

Serie

Modelo Educativo y
Guías de Implementación



Profundización del Modelo Educativo Universidad de Las Américas

Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Profundización del Modelo Educativo
Universidad de Las Américas

Primera versión 2015

Coordinación y revisión

Unda Drinberg, Viviana

Segunda versión 2016

Adecuación y revisión

Pérez Astete, Ángela

Tercera versión 2021

Ampliación, actualización y revisión

Díaz Fernández, Ignacio

Edición y diseño

Muñoz Parietti, Camila

Henríquez Orrego, Ana

Sepúlveda Sandoval, Christopher

Directora General de Asuntos Académicos

Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico

Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora

Romaguera Gracia, Pilar

Universidad de Las Américas

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

Correo electrónico: vra@udla.cl

Índice

1. Introducción	5
2. Ampliación de la dimensión filosófica	8
3. Presentación de la dimensión pedagógica	13
3.1. Componentes de la dimensión pedagógica: estudiante, currículum, diseño curricular y metodología	14
4. El estudiante: primer componente de la dimensión pedagógica	16
4.1. Características de estudiantes UDLA	16
4.2. Características generales de estudiantes universitarios de primera generación	17
4.3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante	17
5. El diseño curricular: segundo componente de la dimensión pedagógica	20
5.1. Diseño curricular organizado por resultados de aprendizaje	20
5.2. Constructivismo social como paradigma fundador del diseño curricular	20
5.3. Ejes del diseño curricular	20
5.3.1. Educación basada en resultados	20
5.3.2. Proceso formativo centrado en el estudiante	21
5.3.3. Saber concebido de manera tripartita	22
5.4. Visión, misión y objetivos educacionales de una carrera en UDLA	23
5.5. Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje	24
5.6. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso	29
5.6.1. Diseño y validación del Perfil de Egreso UDLA	29
5.6.2. Evaluación de logro del Perfil de Egreso	33
5.6.3. Retroalimentación del Perfil de Egreso en carreras UDLA	36
5.7. Instrumentos curriculares	37
5.7.1. Malla curricular	37
5.7.2. Matriz de tributación curricular	45
5.7.3. Programa de asignatura	46
5.8. Proceso de construcción del currículum de una carrera	51
6. El docente: tercer componente de la dimensión pedagógica	52
6.1. Rol del docente en UDLA	52
6.2. Perfeccionamiento docente	54
6.2.1. Magíster en Docencia Universitaria (MDU)	54
6.2.2. Programa Escuela Docente	54
6.3. Perfeccionamiento disciplinar y capacitación general	55
6.3.1. Programas de perfeccionamiento disciplinar a nivel de Facultades y Sedes	55
6.3.2. Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones	55

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

1. Introducción

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

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

El Modelo Educativo posee dos objetivos fundamentales:

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

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

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

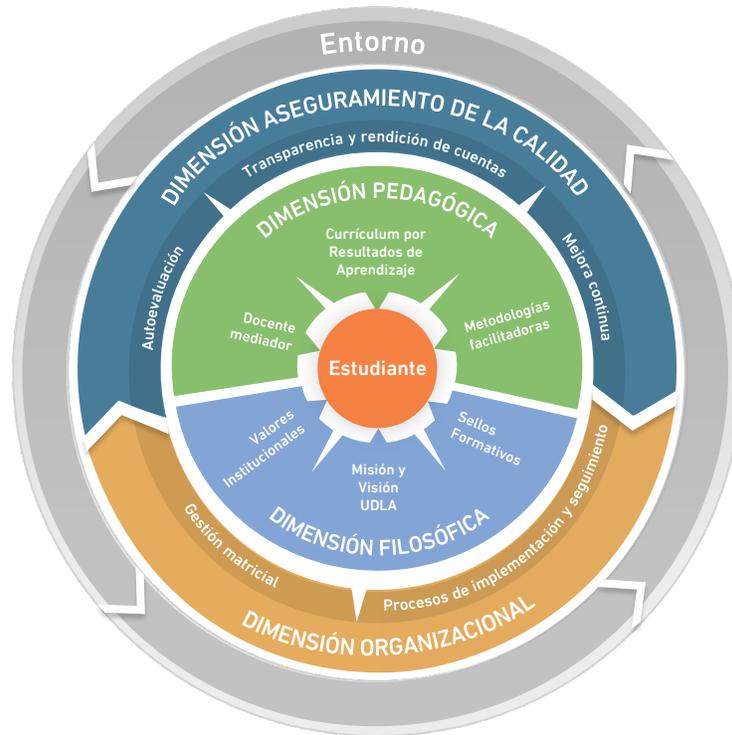
La dimensión pedagógica establece un conjunto de lineamientos curriculares, pedagógico-docentes y tecno-pedagógicos, que en su conjunto conforman el Modelo Pedagógico. Los lineamientos curriculares tienen por función entregar un marco basado en un currículo expresado en resultados de aprendizaje para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

La dimensión organizacional describe el sistema de gestión universitaria de la institución que permite explotar al máximo su capacidad de funcionar con calidad, y de ejecutar sus tareas académicas y de gestión hacia el mejoramiento continuo. Adicionalmente, esta dimensión define los lineamientos generales de ejecución y monitoreo del Modelo.

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

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

Figura 1. Modelo Educativo de UDLA



Fuente: Modelo Educativo, UDLA

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

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

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

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

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

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

2. Ampliación de la dimensión filosófica

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

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

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

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

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

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

Valores Institucionales

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

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

UDLA entiende los valores como aquellas cualidades inherentes a las personas, al servicio de la sociedad, considerados universales en términos de su validez y capacidad de contribuir a la creación de la convivencia pacífica. Estos valores entregan los lineamientos fundamentales para el accionar de estudiantes y titulados de la institución, y orientan la labor de UDLA en relación con la Docencia, la Investigación y la Vinculación con el Medio. En ese sentido, esta definición institucional es consecuente con la noción que se ha mantenido sobre los valores: una convicción profunda que encamina el accionar de las personas; un modelo ideal de realización que se busca concretar durante la vida (Ortega y Mínguez, 2001).

Los valores que guían el quehacer de la institución, y que acuerda promover durante el desarrollo formativo de sus estudiantes, son tres: a) ética profesional, b) compromiso comunitario y c) responsabilidad ciudadana. A través de ellos, se espera que los estudiantes y egresados se reconozcan como parte de la comunidad universitaria UDLA y comprendan que el desarrollo de su conocimiento, sus aspiraciones sociales, sus actitudes y relaciones con otros y su compromiso con asuntos sociales son parte fundamental para avanzar en su propio progreso e involucrarse con solvencia y sentido de pertenencia en su comunidad local, en el país y en el mundo.

Los valores institucionales de UDLA están en plena concordancia con el concepto de participación ciudadana, la que se convierte así en origen político del derecho con su doble función: por una parte, solucionar conflictos entre personas y grupos, y entre estos con el Estado y, por otra parte, orientar concertadamente la cooperación ciudadana hacia fines colectivos en búsqueda del bien común. De este modo, similar a lo que ocurre en la institución escolar, la educación en valores propuesta por UDLA es altamente provechosa, porque ayuda a desarrollar un clima de convivencia ciudadana, genera el capital social necesario para garantizar el desarrollo de la comunidad y contribuye a formar ciudadanos activos en el contexto de la sociedad de hoy (Puig et al., 2011).

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

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

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

a) Ética profesional

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

A su vez, UDLA defiende la idea de que esta profesionalización de carácter social que promueve se realice en el contexto de una ética del diálogo; de una acción comunicativa que se concrete en la habilidad de estudiantes y titulados de emplear el lenguaje para lograr entendimiento entre las personas y resolver conflictos éticos, así como también para elaborar criterios valóricos personales que permitan construir una vida en favor del bienestar común. Es de esta manera que estudiantes y titulados podrán desenvolverse con justicia y equidad, en el marco del respeto por los derechos humanos, en su vida profesional.

El valor de la ética profesional debe ser promovido durante los años de formación de los estudiantes, con el fin de que ellos aprendan a identificar y a complementar los marcos valóricos personales con los de carácter institucional y comunitarios. Esto, como se destacó recientemente, se logra a través de la promoción de experiencias formativas y de vinculación con el medio que permitan desempeñarse bajo normas y fundamentos que busquen la convivencia social, el ejercicio de acciones reguladas y la cooperación entre las personas. Así también, la integridad académica, entendida como el código moral de la academia y que implica valores como la valentía, la honestidad, la rectitud y la responsabilidad, entre otros, contribuye al desarrollo de la ética profesional durante los años de formación de los estudiantes y encauza el actuar del cuerpo académico.

