrera profesional o técnica. Cada ámbito se describe brevemente (2 a 3 líneas). Los ámbitos de realización de una carrera profesional o técnica corresponden a las principales familias de problemas o desafíos que deberá enfrentar un determinado técnico o profesional. Generalmente, cada familia de problemas/desafíos se asocia a un tipo de organización, área, servicio, ocupación y/o puesto de trabajo, propios de una determinada carrera profesional o técnica. Por ejemplo, los ámbitos de realización de la carrera profesional Ingeniería Forestal podrían ser: producción forestal, conservación medioambiental, industria, investigación y gestión.</p> <p>Se espera que esta segunda sección de la declaración se redacte de la siguiente manera:</p> <p>Los ámbitos de realización de la carrera de _____ de la Universidad de Las Américas son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Nombre del ámbito 1: breve descripción del ámbito 1.- Nombre del ámbito 2: breve descripción del ámbito 2.- Nombre del ámbito 3: breve descripción del ámbito 3.- Nombre del ámbito 4: breve descripción del ámbito 4.- Etc.

Resultados de aprendizaje Genéricos

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

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

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

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

Ejemplo:

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

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

- para carreras que entregan grado académico de licenciatura; de lo contrario, opcional).
- Comprometerse con la preservación del medio ambiente en el contexto del desarrollo laboral. (Opcional).
- Formular y gestionar proyectos en el contexto del desarrollo laboral. (Opcional).

Resultados de aprendizaje Específicos

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

Se espera que los resultados de aprendizaje específicos se redacten como una lista, de la siguiente manera:

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

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

Fuente: Unidad de Gestión Curricular

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

3.6. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

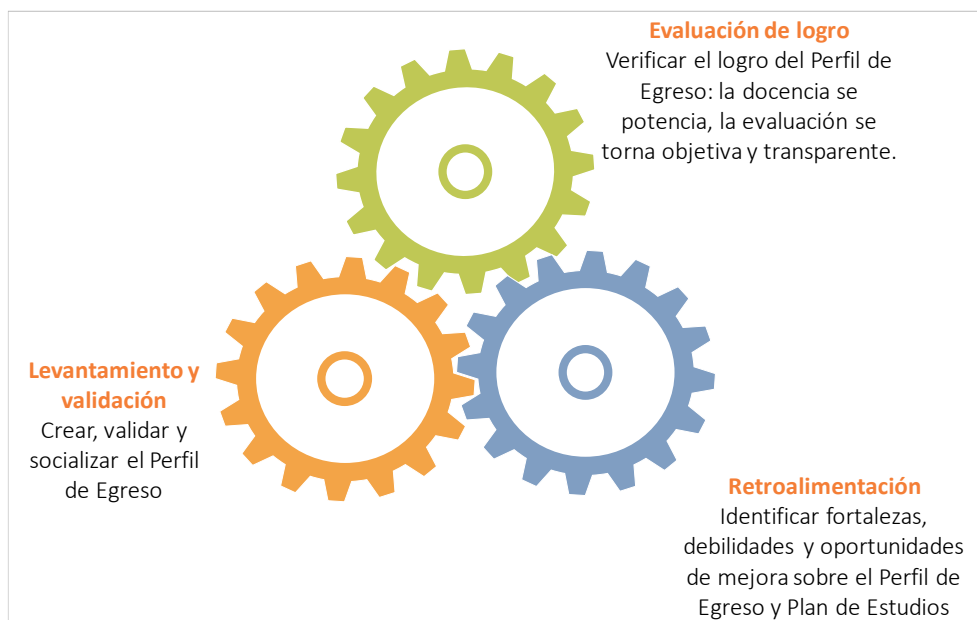
El Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA busca generar un correcto diseño, evaluación de logro y retroalimentación de los Perfiles de Egreso de todas las carreras impartidas por Universidad de Las Américas. Con la aplicación de este sistema se espera garantizar una formación de calidad,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

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

- Levantamiento 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.

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



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

3.6.1. Levantamiento y validación del Perfil de Egreso UDLA

Este proceso permite el levantamiento de una propuesta preliminar del Perfil de Egreso, su revisión por medio de consultas a la comunidad educativa, especialistas de la disciplina y del mundo laboral y de ser requerido su ajuste para la validación final.

¿Quién elabora y valida el Perfil de Egreso en UDLA?

Tanto el levantamiento como la validación del Perfil de Egreso son responsabilidad del Director de Escuela o Instituto, quien se asesora por un Comité Curricular conformado por docentes de la carrera. Esto no excluye la participación de otros miembros de la escuela respectiva. Para este proceso de levantamiento y actualización de una carrera, cada Director de Escuela o Instituto cuenta también con el apoyo de la Unidad de Gestión Curricular (UGC) y la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (DACA), ya sea por medio de acompañamiento directo, o a través de los documentos orientadores que ha desarrollado la Universidad, o con la entrega de encuestas desarrolladas para este fin. Por último, la aprobación final de este instrumento, en el contexto de elaboración o validación del Perfil de Egreso, es realizada por la Vicerrectoría Académica.

En UDLA existen dos instancias en que se valida el Perfil de Egreso. La primera tiene que ver con el proceso de creación de carreras y la segunda es parte de un proceso interno de aseguramiento de la calidad formativa.

Fases de levantamiento y validación de Perfiles de Egreso UDLA

El conjunto de fases que tiene este primer componente del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso deben garantizar la participación de todos los actores relevantes, tanto internos como externos, permitiendo la generación de evidencia para cada fase, mediante el acopio de encuestas, actas, grabaciones, entrevistas y cualquier otro medio a través del cual sea posible tanto el proceso de levantamiento como de validación del Perfil 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 por circunstancias externas, como 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 levantamiento de nuevas carreras, una vez que UDLA autoriza su creación¹² se deberá realizar lo siguiente:

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

Fase 2. Levantamiento de Perfil de Egreso

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

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

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

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

¹² Para mayor información acerca del protocolo de creación y autorización de carreras, consultar el *Reglamento para la creación, apertura y cierre de Carreras, Programas, Sedes y Campus*.

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.

Fase 4. Integración de ajustes

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

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

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

Fase 5. Validación de Perfil de Egreso y Plan de Estudios UDLA¹³

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

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

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

¹³ La validación permite que la Universidad garantice, por una parte, que la nueva oferta académica sea relevante de acuerdo al contexto social y productivo tanto en referencia al lugar donde se inserta la institución como del país en general y, por otra parte, que la carrera se adecue a los cambios que puedan afectar a la disciplina, sean estos de carácter científico o productivo-laboral.

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

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

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

Para carreras nuevas:

- Encuesta Potencial Empleador
- Encuesta Especialista Externo
- Encuesta Especialista Interno de carrera afín

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

- Encuesta Ex-estudiante a un año de egreso
- Encuesta Ex-estudiante a tres años de egreso
- Encuesta Empleador
- Encuesta Especialista externo
- Encuesta Especialista interno (docente 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.

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:

- 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 validación por parte de la Vicerrectoría Académica.
- Por encargo de la Vicerrectoría Académica, la Unidad de Gestión Curricular y la Dirección de Aseguramiento de la Calidad y Acreditación certifican el cumplimiento de protocolos de levantamiento, ajustes, mejoras y formato de este perfil.
- 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 Vicerrectoría Académica ha visado el Perfil de Egreso propuesto, se realizará lo siguiente:

- Dirección de Catálogo Curricular ingresa y resguarda el Perfil de Egreso en Administrador de Perfiles de Egreso, siendo este publicado en el Portal de Planes de Estudio, junto con toda la documentación curricular de la carrera¹⁴.
- 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.

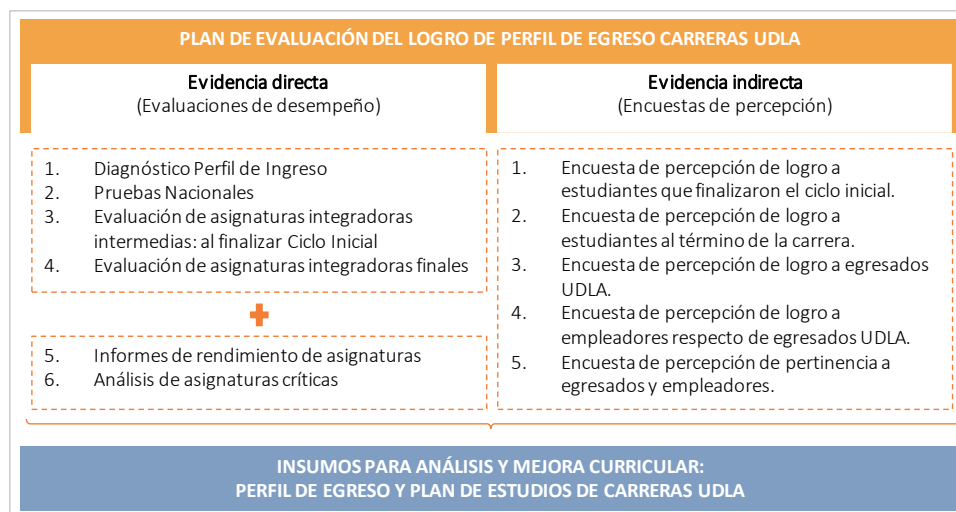
3.6.2. Evaluación de logro del Perfil de Egreso

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

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

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

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



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

¹⁴ Ver Portal de Planes de Estudios UDLA <http://planesdeestudio-intranet.udla.cl/>

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*¹⁵, instrumento que permite identificar la relación de cada una de las asignaturas de la malla curricular con los resultados de aprendizaje genéricos y específicos del Perfil de Egreso; establecer la relación de las asignaturas con los valores institucionales y constatar que todos los resultados de aprendizajes declarados en el Perfil de Egreso están abordados en el plan formativo, teniendo instancias de aprendizaje y evaluación de cada uno de ellos.

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

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

De esta manera, al momento de aplicar la evaluación directa o de desempeño, se recoge la información del logro de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura evaluados en el hito evaluativo integrador¹⁶, 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 de en las áreas de pensamiento matemático, pensamiento científico y habilidades comunicativas escritas. Cada carrera selecciona estos instrumentos de acuerdo a las áreas del conocimiento respectivo y a lo señalado en el Perfil de Ingreso ideal.

¹⁵ Para mayor información respecto a Matriz de Tributación Curricular, ver apartado

¹⁶ Cada Asignatura Integradora, intermedia o final, posee una instancia de evaluación con su correspondiente procedimiento e instrumento evaluativo organizado por resultados de aprendizaje. A esta instancia se le llamo hito evaluativo.

El Diagnóstico del Perfil de Ingreso se aplica en línea través del aula virtual, lo que permite procesar la información y obtener informes que también contemplan el logro específico de los resultados de aprendizaje.