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

b) Compromiso comunitario

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

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

UDLA entiende que la orientación comunitaria y el compromiso de los estudiantes se fortalecen a través del vínculo con diversos sectores de la sociedad en los que ellos se desenvolverán cuando egresen. En este sentido, el compromiso comunitario se traduce pedagógicamente en una manera de aprender en la que la comunidad constituye el espacio y no el medio de aprendizaje, lo que se fortalece a través de la vinculación de la Universidad y el entorno desde un enfoque que se distancia del mero asistencialismo hacia el ejercicio de la colaboración mutua. Este enfoque permite fortalecer la formación de los estudiantes, poniendo en el centro del desarrollo de este valor la generación de instancias en las que se promuevan la búsqueda de soluciones de manera participativa, resguardando así el involucramiento de los miembros de la comunidad, y la promoción de su desarrollo y bienestar. Desde esta perspectiva, esta casa de estudios asume que las actividades curriculares y extracurriculares desde la vinculación con el medio son un mecanismo esencial para que los estudiantes y egresados desarrollen e interioricen este valor, formando parte de iniciativas para mejorar la calidad de vida de las comunidades con que la institución está relacionada. Estas actividades, de carácter civil, son oportunidades cruciales para que los estudiantes se involucren y realicen un aprendizaje cívico a través del cual participar formalmente como miembros de la sociedad.

c) Responsabilidad ciudadana

La universidad es una de las instituciones sociales en que las personas despliegan el sentido de participación en una comunidad. A su vez, esta participación requiere de una experiencia colectiva que trascienda la particularidad de la familia y las comunidades de origen. Por esta razón, se sostiene que existe un vínculo importante entre la experiencia formativa individual y colectiva experimentada en la universidad y su impacto en el desenvolvimiento de una formación ciudadana coherente con los marcos sociales, políticos y culturales del país y del mundo.

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

El valor de la responsabilidad ciudadana orienta una formación basada en el diálogo racional que, en el contexto de sociedades diversas y multiculturales de hoy, permite encontrar aquellos “mínimos éticos” sobre los cuales cimentar la cooperación y el entendimiento entre personas y comunidades (Cortina, 1986). Para UDLA, la interacción con grupos diversos de pares, la discusión de asuntos públicos y sociales al interior de organizaciones estudiantiles y la participación en comunidades de aprendizaje y en instancias de aprendizaje colaborativo, son factores clave para desarrollar este valor en el contexto formativo. Todas estas son consideradas acciones políticas, que permiten poner en ejercicio valores públicos que contribuyen a conservar y mejorar la sociedad, y a su vez posibilita que los estudiantes se reconozcan y valoren como miembros de una familia, de un colectivo laboral, de la comunidad, del país y del mundo.

En consecuencia, UDLA vincula la responsabilidad ciudadana con el ejercicio de deberes y derechos que toda persona debe poner en práctica al formar parte de la sociedad que la cobija y a la cual pertenece, materializando este ejercicio a través de la promoción de un vínculo con el medio basado en la acción de intervenir, apoyar y aportar al debate y la búsqueda de solución a problemas públicos de manera responsable y respetuosa. Desde esta perspectiva, las actividades curriculares y extracurriculares relacionadas con la responsabilidad ciudadana facilitan el desarrollo de la participación política, entendida esta como una instancia de gestión y atención de las diferencias, basada en la valoración de la democracia como organización política-social, y el respeto por determinadas reglas que permiten procesar los conflictos y elaborar significados comunes.

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

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

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

Mediante los tres valores mencionados, la Universidad colabora en que sus estudiantes construyan su identidad individual y social. Desde allí, surge la importancia del andamiaje en los procesos de aprendizaje a través de la promoción de la integridad académica, actividades de autoconocimiento, trabajos cooperativos, asambleas de clase y celebraciones de la comunidad universitaria; todas experiencias de aprendizaje que dan sentido a la vida de cada estudiante, en el contexto de la comprensión compartida de ciertos valores. Por lo anterior, los tres valores de UDLA apuntan integradamente a la formación de la identidad individual y social como se proyecta en la Figura 2. El ser humano conserva su dinámica interna –donde reside su yo–, la que está también en concordancia con su dinámica externa y se adapta a ella, con el objeto de favorecer la igualdad, el respeto por la diversidad, la equidad y la justicia. Por esto último es de gran importancia los modelos que proyectan académicos y colaboradores de la institución a partir de su actuar.

Figura 2. Valores Institucionales



Fuente: Comisión Valores UDLA

3. Presentación de la dimensión pedagógica

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

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

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

El Modelo Pedagógico de Universidad de Las Américas aspira a distanciarse de la pedagogía de corte tradicionalista. Como señala Ortiz (2009, p. 40),

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

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

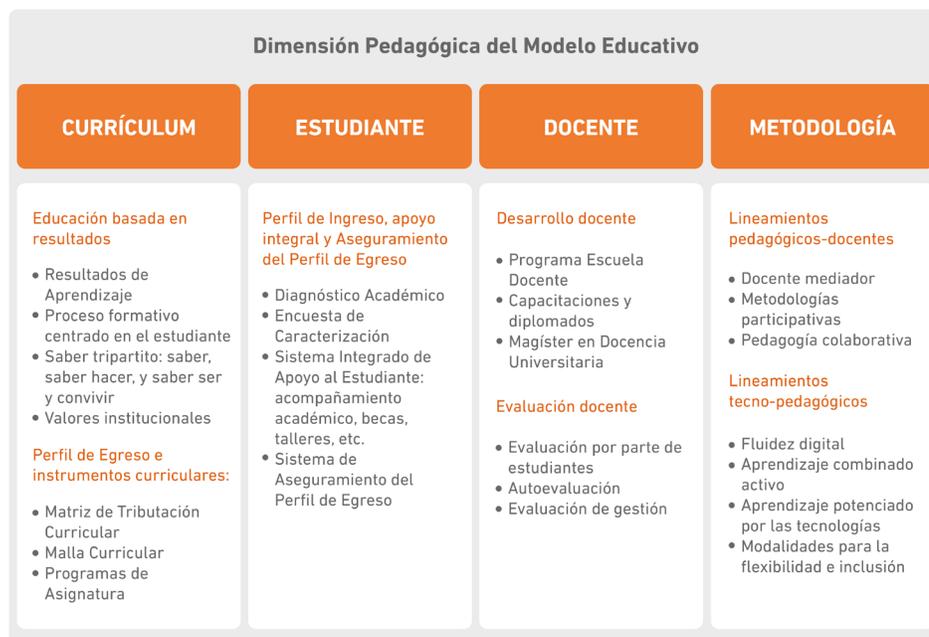
3.1. Componentes de la dimensión pedagógica: estudiante, currículum, diseño curricular y metodología

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

Dado que el estudiante es el foco de la dimensión pedagógica, del diseño curricular se espera que se levante con miras a facilitar y potenciar los procesos de aprendizaje del estudiante, buscando impactar positivamente en la calidad del aprendizaje. Asimismo, se espera del docente que centre su atención en las actividades que el estudiante debe realizar para aprender, con lo cual pone su trabajo al servicio del educando. De la metodología, es fundamental al momento de promover el aprendizaje de los estudiantes, potenciando y diversificando las oportunidades para alcanzar dicho aprendizaje, considerando los diferentes contextos en que se desarrolla el proceso formativo.

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

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



Fuente: Modelo Educativo UDLA

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

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

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

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

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

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

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

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

4. El estudiante: primer componente de la dimensión pedagógica

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

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

A su vez, dado que el estudiante es el centro del proceso formativo, es fundamental el desarrollo de la autonomía de aprendizaje, por lo que esta caracterización permite la selección de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje más idóneos de acuerdo con los ciclos formativos de las mallas curriculares, así como la operacionalización del currículum de acuerdo con el tiempo de dedicación del estudiante para alcanzar las metas formativas¹.

4.1. Características de estudiantes UDLA

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

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

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

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

De esta manera, las características de ingreso de los estudiantes de primer año permiten un adecuado diseño curricular que considere la necesidad de que el estudiante adquiera progresivamente autonomía en el transcurso de su plan formativo. Es

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

por lo anterior que los planes de estudios se estructuran curricularmente en dos ciclos (inicial y profesional o técnico) de manera de transitar desde un ciclo inicial donde predominan métodos, estrategias y técnicas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades deseables para tener éxito en la formación universitaria, abandonando así el aprendizaje pasivo centrado en la retención de conocimientos, hacia un ciclo profesional/técnico donde deben emplearse métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje que sirvan al estudiante para fortalecer las habilidades para construir su conocimiento, ser sujetos activos del proceso de aprendizaje, potenciar su creatividad y reflexión, con el fin de convertirse en educandos autónomos.

4.2. Características generales de estudiantes universitarios de primera generación

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

La literatura también reporta sobre las características de estudiantes universitarios adultos. Dado que UDLA recibe una gran cantidad de estudiantes adultos, la Institución se ha preocupado de generar orientaciones para el acompañamiento de la implementación curricular de metodologías de enseñanza y aprendizaje para ellos².