Asignatura integradora

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

Características de una asignatura integradora:

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

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

b. Evaluación indirecta del logro del Perfil de Egreso

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

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

- Encuesta de percepción de logro de Estudiantes ciclo inicial.
- Encuesta de percepción de logro de Estudiantes ciclo profesional/técnico.
- Encuesta de percepción de logro de Egresados (1 año) UDLA.
- Encuesta de percepción de logro de Empleadores respecto de egresados UDLA.

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

- Evaluar el desempeño de los estudiantes en razón de resultados de aprendizaje en al menos tres instancias integrales: inicio del proceso formativo, al final del primer ciclo y al final de la carrera.
- Evaluar el logro de resultados de aprendizaje genéricos y específicos –así como los valores UDLA– a través de instancias diagnósticas, asignaturas integradoras intermedias y finales del plan formativo.

- Recoger y procesar información de logro del Perfil de Egreso, aplicando evaluaciones directas e indirectas a los actores relevantes: estudiantes, egresados y empleadores.
- Verificar el logro progresivo del Perfil de Egreso, estudiando indicadores académicos por alumno, carrera y facultad, así como por jornada, sede y campus.
- Inspeccionar el logro progresivo de resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso, descomponiendo la revisión de criterios, indicadores y descriptores descendidos en los instrumentos de evaluación directa.
- Examinar el logro progresivo de resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso, analizando la percepción arrojada en instancias indirectas (durante y después de haber estudiado).

3.6.3. Retroalimentación del Perfil de Egreso en carreras UDLA

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

Opinión

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

Desempeño

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

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

3.7. Instrumentos curriculares

Los instrumentos curriculares¹⁷ que permiten implementar el diseño por resultados de aprendizaje a partir del Perfil de Egreso son: matriz de tributación curricular, malla curricular y programas de asignatura. Los instrumentos curriculares son herramientas que orientan el logro de los aprendizajes de los estudiantes y cumplen distintas funciones. El Perfil de Egreso, la malla curricular y los programas de asignatura forman parte del plan de estudios de cada carrera o programa de formación, el que es la explicitación del proceso formativo completo que el estudiante desarrolla a lo largo de su carrera o programa.

3.7.1. Malla curricular

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

a. Ciclos formativos

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

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

b. Ámbitos de formación

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

¹⁷ 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.

- *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 UDLA¹⁸

En tanto el Modelo Pedagógico está centrado en el estudiante, el tiempo de dedicación es un elemento clave en la configuración del diseño curricular del plan de estudios. Por ende, un aspecto clave a considerar en la organización de una malla curricular es la asignación de créditos. El Sistema de Créditos Académicos UDLA recoge y adopta, con modificaciones y ajustes, los seis principios que orientan la aplicación del SCT-Chile¹⁹ (CRUCH, 2007), los que concuerdan con el modelo curricular y la realidad de la universidad. La implementación del Sistema de Créditos Académicos UDLA permite estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del Plan de Estudios de las carreras.

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

¹⁸ Para mayor profundización de este instrumento curricular, ver el documento *Sistema de Créditos Académicos UDLA*.

¹⁹ Ver CRUCH (2007).

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

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

- **Crédito Académico**

Los créditos académicos se definen como:

La unidad de valoración o estimación del volumen de trabajo académico que los estudiantes deben dedicar para alcanzar los resultados de aprendizaje o competencias, en la que se integran tanto las horas de docencia directa (o presenciales) como las horas de trabajo autónomo (o no presenciales) (Kri, 2013).

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.

En UDLA, es posible otorgar créditos a cualquier actividad curricular sistemática que forme parte del plan de estudios de una carrera. La mayoría de las veces, esta actividad es una asignatura. Sin embargo, también debe considerarse la posibilidad de otros tipos de actividades que no son asignaturas, pero que igualmente forman parte del plan de estudios. Por ejemplo, se considera la preparación de un examen de grado o título, un propedéutico cursado por los estudiantes antes de iniciar las asignaturas de la carrera, o bien, la realización de una pasantía, por ejemplo, en un sector rural del país.

- **Semanas Académicas**

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

El semestre académico regular UDLA²⁰ está compuesto por 18 semanas. En el caso del semestre de verano, este está compuesto por 8 semanas, comprendidas entre los meses de enero y febrero²¹.

- **Horas cronológicas semanales**

²⁰ El régimen tradicional UDLA (diurno y vespertino) presenta un semestre regular de 18 semanas. En el caso del régimen executive, presenta que tiene una duración especial, según la unidad académica (Facultad) que dicta la carrera o programa de formación.

²¹ En el caso del semestre estival, el examen final de la asignatura no puede prolongarse más allá de la última semana de marzo o bien la última semana del cierre formal del año académico anterior.

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.

- **Carga de trabajo**

La estimación de la carga de trabajo del estudiante incluye todas las actividades presenciales y no presenciales como: clases teóricas, actividades prácticas, de laboratorio, de taller, de simulación, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales, ayudantías, estudio personal, tareas solicitadas, las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones, actividades online, entre otras, es decir el conjunto de actividades presenciales y no presenciales en las que el estudiante está involucrado a lo largo de un semestre. Estas actividades tienen 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, etc.). En el caso del número de créditos de una asignatura, este representa el volumen de trabajo que ella le demanda a los estudiantes para alcanzar los resultados de aprendizaje estipulados para esa asignatura. La carga total de créditos que toma el estudiante se realiza de acuerdo a lo establecido en la normativa de la Universidad (mínimo y máximo de créditos semestrales).

- **Número de créditos normalizados**

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

Se instaure el *semestre de verano o estival*. Periodo académico especial que tiene una carga máxima de trece créditos. En este periodo se ubican asignaturas como prácticas estivales, o asignaturas que siendo inscritas previamente hayan sido reprobadas en el semestre regular.

- **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 tanto UDLA es una institución que posee un modelo de asignaturas de servicio entre unidades, presentes en más de una carrera, se establece un rango de créditos por semestre con un mínimo de 27 y un máximo de 30 créditos semestrales.

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

- **Valor de un crédito UDLA**

UDLA considera para la implementación del Sistema de Créditos Académicos UDLA que un crédito equivalente a 27 horas de dedicación semestral.

- **Consideración del Sistema de Créditos Académicos UDLA en el diseño de malla curricular y programa de asignatura²²**

Cada programa de cada una de las asignaturas que componen la malla curricular se organiza en torno a resultados de aprendizaje, contenidos y/o actividades, estrategias metodológicas, evaluación, recursos de aprendizaje,

²² Para ver en detalle el diseño de mallas curriculares en función de SCUDLA, revisar el documento “Sistema de Créditos Académicos SCUDLA, Universidad de Las Américas, 2015” que aborda en profundidad esta materia.

considerando la asignación de créditos académicos para su logro y el rango máximo de carga de trabajo semanal y semestral del estudiante.

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

Figura 7. Identificación de una asignatura en un programa de asignatura de UDLA

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

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

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

En síntesis, considerando que el proceso formativo debe centrarse en el estudiante, la Universidad establece que el Plan de Estudios de una carrera o programa de formación se construye a partir de su Perfil de Egreso y considera las características de ingreso del estudiante. El Perfil de Egreso constituye un conjunto de resultados de aprendizaje que debe lograr el estudiante al finalizar su proceso formativo. A partir del Perfil de Egreso y la consideración de las características de ingreso, se define el conjunto sistemático y articulado de asignaturas de la carrera o programa de formación, que debe cursar el estudiante a lo largo de un período determinado para egresar y/o titularse. Estas asignaturas incluyen la evaluación y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se emplearán en cada una de ellas. Las asignaturas de la carrera o programa de formación se encuentran representadas gráficamente en la malla curricular. Esta, también llamada estructura curricular, se organiza en función de ámbitos de formación (general, profesional, disciplinaria y práctica) y ciclos formativos (el inicial y el profesional o técnico), tal como se muestra en la Figura 8.

Figura 8. Ejemplo Malla Curricular UDLA
(visualización de ámbitos de formación y ciclos formativos)

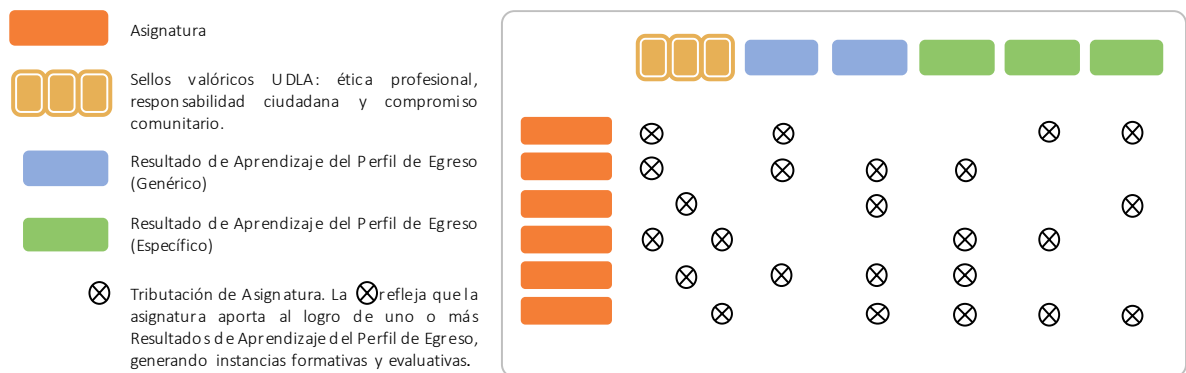
MALLA CURRICULAR Carrera Técnica														Ámbitos de Formación																				
1° Semestre			2° Semestre			3° Semestre			4° Semestre			5° Semestre																						
C	L	A	T	PR	TP	CR	C	L	A	T	PR	TP	CR		C	L	A	T	PR	TP	CR	C	L	A	T	PR	TP	CR	C	L	A	T	PR	TP
2 0 0 0 0 1 3						1 0 0 1 0 3 3												General																
DES.HAB.COMUNICACIONALES I TEN107						DES.HAB.COMUNICACIONALES II TEN207																												
0 0 0 3 0 4 4						0 0 0 3 0 4 4																												
LAUREATE ENGLISH PROGRAM LEV.1 LCE001						LAUREATE ENGLISH PROGRAM LEV.2 LCE002												Profesional																
3 0 0 3 0 2 7												2 0 0 0 0 2 2																						
TÉCNICAS BÁSICAS EN ENFERMERÍA TEN105												MANEJO ESPEC. TEC. ENFERMERÍA TEN405																						
2 0 0 0 0 1 3												2 0 0 0 0 2 2			0 0 0 0 13 0 9			Disciplinaria																
ORIENTACION PROF. Y ETICA TEN106												PREPARACIÓN EXAMEN DE TÍTULO TEN409			PRÁCTICA INTRAHOSPITALARIA TEN502																			
2 1 0 0 0 6 6						2 0 0 0 0 2 3						2 0 0 0 0 1 3																						
FUND. BÁS. DE ANAT. Y FISIO. HUMAN CBI220						SALUD MENTAL TEN406						INFECC. INTRAHOSP. Y ESTERILIZACI TEN303						Práctica																
2 1 0 0 0 5 6						3 0 0 0 0 2 3																												
FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS CBI110						PATOLOGIAS BASICAS TEN205																												
						3 0 0 0 0 1 3												CICLO INICIAL																
						FARMACOLOGIA BASICA TEN203																												
						3 0 0 3 2 1 7			3 0 0 2 2 2 7			3 0 0 2 2 2 7			0 0 0 0 13 0 9			CICLO TÉCNICO																
						SALUD DE ADULTO Y ADULTO MAYOR TEN204			TEC. BÁSICAS ENF. MED. QUIRÚRGICA TEN301			PRIMEROS AUXILIOS Y URGENCIAS TEN404			PRÁCTICA EXTRAHOSPITALARIA TEN501																			
						2 0 0 1 1 2 7			3 0 0 2 2 2 7			0 0 0 0 0 0 1																						
						SALUD DE LA MUJER Y RECIEN NAC TEN304			SALUD DEL NIÑO Y ADOLESCENTE TEN408			EXAMEN DE TÍTULO TEN503																						
						2 0 0 2 2 2 5																												
						SALUD COMUNITARIA TEN407																												