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

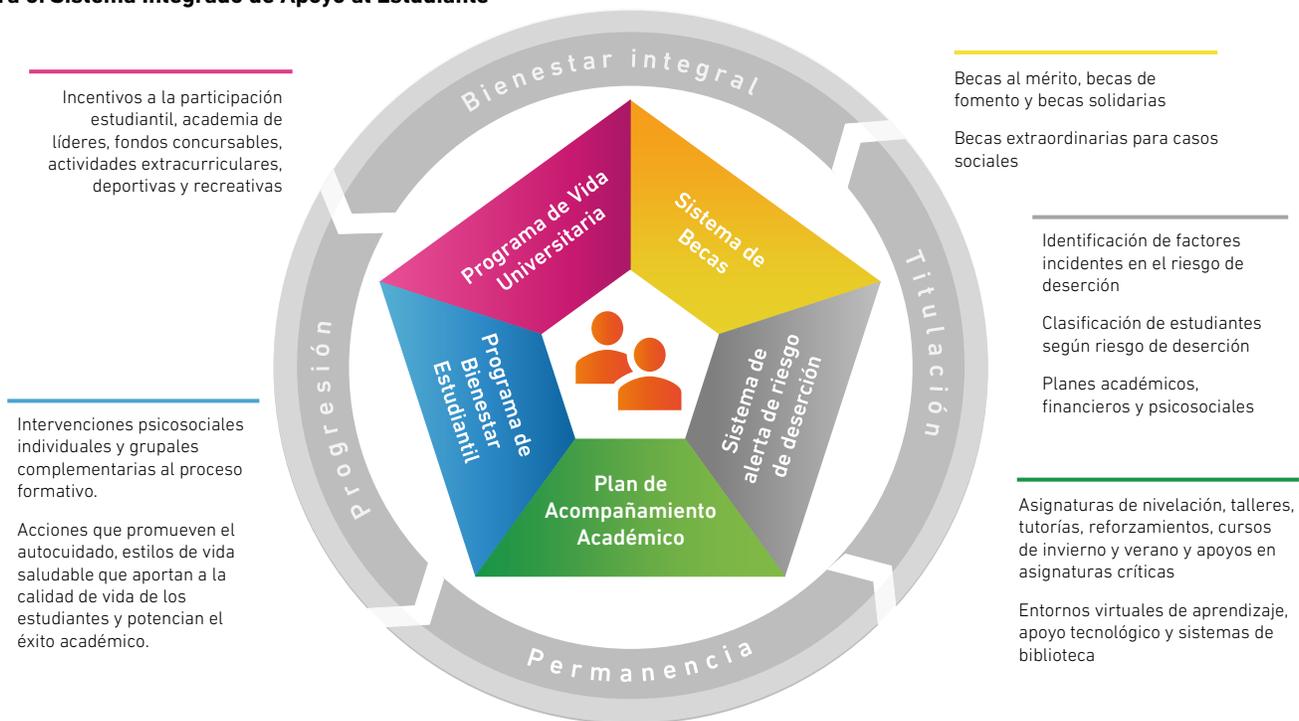
4.3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

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

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

A continuación, en la Figura 3 se muestran las áreas del SIAE.

Figura 3. Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante



Fuente: Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante

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

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

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

- *Plan de Acompañamiento Académico:* su propósito es ofrecer actividades académicas que, por una parte, permitan nivelar las condiciones de entrada de los estudiantes y brindarles apoyo en aquellos ámbitos académicos que requieran reforzamiento. Además, se persigue favorecer el aprendizaje a través del uso y manejo de tecnologías y referencias por parte de los estudiantes, potenciando el acceso a equipamiento tecnológico, espacios virtuales y bibliografía actualizada.
- *Sistema de Alerta de Riesgo de Deserción:* su función es la identificación de factores incidentes en el riesgo de deserción, lo que permite una clasificación dinámica de estudiantes según riesgo de deserción, y así focalizar planes académicos, financieros y psicosociales de acuerdo a las necesidades específicas.

- *Sistemas de Becas*: su propósito es apoyar financieramente a los estudiantes, disminuyendo la deserción por motivos económicos.
- *Programa de Bienestar Estudiantil*: su objetivo es entregar una atención y orientación integral a los estudiantes, promoviendo el autocuidado y los estilos de vida saludable mediante actividades que aportan a la calidad de vida de los estudiantes y potencian el éxito académico.
- *Programa de Vida Universitaria*: tiene por objetivo incentivar la participación en diversas actividades que permitirán al estudiante vivir una experiencia universitaria y compartir con el resto de sus compañeros de diversas carreras.

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

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

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

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

5.1. Diseño curricular organizado por resultados de aprendizaje

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

5.2. Constructivismo social como paradigma fundador del diseño curricular

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

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

5.3. Ejes del diseño curricular

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

5.3.1. Educación basada en resultados

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

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

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

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

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

5.3.2. Proceso formativo centrado en el estudiante

La decisión de la Universidad de optar por que el proceso formativo se centre en el estudiante se traduce en poner de relieve las acciones del alumnado más que las del docente. Su dominio didáctico solo es relevante en la medida que contribuya a que se produzca aprendizaje. Por tanto, se trata más bien de que el docente ponga la enseñanza al servicio del aprendizaje de sus educandos. En este contexto, la consideración del tiempo de dedicación del estudiante es clave para la configuración del diseño curricular del plan de estudios, y por ello el diseño curricular UDLA se basa en el Sistema de Créditos Académicos UDLA³ acorde con los SCT-Chile, que permite dimensionar y cuantificar la totalidad de actividades que realiza el estudiante, tanto las presenciales como las no presenciales.

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

Para comprender el sentido de este eje, llamado en inglés *Learner-centered approach*, Biggs y Tang (2007) proponen revisar tres maneras de pensar sobre la enseñanza. La primera de ellas está centrada en lo que el estudiante es. Esto significa que el nivel de aprendizaje del educando depende de sus características, nivel de motivación, capital cultural, sus calificaciones históricas, etc. La enseñanza, en este caso, se concibe como un factor que se mantiene constante, que no cambia ni se ajusta: el docente tiene como principal función manejar sólidamente los contenidos que enseña y dedicarse a transmitir información, pues no tiene real incidencia en el aprendizaje, que depende exclusivamente de quién es el estudiante. Las diferencias en los aprendizajes de los educandos se relacionan con sus rasgos constitutivos como aprendices. La segunda manera de pensar sobre la enseñanza está focalizada en lo que el docente hace. En este caso, el profesor transmite conceptos y cómo estos se comprenden, con el fin de que los estudiantes puedan aprehenderlos. En esta visión, se asume la premisa de que es posible emplear maneras más efectivas de enseñar para lograr aprendizaje. Sin embargo, sigue siendo más importante lo que el docente hace que lo que los estudiantes aprenden. El aprendizaje es visto más bien como una función de lo que el docente está haciendo, más que con qué necesita hacer un estudiante para aprender. El tercer modo de pensar sobre la enseñanza corresponde a la aproximación curricular centrada en el estudiante, que pone de relieve lo que el educando hace y lo que el proceso de enseñanza puede hacer respecto de las acciones del estudiante para aprender. En palabras de Biggs y Tang (2007, p. 19):

El nivel 3 es un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, en que la enseñanza apoya el aprendizaje. Ya no es posible decir: 'yo les enseñé, pero ellos no aprendieron'. La enseñanza experta incluye dominio de una variedad de técnicas de enseñanza. Sin embargo, a menos que se produzca aprendizaje, estas son irrelevantes; el foco es en lo que el estudiante hace y en qué tan bien se logran los resultados esperados. Esto implica una visión de la enseñanza que no es solo sobre hechos, conceptos y principios que deben cubrirse y entenderse, sino que también sobre tener claridad de:

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

5.3.3. Saber concebido de manera tripartita

UDLA concibe el currículum como la concreción de una serie de principios ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y 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 con Coll et al. (1992) y Delors et al. (1996), debe considerar tres tipos de saberes:

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

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

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

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

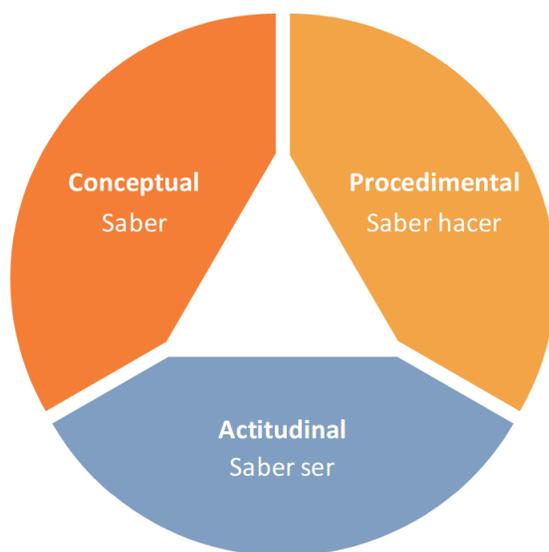
Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

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

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

La perspectiva de Coll (1987) y Coll et al. (1992) fue fundamental en la reforma curricular⁴ de 2010, particularmente en la articulación de los programas de asignatura en los tres tipos de saberes mencionados. La Figura 4 presenta los dominios del saber a los cuales deben referirse los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso y de los programas de asignatura.

Figura 4. Dominios del saber para resultados de aprendizaje



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

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

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

La visión es entendida como la meta a la que la carrera aspira a llegar en el mediano y largo plazo y que sirve de directriz para orientar sus acciones y decisiones. La misión corresponde a la razón de ser de la carrera y define lo que pretende cumplir, lo que pretende hacer y para quién lo realiza, otorgando así sentido de pertenencia e identidad. Los sellos formativos corresponden a aquellas características en que la institución pone un especial énfasis, con el fin de que su propuesta

⁴ Los principios fundantes de la reforma curricular que UDLA desarrolló a partir de 2010 son: modelo centrado en el estudiante; currículum basado en objetivos de aprendizaje, Sistema de Créditos Académicos UDLA, malla única actualizada por carrera, cuatro ámbitos de formación (general, profesional, disciplinaria y práctica).

formativa se distinga de aquellas ofrecidas por otras casas de estudios. Finalmente, los propósitos están directamente vinculados con el cumplimiento del perfil de egreso que la carrera ha determinado. Para operacionalizar visión, misión, sellos formativos y propósitos de la carrera, estas disponen del perfil de egreso de la carrera y de la implementación del plan de estudio por medio de instrumentos curriculares.

5.5. Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje⁵

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

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

La estructura de los perfiles de egreso UDLA contempla una declaración general con los ámbitos de realización y los resultados de aprendizaje que orientan el proceso formativo. En el caso de las carreras de pregrado, este listado de resultados de aprendizaje se subdivide en resultados de aprendizaje genéricos y resultados de aprendizaje específicos. Los resultados de aprendizaje genéricos se desarrollan a lo largo de una carrera y pueden ser comunes a varias o a todas las carreras y programas de formación impartidos por la Universidad. Por eso, el perfil de egreso de cada carrera es más que la suma de resultados de aprendizaje declarados en el conjunto de programas de asignatura del proceso formativo, pues existen resultados de aprendizaje genéricos que se logran a partir de más de una asignatura (Kennedy, 2007). Al incorporar en el perfil de egreso resultados de carácter genérico, el diseño curricular de la Universidad está en consonancia con la transformación de las instituciones de educación superior, donde estas "... deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar..." (UNESCO, 2009, p. 2). El siguiente listado señala algunas de las competencias genéricas consensuadas internacionalmente (Tuning América Latina, 2007) que UDLA utilizó como referencia para definir los resultados de aprendizaje genéricos (RAG) de la Institución, uniendo en una misma redacción varias de estas competencias. De estos ámbitos de competencias, se desprenden los resultados de aprendizaje genéricos que el Director de Escuela, en conjunto con su Comité Curricular define incluir en su perfil de egreso. Algunos de ellos son obligatorios y otros tienen carácter opcional, dependiendo de su pertinencia para el plan formativo.

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
3. Capacidad crítica y autocrítica.

⁵ El proceso de construcción, retroalimentación y evaluación del perfil de egreso se describe en detalle *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*. Este último documento reemplaza y profundiza la anterior *Guía para elaborar Perfiles de Egreso por Resultados de aprendizaje UDLA* (2015).

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

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

Debido a la importancia central del perfil de egreso, al ser el eje que articula la estructura curricular de cada programa de formación, UDLA ha implementado el Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso que busca desarrollar un ciclo de mejora continua y aseguramiento de la calidad del perfil de egreso y, por extensión, de los planes de estudios de todas las carreras que UDLA imparte, permitiendo el seguimiento de la implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo⁶. 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 actualizada⁷. Los programas de postgrado utilizan estas orientaciones para elaborar y validar sus perfiles de egreso.

Formato de Perfil de Egreso UDLA por resultados de aprendizaje

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

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

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

⁶ Esto será referido en mayor detalle en el apartado *Implementación de la dimensión pedagógica* de este documento.

⁷ Para más información consultar el documento *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso UDLA*.

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

Perfil de Egreso de la Carrera de _____	
1	<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, deben atenderse 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 y sellos valóricos UDLA y los sellos de la facultad. • Incorporar enunciados referidos a los compromisos formativos sobre los que la carrera se hace responsable, considerando al alumno promedio. • Incorporar enunciados de carácter deseable, teniendo en mente al estudiante sobresaliente que la carrera podría titular. Entre estos enunciados debe hacerse referencia explícita a los valores UDLA (ética profesional, responsabilidad ciudadana y compromiso comunitario). <p>Se espera que esta primera sección se redacte de la siguiente manera:</p> <p><i>El titulado de la carrera de _____ de la Universidad de Las Américas es un profesional/técnico capaz de... (parte referida al estudiante promedio). Asimismo, se espera que el profesional/técnico de nivel superior en _____ de UDLA forme parte, participe, dirija, se convierta en referente, etc. (Parte referida al estudiante sobresaliente).</i></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><i>Los ámbitos de realización de la carrera de _____ de Universidad de Las Américas son:</i></p> <p><i>Nombre del ámbito 1: breve descripción del ámbito 1.</i></p> <p><i>Nombre del ámbito 2: breve descripción del ámbito 2.</i></p> <p><i>Nombre del ámbito 3: breve descripción del ámbito 3.</i></p> <p><i>Etc.</i></p>
2	<p>Resultados de aprendizaje genéricos</p> <p>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.</p> <p>El siguiente listado señala algunas de las competencias genéricas consensuadas internacionalmente y que UDLA utilizó como referencia para redactar los resultados de aprendizaje genéricos de la institución, uniendo en una misma redacción varias de estas competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. • Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. • Capacidad crítica y autocrítica. • Capacidad de comunicación oral y escrita. • Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente. • Capacidad para trabajar en forma autónoma, identificar, plantear y resolver problemas. • Capacidad para tomar decisiones. • Habilidad de interacción con los demás y de trabajo en equipo. • Capacidad de comunicación en un segundo idioma. • Capacidad de investigación. • Compromiso con la preservación del medio ambiente. • Capacidad para formulación y gestión de proyectos.

Perfil de Egreso de la Carrera de _____

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

Ejemplo:

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

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

3 Resultados de aprendizaje específicos

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

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

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

1. _____ Enunciado que contiene un verbo en infinitivo (organizar, analizar, identificar, etcétera), un complemento y un contexto.

4 Proceso de diseño y validación del perfil de egreso

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

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

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

Perfil de Egreso de la Carrera de _____

El proceso de validación y retroalimentación del perfil de egreso de la carrera se realizó el año ____ a través de la aplicación del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso institucional. La información recogida fue analizada por la Escuela de _____ y su Comité Curricular, en consideración de las políticas educativas nacionales vigentes; y por la Dirección de Gestión Curricular (DGC). De esta manera, se logró garantizar la coherencia con el título, la mención y el grado que entrega la carrera, a través del Plan de Estudios vigente.

Los criterios de análisis utilizados para la validación del perfil de egreso son:

- **Coherencia:** se refiere al grado de concordancia del perfil de egreso con la visión, misión y propósitos de la universidad y de la facultad que la acoge. También se revisó este criterio respecto del Modelo Educativo institucional y las especificaciones propias de cada carrera.
- **Pertinencia:** se refiere a la relación entre el perfil de egreso y las demandas externas al currículum en el ámbito laboral, las políticas públicas y otros aspectos relativos a la especialidad. En este ámbito, el Comité Curricular de la carrera -enfocándose en los criterios propuestos por la Comisión Nacional de Acreditación- realizó una importante tarea de certificación.
- **Viabilidad:** se refiere a la posibilidad de desarrollar el proyecto académico basado en el perfil de egreso declarado, considerando los recursos disponibles y las redes necesarias para los procesos de vinculación a nivel escolar.
- **Consistencia:** se refiere al equilibrio interno de los componentes del perfil de egreso; a la articulación de las habilidades declaradas, para verificar que cada una de ellas aporta a la habilitación del sujeto en un ámbito de realización. Para garantizar esta consistencia, parte del análisis curricular consiste en vincular cada una de las habilidades declaradas en el perfil de egreso con las diferentes asignaturas, observando cómo se manifiestan estas habilidades y en qué medida lo hacen.

5 Referencias

Fuentes de información que apoyan la elaboración del perfil de egreso. Se presentan de acuerdo con la norma APA actualizada.

Fuente: Dirección de Gestión Curricular.

Para un perfil de egreso, si bien hay prescripciones dadas desde los colegios profesionales u otras instituciones, no existe una cantidad estándar de resultados de aprendizaje. Por lo tanto, su número estará definido por el juicio experto, el que determinará la cantidad y 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 con las características y finalidad de la disciplina profesional o técnica.

5.6. Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

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

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

- Diseño y validación de perfiles de egreso
- Evaluación del logro de perfiles de egreso
- Retroalimentación de perfiles de egreso

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

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



Fuente: Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso, UDLA, 2021

5.6.1. Diseño y validación del Perfil de Egreso UDLA

La unidad responsable del diseño y validación del perfil de egreso de una carrera es la escuela. Las escuelas forman parte de una facultad, y esta, a través de su Decano, delinea las características transversales y sellos distintivos de todas las carreras que la componen. Estos elementos se materializan en la Misión y Visión de Facultad y se detallan en el Plan de Desarrollo respectivo.

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

En el primer caso, el Decano respectivo es el responsable de proponer la creación de una nueva carrera ante la Vicerrectoría Académica⁸. Una vez recibida esta propuesta se activa la generación de un conjunto de informes y estudios que se requieren antes de presentar la propuesta al Rector y a la Junta Directiva. Entre los documentos que se consideran para la aprobación

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

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

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

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

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

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

Fase 1. Recopilación de información proveniente de diversas fuentes

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

Para el diseño de nuevas carreras, una vez que UDLA autorizada su creación⁹ se deberá realizar lo siguiente:

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

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

- Consultar a futuros empleadores: para garantizar la pertinencia del Perfil de Egreso y la empleabilidad en el medio laboral circunscrito a la nueva oferta académica.