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

3.7.2. Matriz de tributación curricular

La matriz de tributación curricular es una tabla de doble entrada que establece la relación y aporte de las asignaturas de un plan de estudios con los valores UDLA y con los resultados de aprendizaje, tanto genéricos como específicos, declarados en el Perfil de Egreso de cada carrera. Es un instrumento fundamental ya que posee una doble función. Por una parte, permite monitorear y garantiza que el diseño curricular sea congruente con el Perfil de Egreso declarado y, por otra, permite planear y aplicar el diagnóstico curricular en etapas de ajuste y rediseño. La Figura 9 ilustra cómo funciona la matriz de tributación planear el ajuste y diseño curricular de los planes de estudios²³.

Figura 9. Imagen referencial de una Matriz de Tributación Curricular UDLA



Fuente: Unidad 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.

²³ Para obtener mayor información sobre la matriz de tributación curricular, remitirse a la *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar planes de estudios UDLA*.

3.7.3. Programa de asignatura²⁴

El programa de asignatura es el instrumento curricular que brinda orientaciones específicas para implementar cada asignatura de una carrera, dentro y fuera de la sala de clases, por medio de la explicación 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, volver a revisar una vez más los conceptos abordados. En otras palabras, se trata de moverse desde la parte al todo y viceversa, es decir, desde la habilidad aislada a la estrategia compleja, para luego regresar a la aplicación de la habilidad aislada. Para lograr este ritmo, el programa debe evitar la presentación saturada de saberes conceptuales y procedimentales básicos al inicio de las unidades del programa, pues esto inhibe el aprendizaje efectivo y duradero. Cada unidad debe iniciarse mediante problemas, situaciones, enigmas o cuestiones cautivantes y

²⁴ Para mayor información y orientación ver *Guía para elaborar y usar programas de asignatura*, UDLA.

dejar la enseñanza de definiciones, reglas y teorías para más tarde, cuando los saberes conceptuales sean necesarios para darle sentido a la experiencia de aprendizaje.

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

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

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

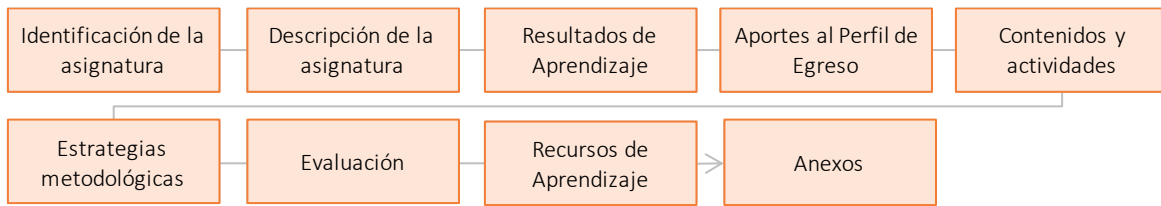
El orden en que se diseñan los resultados de aprendizaje y contenidos, las actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje y la evaluación es el siguiente:

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

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

La Figura 10 representa la estructura de los programas de asignatura UDLA.

Figura 10. Estructura de los programas de asignatura UDLA



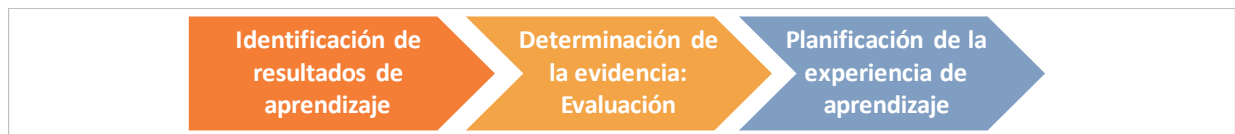
Fuente: Unidad de Gestión Curricular

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

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

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

Figura 11. Diseño de una secuencia didáctica



Adaptado de Wiggins y McTighe, 2005

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

Resultados de aprendizaje del programa de asignatura

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

Los estudiantes alcanzarán los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso de la carrera mediante los aprendizajes que logren en cada asignatura y globalmente mediante el conjunto de asignaturas que componen la malla curricular. En consecuencia, los resultados de aprendizaje del programa deben diseñarse de acuerdo con aquellos que están contenidos en el Perfil de Egreso²⁵.

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

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

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

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

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

Mediante la guía de apropiación curricular referida a la elaboración y uso de programas de asignatura UDLA²⁶ los equipos curriculares podrán determinar preguntas esenciales y alcances claves, con el objeto de desarrollar los

²⁵ Para mayor información ver *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*.

²⁶ Ver *Guía para elaborar y usar programas de asignatura UDLA*.

resultados de aprendizaje de cada programa de asignatura. En la Figura 12 se sintetiza el proceso de construcción de resultados de aprendizaje para una asignatura:

Figura 12. Proceso de construcción de resultados de aprendizaje para una asignatura

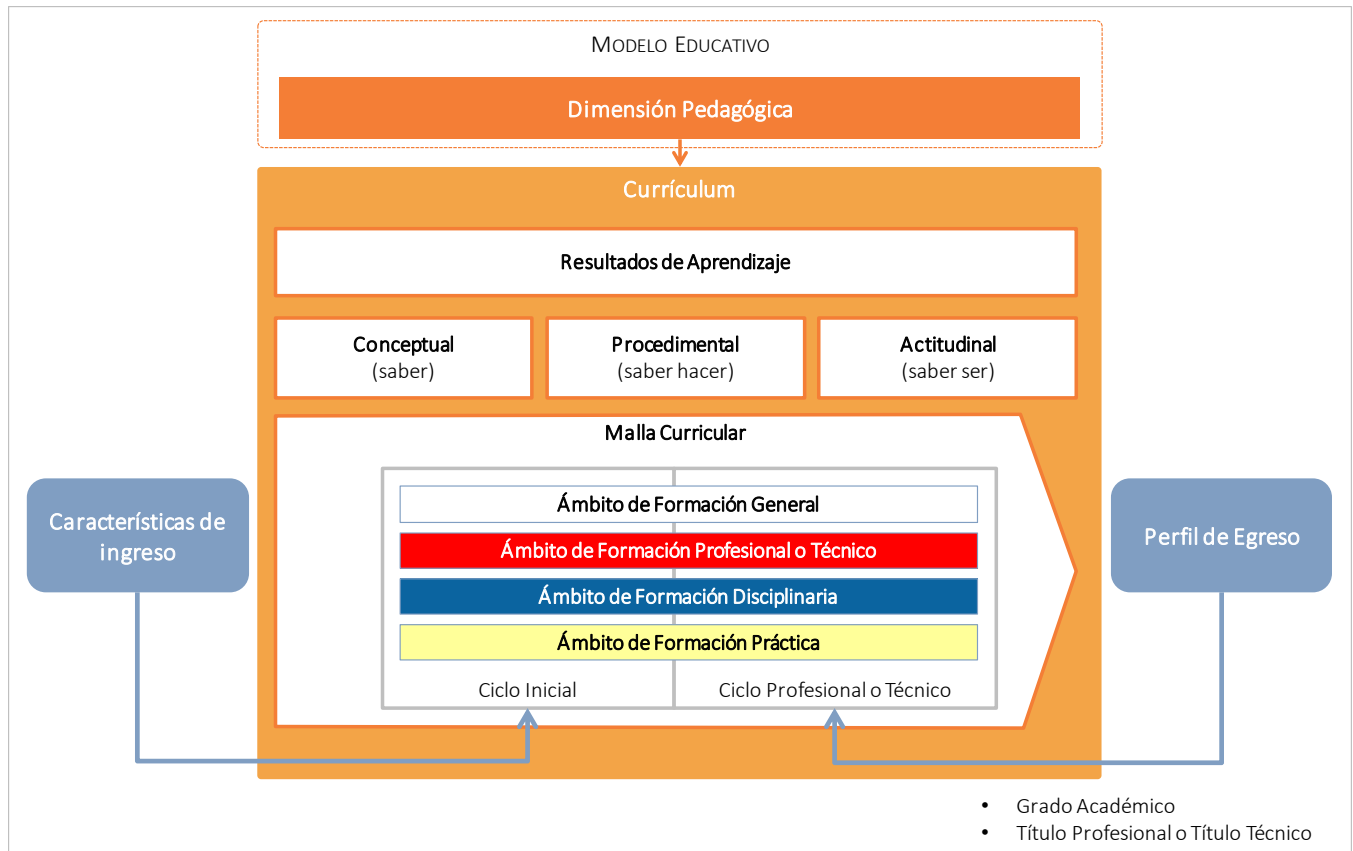


Fuente: Unidad de Gestión Curricular

3.8. Proceso de construcción del currículum de una carrera

En síntesis, considerando que el proceso formativo debe centrarse en el estudiante, la Universidad establece que el currículum de una carrera se construye a partir de su Perfil de Egreso y considera las características de ingreso del estudiante. El Perfil de Egreso constituye un conjunto de resultados de aprendizaje que debe lograr el estudiante al finalizar su carrera. Estos resultados apuntan a los tres dominios del saber: conceptual, procedimental y actitudinal. A partir del Perfil de Egreso y la consideración de las características de ingreso, se define el conjunto articulado de asignaturas de la carrera, las que debe cursar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado para obtener un título técnico o profesional. Las asignaturas de la carrera se encuentran representadas gráficamente en la malla curricular. Esta se organiza en función de ámbitos de formación (general, profesional, disciplinaria y práctica), ciclos formativos (inicial y profesional o técnico) y de acuerdo al Sistema de Créditos Académicos. A continuación, la Figura 13 presenta el proceso de construcción del currículum de una carrera²⁷.