Fase 2. Diseño de Perfil de Egreso

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

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

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

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

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

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

Fase 4. Integración de ajustes

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

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

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

Fase 5. Validación del Perfil de Egreso y plan de estudios UDLA¹⁰

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

¹⁰ La validación permite que la Universidad garantice, por una parte, que la nueva oferta académica sea relevante de acuerdo con el contexto social y productivo tanto en referencia al lugar donde se inserta la institución como respecto al país en general y, por otra parte, que la carrera se adecue a los cambios que puedan afectar a la disciplina, sean estos de carácter científico o productivo-laboral.

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

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

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

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

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

Para carreras nuevas:

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

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

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

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

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

Fase 6. Validación por parte de Vicerrectoría Académica

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

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

Fase 7. Socialización del Perfil de Egreso

Luego que la Vicerrectoría Académica ha visado el perfil de egreso propuesto, la facultad o escuela realizará lo siguiente:

- Dirección de Catálogo Curricular ingresa y resguarda el Perfil de Egreso en Administrador de Perfiles de Egreso. Este es publicado en el Portal de Planes de Estudios, junto con toda la documentación curricular de la carrera¹¹.
- El Director de Escuela llevará a cabo un proceso de socialización a nivel interno, es decir, con la comunidad académica y mediante todos los medios al alcance (conversatorios, jornadas de difusión, uso de plataformas virtuales, otros).
- Corresponderá al área de Admisión y Matrícula la socialización externa de la nueva oferta académica, utilizando para ello los medios comunicacionales disponibles según las posibilidades institucionales.
- En tanto documento público, el perfil de egreso debe ser socializado con la comunidad académica involucrada con la carrera respectiva, por lo que docentes, académicos y estudiantes de la carrera deben conocerlo en profundidad y en detalle.

5.6.2. Evaluación de logro del Perfil de Egreso

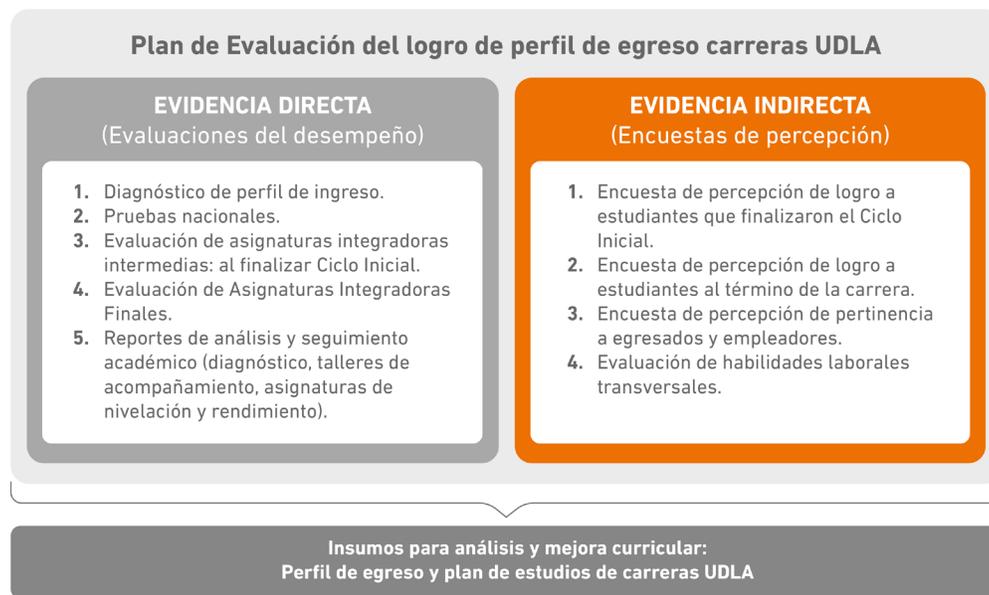
Para evaluar el logro de los perfiles de egreso, UDLA ha diseñado un plan que contempla un proceso mediante el cual las carreras recolectan, revisan y analizan información respecto del logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La evidencia recogida es tanto de desempeño (evaluación directa)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

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

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

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

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



Fuente: Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso

a. Evaluación directa del logro del Perfil de Egreso

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

En cada asignatura de una malla curricular es posible identificar los resultados de aprendizajes que son enseñados, aprendidos y evaluados, tanto los particulares de la propia asignatura como los generales del perfil de egreso. Esto es posible gracias a la *matriz de tributación curricular*¹², instrumento que permite identificar la relación de cada una de las asignaturas de la malla curricular con los resultados de aprendizaje genéricos y específicos del perfil de egreso; establecer la relación de las asignaturas con los valores institucionales y constatar que todos los resultados de aprendizajes declarados en dicho perfil están abordados en el plan formativo, teniendo instancias de aprendizaje y evaluación de cada uno de ellos.

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

Para ampliar las posibilidades de análisis de logro, UDLA perfeccionó los sistemas de evaluación y registro de calificaciones,

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

sumando un registro de logro de resultados de aprendizaje en instancias de diagnóstico del Perfil de Ingreso y en asignaturas integradoras intermedias y finales del plan formativo.

De esta manera, al momento de aplicar la evaluación directa o de desempeño, se recoge la información del logro de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura evaluados en el hito evaluativo integrador¹³, a través del sistema de registro de calificaciones y del sistema de registro de logro de resultados de aprendizaje. Estos sistemas demandan la existencia de instrumentos evaluativos organizados a partir de resultados de aprendizaje. De esta manera, con estos instrumentos se genera un registro enriquecido de evaluación, que contempla tanto una calificación tradicional (1,0 a 7,0) como el logro desagregado de cada uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura integradora (Logrado – No logrado).

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

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

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

Asignatura integradora

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

Características de una asignatura integradora:

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

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

¹³ Cada asignatura integradora, intermedia o final, posee una instancia de evaluación con su correspondiente procedimiento e instrumento evaluativo organizado por resultados de aprendizaje. A esta instancia se le denomina *hito evaluativo*.

b. Evaluación indirecta del logro del Perfil de Egreso

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

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

- Encuesta de percepción de logro de Estudiantes ciclo inicial.
- Encuesta de percepción de logro de Estudiantes ciclo profesional/técnico.

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

- Evaluar el desempeño de los estudiantes en razón de resultados de aprendizaje en al menos tres instancias integrales: inicio del proceso formativo, al final del primer ciclo y al final de la carrera.
- Evaluar el logro de resultados de aprendizaje genéricos y específicos –así como los valores UDLA– a través de instancias diagnósticas, asignaturas integradoras intermedias y finales del plan formativo.
- Recoger y procesar información de logro del perfil de egreso, aplicando evaluaciones directas e indirectas a los estudiantes.
- Verificar el logro progresivo del perfil de egreso, estudiando indicadores académicos por estudiante, carrera y facultad, así como por jornada, sede y campus.
- Inspeccionar el logro progresivo de resultados de aprendizaje del perfil de egreso, descomponiendo la revisión de criterios, indicadores y descriptores descendidos en los instrumentos de evaluación directa.
- Examinar el logro progresivo de resultados de aprendizaje del perfil de egreso, analizando la percepción arrojada en instancias indirectas (durante y después de haber estudiado).

5.6.3. Retroalimentación del Perfil de Egreso en carreras UDLA

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

Opinión

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

Desempeño

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

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

5.7. Instrumentos curriculares

Los instrumentos curriculares¹⁴ que permiten implementar el diseño por resultados de aprendizaje a partir del perfil de egreso son: matriz de tributación curricular, malla curricular y programas de asignatura. Los instrumentos curriculares son herramientas que orientan el logro de los aprendizajes de los estudiantes y cumplen distintas funciones. El perfil de egreso, la malla curricular y los programas de asignatura forman parte del plan de estudios de cada carrera o programa de formación, que es la explicitación del proceso formativo completo que el estudiante desarrolla a lo largo de su carrera o programa.