Figura 13. Proceso de construcción de currículum de una carrera en UDLA



Fuente: Unidad de Gestión Curricular

²⁷ Los protocolos, orientaciones y e instrumentos para diseñar, implementar y evaluar el plan de estudios de una carrera o programa de formación nuevo o existente se encuentran descritos en el documento *Guía para diseñar, ajustar y rediseñar los planes de estudios UDLA* (2016).

IV. El docente: tercer componente de la dimensión pedagógica

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

4.1. Rol del docente en UDLA

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

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

UDLA entiende que un aprendizaje se traduce en otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos²⁸. 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 contextos²⁹. 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.

²⁸ Ver Wiggins y McTighe (2005)

²⁹ Ver Wiggins y McTighe (2005).

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

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

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

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

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

Dado el rol del académico y del docente, como facilitador del aprendizaje, es fundamental que comprenda y maneje a cabalidad el Modelo Educativo y, a su vez, esté en permanente perfeccionamiento. Por ello, UDLA pone a disposición de sus académicos y docentes instancias a partir de las cuales se trabajan las áreas que se consideran

imprescindibles para poder llevar a cabo y ejecutar adecuadamente los lineamientos establecidos en la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

En el contexto del *ciclo de desarrollo del personal*³⁰ UDLA contempla procedimientos de capacitación y perfeccionamiento para académicos y docentes, tanto en el ámbito disciplinar como en el profesional.

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

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

4.2. Perfeccionamiento docente

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

4.2.1. Magíster en Docencia Universitaria (MDU)

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

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

4.2.2. Programa Escuela Docente

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

³⁰ Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA*

particularidades de trabajar en UDLA y así potenciar de la mejor manera las capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

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

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

4.3.3. Programa de Desarrollo Docente Laureate

Este programa es una instancia de desarrollo docente para todos los académicos y docentes de UDLA, ya sean profesores o ayudantes. Su objetivo es enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, promover la excelencia docente y fomentar las buenas prácticas docentes. Se compone de cursos de perfeccionamiento docente y de webinars (seminarios) en áreas del ejercicio de la docencia universitaria, disponibles en modalidad online disponibles en la plataforma *OneFaculty by Laureate*³¹.

Los cursos se organizan en programas modulares que apuntan al desarrollo de habilidades académicas profesionales, métodos de aprendizaje y aprendizaje orientado a proyectos. La modalidad de estos es auto-instructivos, organizados en un Ecosistema de Aprendizaje de Desarrollo Docente³² que permite a profesores y ayudantes de UDLA conectarse a una comunidad global, profundizar conocimientos, capacitarse y acceder a módulos de aprendizaje y kits de herramientas educativas. Los kits de herramientas se orientan a fortalecer la enseñanza y aprendizaje digital, la investigación y la docencia en áreas de la salud. Los módulos de aprendizaje, en tanto, otorgan la posibilidad de especialización en estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación, entornos virtuales de aprendizaje, andragogía, diseño de instrumentos de evaluación, entre otros aspectos.

4.3. Perfeccionamiento disciplinar

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

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

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

³¹ <https://onefaculty.laureate.net/#/home>

³² FDLE por su sigla en inglés.

trabajan en un mismo Campus, pero que se desempeñan en diferentes carreras. En general, las iniciativas impulsadas por autoridades de Sede se relacionan con temas de administración y gestión académica.

4.3.2. Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones

En el contexto del *ciclo de desarrollo del personal*³³ UDLA contempla procedimientos de apoyo al perfeccionamiento para académicos en otras instituciones. Para ello, la institución brinda un permiso a los académicos que estén cursando programas de magíster o doctorado, para la preparación y defensa de sus exámenes de grado. A su vez, se realizan convenios con otras instituciones para apoyar y promover la capacitación y actualización permanente en el ámbito disciplinar.

4.4. Perfeccionamiento profesional

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

4.4.1. Programa de apoyo al desarrollo de competencias investigativas

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

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

³³ Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA*.

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.

Lista de referencias

- Abarca, R. (2007). *Modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica*, Arequipa: Universidad Católica de Santa María.
- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)* 6 (3), 8-35.
- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Aranda Rodríguez, N. (2010). El valor moral Responsabilidad Ciudadana como contenido de aprendizaje y elemento inalienable para la formación de competencias en los educandos de la enseñanza media superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 14(2),
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*. Londres: Assessment Reform Group.
- Ahumada, P. (2002). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? En *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*, 383-402. Santiago: Ediciones CNA-CHILE.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Versión traducida). Madrid: Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London and New York: Routledge.
- Brunner, J. (2003). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. En CINDA, *Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*. Santiago: CINDA.
- Cabrerizo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: Pearson.
- Calfee, R. (1980). *Perceived changes in California schools and classrooms*. Institute for Research on Educational Finance and Governance.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castellano, A., Verduzco, A., Moreno, M. Padilla, R. y Pérez, S. (2007). Modelo educativo siglo 21. Rectoría General 2001-2007. Universidad de Guadalajara. Obtenido el 16 de marzo de 2015 de: [http://www.cuci.udg.mx/docs/rectoria/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf]
- 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). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Rev. Ed. Barcelona: Laia.
- Coll, C., J. Pozo, Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2008). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y programas de pregrado*. Santiago: Ediciones CNA-CHILE.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Editores: Adolfo Arata & Emilio Rodríguez. Santiago: Ediciones CNA-CHILE.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2010). *Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación*. Santiago, Chile: autor.
- Comisión Nacional de acreditación, CNA. (2013). *Resolución de acreditación institucional nº 230: Universidad de las Américas*. Santiago de Chile: autor.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2014). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles*. Santiago.
- Consejo Nacional de Educación, CNED. (2014). *Acuerdo Nº 012/2014*. Santiago de Chile: autor.
- Cooperman, L. (2014). From elite to mass universal higher education; from distance to open education. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 111-130.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Fogarty, R., Perkins, D., y Barell, J. (1992). *How to teach for transfer*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Forteza, M. (2008). *Competencias y Resultados de Aprendizaje en los Planes de Estudio de Grado de la Universitat Jaume I*. Universidad Jaume.
- Gallardo, R. (2013). El compromiso social desde la cotidianidad del estudiante universitario como prestador del servicio comunitario. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, vol. 10, nº 2.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Glaser, R. (1963). Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: some questions. *American Psychologist* 18, 519-521.
- Grosky, P. (2010). Unlearning Deficit Ideology and the Scornful Gaze: Thoughts on Authentication the Class Discourse in Education. Obtenido el 30 de mayo de 2013 de [<http://www.edchange.org/publications/deficit-ideology-scornful-gaze.pdf>]