5.7.1. Malla curricular

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

a. Ciclos formativos

Los ciclos formativos de las mallas curriculares de la Universidad son dos y son utilizados en el diseño curricular de pregrado:

- *Ciclo inicial:* corresponde al primer año de las carreras técnicas y los dos primeros años de las carreras profesionales. Las asignaturas dictadas en este ciclo emplean predominantemente métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades deseables para tener éxito en la formación universitaria, abandonando así el aprendizaje pasivo centrado en la retención de conocimientos. En este ciclo se concentran asignaturas que apuntan a desarrollar y reforzar capacidades y habilidades de lecto-escritura, de integración, análisis y síntesis, aplicación de estrategias y hábitos de estudio, organización del tiempo, autonomía, entre otras. También se ubican en este ciclo las asignaturas introductorias, referidas a conocimientos disciplinarios y profesionales.
- *Ciclo profesional o técnico:* corresponde al segundo año de las carreras técnicas y a los semestres siguientes al segundo año de las carreras profesionales. Las asignaturas dictadas en este ciclo emplean predominantemente métodos, estrategias y técnicas

¹⁴ Los fundamentos teóricos de este apartado corresponden en su mayoría a consideraciones de Wiggins y McTighe presentadas en el volumen *Understanding by Design* del año 2005.

de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes fortalecer sus habilidades para construir conocimiento, ser sujetos activos del proceso de aprendizaje, potenciar su creatividad y reflexión para, en definitiva, convertirse en educandos autónomos. En este ciclo, se concentran las asignaturas que tienen por objetivo ampliar, profundizar o integrar resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso. Asimismo, se encuentran aquí las evaluaciones finales: tesis, seminarios, prácticas profesionales; y aquellas conducentes a la obtención del grado y/o título profesional o técnico.

b. Ámbitos de formación

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

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

c. Sistema de Créditos Académicos UDLA¹⁵

En tanto el Modelo Pedagógico está centrado en el estudiante, el tiempo de dedicación es un elemento clave en la configuración del diseño curricular del plan de estudios, ya sea este de pregrado, postgrado o educación continua. Por ende, un aspecto clave a considerar en la organización de una malla curricular es la asignación de créditos. El sistema de créditos académicos UDLA recoge y adopta los seis principios que orientan la aplicación del SCT-Chile (CRUCH, 2007), implementándolos en el contexto institucional y en coherencia con el Modelo Educativo UDLA. Los seis principios del SCT-Chile son (CRUCH, 2015, p. 29):

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

- **Principio 1:** 60 créditos representan el tiempo de dedicación promedio para que un estudiante a tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del plan de estudios o su equivalente en tiempo parcial.
- **Principio 2:** La asignación de créditos a una actividad curricular se basa en la estimación de la carga de trabajo del estudiante.
- **Principio 3:** Cada actividad curricular tiene asignado un número de créditos como proporción del total del período lectivo, el que se expresa siempre en enteros.
- **Principio 4:** El trabajo total del estudiante solo puede ser estimado.
- **Principio 5:** Una misma actividad curricular, sin importar el plan de estudios en que se encuentre, tiene un único valor en créditos al interior de una institución.
- **Principio 6:** La obtención de créditos por parte de un estudiante supone una evaluación y el haber superado los mínimos establecidos.

La implementación del sistema de créditos académicos UDLA permite estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudios de las carreras y programas.

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

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

Para el establecimiento del sistema de créditos académicos, la institución recoge lo realizado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas en el SCT-Chile (Sistema de Créditos Transferibles), estableciendo las siguientes definiciones.

Crédito Académico

Los créditos académicos se definen como:

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

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

Semanas Académicas

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

El semestre académico regular UDLA está compuesto por 18 semanas¹⁶. En el caso del semestre de verano, este está compuesto por 8 semanas, comprendidas entre los meses de enero y febrero¹⁷.

Horas cronológicas semanales

Se entiende como el número de horas promedio que un estudiante dedica a sus estudios durante las semanas académicas semestrales. Se asume que esta estimación debe ajustarse cada cierto tiempo mediante la información aportada por los estudiantes. Se estima que un estudiante de tiempo completo de UDLA tiene una dedicación en promedio de 45 horas semanales a sus actividades académicas¹⁸.

Carga de trabajo

La estimación de la carga de trabajo del estudiante incluye todas las actividades con instrucción, o de docencia directa¹⁹, y trabajo autónomo²⁰, ya sean estas presenciales o a distancia como: clases teóricas, actividades prácticas, de laboratorio, de taller, de simulación, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales, ayudantías, estudio personal, tareas solicitadas, las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones, actividades online, entre otras; es decir, el conjunto de actividades en las que el estudiante está involucrado a lo largo de un semestre. Estas actividades están desglosadas con un número de horas asignadas en el catálogo de asignaturas de la Institución (pueden ser de diversos tipos: clases teóricas, actividades prácticas, de laboratorio, de taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales, ayudantías, actividades online, trabajo personal etc.).

Número de créditos normalizados

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

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

Total de créditos de una carrera o programa de formación

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

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

¹⁷ En el caso del semestre estival, la duración menor del semestre se explica por una concentración de las horas por semanas por asignatura, pero siempre manteniendo el creditaje de la asignatura y distribuyéndolo de manera concentrada. A su vez, el examen final y cierre formal de la asignatura no puede prolongarse más allá de la última semana de marzo, vale decir, la última semana del cierre formal del año académico anterior.

¹⁸ El año 2010 cada una de las facultades de UDLA realizaron una estimación de la equivalencia entre créditos académicos y horas semanales en función de la carga de trabajo del plan de estudios de las carreras. Estas estimaciones entregaron un rango de dedicación por parte del estudiante de 42 a 50 horas semanales. En 2016, la Universidad, luego de una homogenización de la equivalencia entre crédito y cantidad de horas de dedicación semanal, estableció la dedicación semanal del estudiante en 45 horas, determinando la equivalencia de 1 crédito a 27 horas semestrales.

¹⁹ "Horas de docencia directa se entienden como las horas de interacción directa entre el docente y los estudiantes, en un ambiente de aprendizaje [, ya sea este presencial o no presencial]. (...) Entre las horas de docencia directa se encuentran: clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorio o taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales, ayudantías y cualquier actividad que requiera la presencia física o virtual del estudiante para interactuar con el docente". (CRUCH, 2015, p. 113).

²⁰ "Tiempo que dedica el estudiante (adicional al de docencia directa) para lograr los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias esperadas de una determinada actividad curricular. En este tiempo se cuentan todas las actividades individuales y grupales, tales como: preparación de clases, seminarios o prácticas, revisión de apuntes, recopilación y selección de información, revisión y estudio de dicho material, redacción de trabajos, proyectos o disertaciones, realización de trabajos prácticos, desarrollo de trabajo de graduación, entre otros". (CRUCH, 2015, p. 114).

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

Valor de un crédito UDLA

UDLA considera para la implementación del Sistema de Créditos Académicos UDLA que un crédito equivale a 27 horas de dedicación semestral. A continuación, la Figura 7 presenta el algoritmo establecido institucionalmente para el cálculo de la equivalencia de crédito a horas²¹.

Figura 7. Algoritmo de cálculo de equivalencia crédito UDLA

$$1 \text{ crédito} = \frac{18 \times 45}{30} = \frac{810}{30} = 27$$

Variables

- Número de semanas por semestre.
- Número de horas de trabajo semanal del estudiante UDLA.
- Número de créditos del semestre UDLA.
- Total horas de dedicación al semestre.

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

Sistema de créditos académicos UDLA en el diseño del plan de estudios, malla curricular y programa de asignatura²²

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

Al revisar la malla curricular y diseñar los programas de asignatura, debe tenerse en cuenta una estimación de la carga de trabajo semestral que requeriría un estudiante para alcanzar los resultados de aprendizaje. Esta carga debe incluir todas las actividades previstas, sean con instrucción o de trabajo autónomo.

Las asignaturas tienen programas de asignatura que reflejan los resultados de aprendizaje, los contenidos y/o actividades, estrategias metodológicas, evaluación, recursos de aprendizaje, considerando la asignación de créditos académicos para su logro, o sea, la carga de trabajo semestral del estudiante, desglosada y categorizada en los componentes de la asignatura.

²¹ Cabe señalar que se toma como constante, para el cálculo de la equivalencia del creditaje a horas, 30 créditos semestrales de acuerdo al principio número 1 del SCT-Chile, que establece 60 créditos como la representación del tiempo de dedicación promedio para que un estudiante a tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del plan de estudios.

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

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

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

		FAC. DE DERECHO, ADMINISTRACIÓN PÚBLICA		Programa:	ADP201		
				CIENCIA POLÍTICA			
				Versión:	202110		
PROGRAMA DE ASIGNATURA: CIENCIA POLÍTICA - ADP201.							
1. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA							
Sigla	ADP201						
Nombre	CIENCIA POLÍTICA						
Créditos Totales (SCUDLA)	9						
Vigencia de la Asignatura Desde	202010						
Última Actualización	02/07/2021						
Modalidad Educativa	TRADICIONAL						
Régimen Asignatura	Diurno, Executive						
Requisito							
DISTRIBUCIÓN DE HORAS TOTALES DE LA ASIGNATURA							
Cátedra	Laboratorio	Ayudantía	Taller	Prácticas	Trabajo Personal	Trabajo Personal en Entornos Virtuales	Total
54	0	0	0	0	180	0	234

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

Independiente de la jornada, modalidad y campus de impartición, el perfil de egreso de una carrera o programa es el mismo, por ende, la asignación de créditos de una asignatura es la misma²³.

En todos los casos, si bien las asignaturas pueden estar distribuidas en semestres diferentes, con una modalidad de impartición distinta (presencial, semipresencial o a distancia) o una duración o distribución horaria interna diferente, siempre tienen un único creditaje tanto a nivel de carrera o programa como a nivel institucional. Estos ajustes se agrupan en:

- *Distribución de las asignaturas en función de la duración del plan de estudios:* Una carrera puede extender la duración de la malla curricular en una de sus jornadas o modalidades, incorporando más semestres a la duración total, y por ende modificando la organización y distribución de asignaturas²⁴. También la carrera o programa puede adicionar un semestre estival (o de verano), básicamente para la realización de prácticas.
- *Duración de la asignatura:* Una asignatura puede concentrar o extender su duración. En el primer caso, una asignatura se puede dictar en un número menor de semanas, concentrando la totalidad de horas semestrales manteniendo el creditaje indicado²⁵. En el segundo caso, una carrera puede presentar un año académico extendido, ampliando la duración del semestre académico en determinada jornada²⁶ o modalidad, por ende, la duración de las asignaturas se extiende distribuyendo las horas con instrucción y de trabajo autónomo en un número mayor de semanas, respetando el tiempo indicado por el creditaje de la asignatura.

²³ Se entiende por programa la ejecución de una carrera en una jornada (Diurno, Vespertino, Executive), modalidad (presencial, semipresencial o a distancia) y campus específico.

²⁴ Por ejemplo, la carrera de Administración Pública en su programa Executive posee un semestre adicional, con el objeto de distribuir las asignaturas para asegurar el logro de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso considerando las horas de dedicación total que tiene un estudiante en dicha jornada.

²⁵ Ejemplo de esto son las asignaturas que se dictan en periodo estival para favorecer la progresión académica, o el caso de la carrera de Derecho en jornada Executive que cuenta con un modelo de asignaturas concentradas y consecutivas, en el que se dicta una asignatura a la vez con una duración entre 4 a 6 semanas, según su creditaje.

²⁶ Por ejemplo, la carrera de Psicología, en jornada diurna presenta un semestre de 18 semanas. Sin embargo, en jornada Executive, extiende la duración del semestre a 22 semanas, distribuyendo el tiempo de dedicación semanal del estudiante en un mayor número de semanas.

- *Distribución interna de las horas con instrucción y de trabajo autónomo en una asignatura:* Una asignatura, en determinada jornada y modalidad, puede redistribuir las horas con instrucción y de trabajo autónomo, favoreciendo el uso de ciertas metodologías de enseñanza aprendizaje y concentrando el tiempo de dedicación en horas con instrucción a distancia por medio de la utilización de aulas virtuales²⁷ y el trabajo personal²⁸, en coherencia con las características y requisitos de admisión de cada jornada y modalidad.

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

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

²⁸ Por ejemplo, incorporación de metodologías de enseñanza-aprendizaje como *flipped class* o clase invertida, que consiste en una metodología de enseñanza-aprendizaje que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula (ya sea a través de aulas virtuales o en tiempo de trabajo personal). Así, se utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.

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

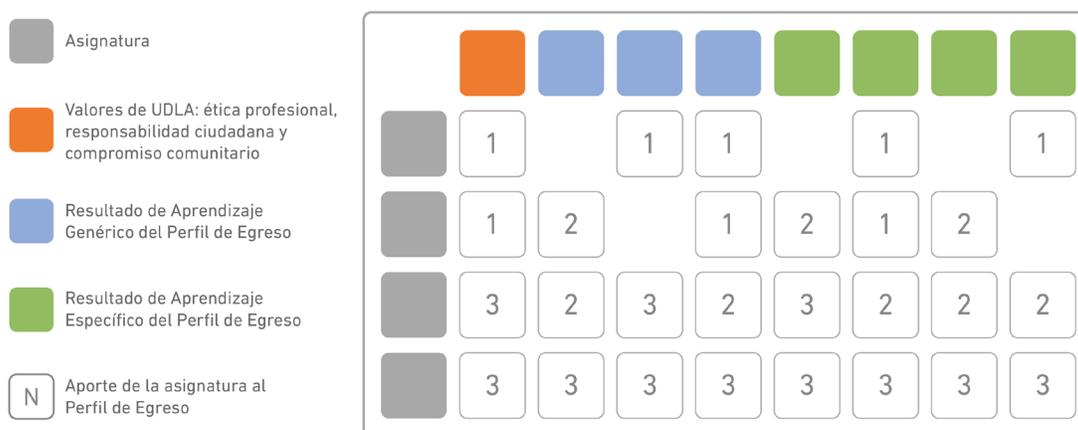
1° Semestre		2° Semestre		3° Semestre		4° Semestre		5° Semestre		Ámbitos de Formación										
C	L	A	T	PR	TP	CR	C	L	A		T	PR	TP	CR	C	L	A	T	PR	TP
2 0 0 0 0 1 3		1 0 0 1 0 3 3								General										
DES.HAB.COMUNICACIONALES I TEN107		DES.HAB.COMUNICACIONALES II TEN207																		
0 0 0 3 0 4 4		0 0 0 3 0 4 4								Profesional										
LAUREATE ENGLISH PROGRAM LEV.1 LOE001		LAUREATE ENGLISH PROGRAM LEV.2 LOE002																		
3 0 0 3 0 2 7						2 0 0 0 0 2 2				Disciplinaria										
TÉCNICAS BÁSICAS EN ENFERMERÍA TEN105						MANEJO ESPEC. TEC.ENFERMERÍA TEN405														
2 0 0 0 0 1 3								2 0 0 0 0 2 2 2 0 0 0 0 13 0 9		Práctica										
ORIENTACION PROF. Y ETICA TEN106								PREPARACIÓN EXAMEN DE TÍTULO TEN409												
2 1 0 0 0 4 4		2 0 0 0 0 2 3		2 0 0 0 0 1 3						Ciclo Inicial										
FUND. BÁS. DE ANAT. Y FISIO. HUMAN CB120		SALUD MENTAL TEN406		INFECC. INTRAHOSP. Y ESTERILIZACION TEN303																
2 1 0 0 0 5 6		3 0 0 0 0 2 3								Ciclo Técnico										
FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS CB110		PATOLOGIAS BASICAS TEN205																		
		3 0 0 0 0 1 3								Ciclo Técnico										
		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		Ciclo Técnico										
				SALUD DE LA MUJER Y RECIEN NAC TEN304		SALUD DEL NIÑO Y ADOLESCENTE TEN403		EXAMEN DE TÍTULO TEN503												
				2 0 0 2 2 2 5						Ciclo Técnico										
				SALUD COMUNITARIA TEN407																

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

5.7.2. Matriz de tributación curricular

La matriz de tributación curricular es una tabla de doble entrada que establece la relación y aporte de las asignaturas de un plan de estudios con los valores UDLA y con los resultados de aprendizaje, tanto genéricos como específicos, declarados en el perfil de egreso de cada carrera. Es un instrumento fundamental ya que posee una doble función. Por una parte, permite monitorear y garantiza que el diseño curricular sea congruente con el perfil de egreso declarado y, por otra, permite planear y aplicar el diagnóstico curricular en etapas de ajuste y rediseño. La Figura 10 ilustra cómo funciona la matriz de tributación curricular²⁹.

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



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

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

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

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

5.7.3. Programa de asignatura³⁰

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

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

Diseño del programa de asignatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 11. Estructura de los programas de asignatura UDLA



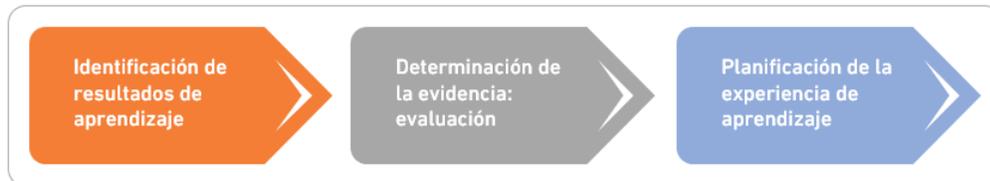
Fuente: Dirección de Catálogo Curricular

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

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

La siguiente figura muestra los pasos a seguir para diseñar una secuencia didáctica:

Figura 12. Diseño de una secuencia didáctica



Adaptado de Wiggins y McTighe, 2005

Al diseñar un programa de asignatura, se debe tener en cuenta la cantidad de horas con que cuenta la asignatura para cada semana y para todo el semestre. Estas horas se ven reflejadas en el número de créditos que la asignatura tiene.

Resultados de aprendizaje del programa de asignatura

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

Los estudiantes alcanzarán los resultados de aprendizaje del perfil de egreso de la carrera mediante los aprendizajes que logren en cada asignatura y globalmente mediante el conjunto de asignaturas que componen la malla curricular. En consecuencia, los resultados de aprendizaje del programa deben diseñarse de acuerdo con aquellos que están contenidos en el perfil de egreso³¹.