- Guzmán, J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, 8.
- Imel, S. (1989). Teaching adults: Is it different? *Eric Digest*, 82, 1-4.
- Kachelhoffer, P., Malan, S. & Knoetze, J. (1992). Riglyne vir kurrikulumontwikkeling. En S. Malan, Suksesvolle onderrig. Riglyne vir dosente, onderwysers en opleiers. Pretoria: Academica.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y usar Resultados de aprendizaje*. Ireland: University College Cork. Traducción de Hans Grof Reese y publicado en Chile por MECESUP 2.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kri, F. (2013). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles SCT-Chile*. Santiago de Chile: Universidades Chilenas, CRUCH.
- Latorre, M. & Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Learreta, B.; Cruz, A. & Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3).
- Lemaitre, M. J. (2005). Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. *Serie Seminarios Internacionales - Consejo Superior de Educación*, 55-69. Santiago: CSE.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Manchester Metropolitan University. (2011). *Continuous Improvement Toolkit to support improvement and innovation in higher education*. Documento desarrollado por Jackie Bailey, Organisation Development, Training and Diversity, MMU.
- Malan, S. & Jorissen, H. (1990). 'n Kurrikulumnot-wikkelingsmodel as kriteriumraamwerk vir formatiewe kurrikulumevaluering. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 71-79.
- Marín, R. (2003). *El Modelo Educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Martin, A. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, 127-157.
- Martínez, M.; Buxarrais, M.R. & Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Ética y formación universitaria*, 29.
- Matus, J. (2012). Integración a la vida universitaria. Ponencia presentada en la II Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 8-9 noviembre, Porto Alegre. Obtenido el 2 de marzo de 2015 de: [http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_17-.pdf]
- Ministros Europeos de Educación. (1999). *The European Higher Education Area (EHEA)*. Obtenido de Bologna Process: http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.
- Organization for Economic Cooperation and Development, OECD. (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). París: OECD Publishing.
- Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el Modelo Pedagógico de la institución educativa*. Antillas.
- Palladino, E. (1981). *Educación de adultos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Pizzi, M. (2012). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile. Características, evolución y futuro. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 169-175.

- Robbins, S. (1998). *Fundamentos de Comportamiento Organizacional*, 5ª edición. México: Prentice Hall.
- Schauer, I. (2005). Issues facing first generation college students. *Academic Advising Today*, 28(1). Obtenido el 2 de marzo de 2015 de: [<http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Issues-Facing-First-Generation-College-Students.aspx>]
- Sommers, P.; Woodhouse, S. & Cofer, J. (2004). Pushing the Boulder Uphill: The Persistence of First-Generation College Students. *NASPA Journal*, vol. 41, nº 3.
- Tobias, S. (1976). Achievement-treatment interactions. *Review of Educational Research*, 46, 61-74.
- Trow, M. (1987). Academic Standards and Mass Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 41: 268-292.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En P. Altbach (ed.), *International Handbook of Higher Education*, 18, pp. 243-280. Netherlands: Kluger.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina*. Editores: Pablo Beneitone, César Esquetini, Maida Martí, Julia González, Gabriela Siufi & Robert Wagenaar. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Unda, V. (2014). Sobre construcción discursiva de la realidad, capital cultural, deserción y otros avances involucrados en la formación inicial de docentes. *Revista Herencia*, V, 70-75.
- Undurraga, C. (2013). *¿Cómo Aprenden los Adultos?* Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* [Comunicado]. Obtenido el 2 de marzo de 2015 de: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf]
- Universidad de Las Américas. (2017). *Reglamento Orgánico UDLA*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2013). *Plan de Desarrollo Estratégico: 2013-2016*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2013). *Plan de Desarrollo Estratégico Actualizado: 2014-2016*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016a). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de las Américas. (2016a). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*. Unidad de Gestión Curricular, Vicerrectoría Académica, Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016c). *Sistema de Créditos Académicos UDLA*. Documento interno de trabajo. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016d). *Guía para elaborar planes de estudio*. Unidad de Gestión Curricular, Vicerrectoría Académica. Santiago de Chile: autor.
- Universidad de Las Américas. (2016d). *Guía para elaborar y usar programas de asignatura*. Unidad de Gestión Curricular, Vicerrectoría Académica. Santiago de Chile: autor.
- Universidad Santo Tomás de Colombia. (2010). *Modelo educativo pedagógico*. Medellín, Colombia: autor.
- Vine, A. y Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 139-160.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.