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

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

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

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

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

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

Mediante la guía de apropiación curricular referida a la elaboración y uso de programas de asignatura UDLA³² los equipos curriculares podrán determinar preguntas esenciales y alcances claves, con el objeto de desarrollar los resultados de aprendizaje de cada programa de asignatura. En la Figura 13 se sintetiza el proceso de construcción de resultados de aprendizaje para una asignatura:

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



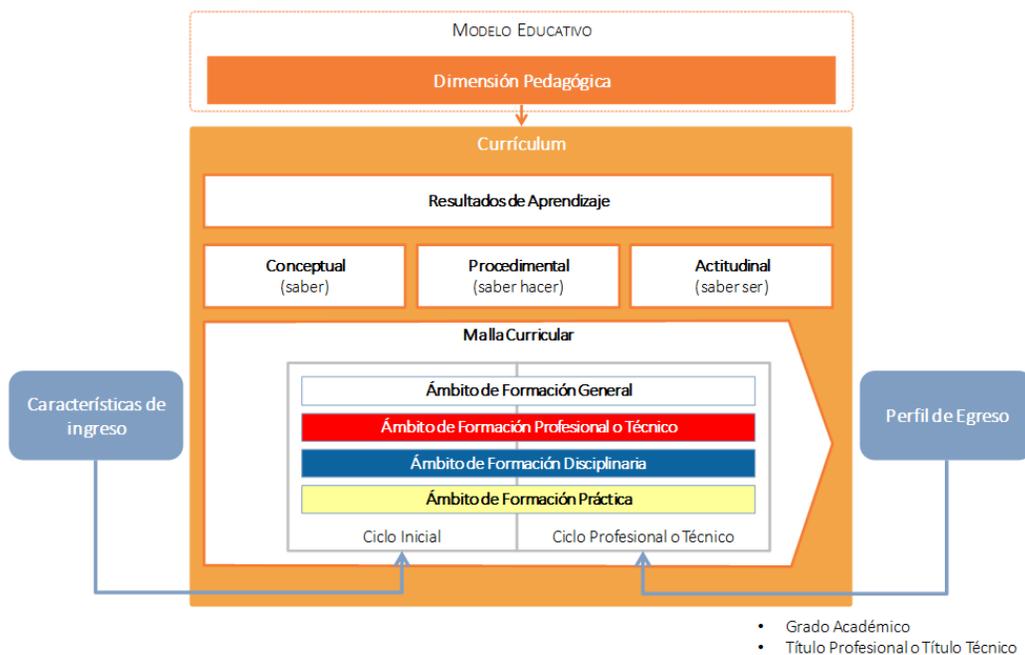
Fuente: Dirección de Gestión Curricular

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

5.8. Proceso de construcción del currículum de una carrera

En síntesis, considerando que el proceso formativo debe centrarse en el estudiante, la Universidad establece que el currículum de una carrera se construye a partir de su perfil de egreso y considera las características de ingreso del estudiante. El perfil de egreso constituye un conjunto de resultados de aprendizaje que debe lograr el estudiante al finalizar su carrera. Estos resultados apuntan a los tres dominios del saber: conceptual, procedimental y actitudinal. A partir del perfil de egreso y la consideración de las características de ingreso, se define el conjunto articulado de asignaturas de la carrera, las que debe cursar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado para obtener un título técnico o profesional. Las asignaturas de la carrera se encuentran representadas gráficamente en la malla curricular. Esta se organiza en función de ámbitos de formación (general, profesional, disciplinaria y práctica), ciclos formativos (inicial y profesional o técnico) y de acuerdo con el sistema de créditos académicos. A continuación, la Figura 14 ilustra el proceso de construcción del currículum de una carrera³³.

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



Fuente: Dirección de Gestión Curricular

³³ Los protocolos, orientaciones y e instrumentos para diseñar, implementar y evaluar el plan de estudios de una carrera o programa de formación nuevo o existente se encuentran descritos en el documento *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA*.

6. El docente: tercer componente de la dimensión pedagógica

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

6.1. Rol del docente en UDLA

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

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

UDLA entiende que un aprendizaje se traduce en otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos (Wiggins y McTighe, 2005). La pregunta clave para el académico o docente es, entonces, cómo se diseña la enseñanza de manera que los estudiantes entiendan a cabalidad lo que se les pide que aprendan.

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

Esta Universidad entiende que un aprendizaje se traduce en otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos (Wiggins y McTighe, 2005). La pregunta clave para el docente es, entonces, cómo se diseña la enseñanza de manera que los estudiantes entiendan a cabalidad lo que se les pide que aprendan.

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

- El proceso de enseñanza, por sí solo, no causa aprendizaje. El aprendizaje del estudiante se produce cuando este es capaz de darle sentido al proceso de enseñanza. En consecuencia, el proceso de aprendizaje es un ejercicio realizado por el estudiante. El docente no puede proporcionar aprendizaje al estudiante. Este debe alcanzarlo.
- La enseñanza se define como la organización del aprendizaje. La enseñanza efectiva, entonces, tiene por objeto organizar el aprendizaje para lograr resultados ciertos. La enseñanza debe considerar dichos resultados, la naturaleza de los estudiantes y la situación (por ejemplo, es distinto enseñar a cocinar que enseñar a analizar). En consecuencia, es clave que el docente de UDLA

demuestre, en su práctica profesional, que considera el hecho de que sus estudiantes experimentan un proceso de aculturación a la vida académica, de acuerdo con si son estudiantes jóvenes o adultos. Esto se traduce en que el docente adecua las metodologías de enseñanza y aprendizaje al tipo de estudiante que recibe, especialmente durante el ciclo inicial de las carreras. Así, debe orientar el logro de los resultados de aprendizaje, aceptando los códigos culturales de los estudiantes, incorporando, en la enseñanza, los conocimientos previos que provienen de sus entornos de origen y colaborando en la adquisición de las prácticas culturales necesarias para tener éxito en el mundo universitario.

- Al seleccionar métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, el docente debe reflexionar sobre lo que necesitan sus estudiantes para aprender y no solo acerca de la manera más confortable de enseñar. Por ejemplo, cuánto tiempo debería dedicar el docente a hablar y cuánto debería el docente “dejar hacer” a los estudiantes; cuánto tiempo debería dedicar el docente a cubrir la materia y cuánta ayuda debería el docente proveer para que los educandos descubran la materia.

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

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

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

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

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

En el contexto del *ciclo de desarrollo del personal*³⁴ UDLA contempla procedimientos de capacitación y perfeccionamiento para académicos que realicen clases, tanto en el ámbito disciplinar como en el profesional.

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

³⁴ Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA*

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

6.2. Perfeccionamiento docente

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

6.2.1. Magíster en Docencia Universitaria (MDU)

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

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

6.2.2. Programa Escuela Docente

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

El Programa de Escuela Docente articula su labor a través de variadas acciones de acompañamiento, actualización y especialización pedagógica por medio de tutorías para académicos, módulos virtuales de aprendizaje, ciclos de webinars, talleres presenciales en campus, jornadas de inducción, seminarios teóricos, asesorías en formación universitaria y diplomados pedagógicos.

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

6.3. Perfeccionamiento disciplinar y capacitación general

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

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

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

6.3.2. Apoyo al perfeccionamiento disciplinar en otras instituciones

En el contexto del ciclo de desarrollo del personal³⁵ UDLA contempla procedimientos de apoyo al perfeccionamiento para académicos en otras instituciones. Para ello, la institución brinda un permiso a los académicos que estén cursando programas de magíster o doctorado, para la preparación y defensa de sus exámenes de grado. A su vez, se realizan convenios con otras instituciones para apoyar y promover la capacitación y actualización permanente en el ámbito disciplinar.

6.4. Perfeccionamiento profesional

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

6.4.1. Programa de apoyo al desarrollo de competencias investigativas

El desarrollo de competencias investigativas es un aspecto que resulta de vital importancia para el ejercicio de la docencia a nivel superior, pues favorece la actualización, el planteamiento crítico y proactivo frente a materias propias de la disciplina y la capacidad de generar metodologías que permitan un acercamiento a la realidad, con el fin de obtener conocimiento.

³⁵ Ver *Manual de Gestión de Personas UDLA*.

Consecuentemente, un académico que ha incorporado actividades de investigación en su quehacer transmite a sus estudiantes tanto el interés como las habilidades de investigación adecuadas, además de un dominio más profundo sobre aquellos temas que ha investigado.

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

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

7. La metodología: cuarto componente de la dimensión pedagógica

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

7.1. Lineamientos pedagógico-docentes

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

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

a) Propósitos de los lineamientos pedagógico-docentes

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

b) Lineamientos pedagógico-docentes

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

Caracterización de los nuevos estudiantes

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

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

Sistema de ayuda a los estudiantes

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

Docente mediador

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

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

Metodologías activo-participativas

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

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

Evaluación de resultados de aprendizaje

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

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

Pedagogía colaborativa

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

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

Perfeccionamiento docente

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

7.2. Lineamientos tecno-pedagógicos

Entregan orientaciones que permiten diversificar y flexibilizar las modalidades en las que se ofrece un programa o curso y potenciar los aprendizajes mediante la educación digital y a distancia. Estas directrices se estructuran sobre cuatro ejes³⁶:

a) La fluidez digital

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

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

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

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

c) El aprendizaje potenciado por las tecnologías

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

d) Modalidades para la flexibilidad e inclusión

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

8. Implementación de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo

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

Fase 1. Comienza por la definición del Perfil de Egreso por resultados de aprendizaje; luego se elaboran los instrumentos curriculares de la carrera o programa (malla curricular, matriz de tributación curricular y programas de asignatura) y culmina con el registro de toda la información curricular en los Sistemas de Gestión Curricular (Banner, Administrador de Perfiles de Egreso, Administrador de Programas de Asignatura y el Portal de Planes de Estudios³⁷). Esta etapa, de responsabilidad de la Dirección de Escuela con la validación del Decano, es acompañada por la Dirección de Gestión Curricular, responsable de la elaboración y actualización de las Guías de apropiación curricular del Modelo Educativo.

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

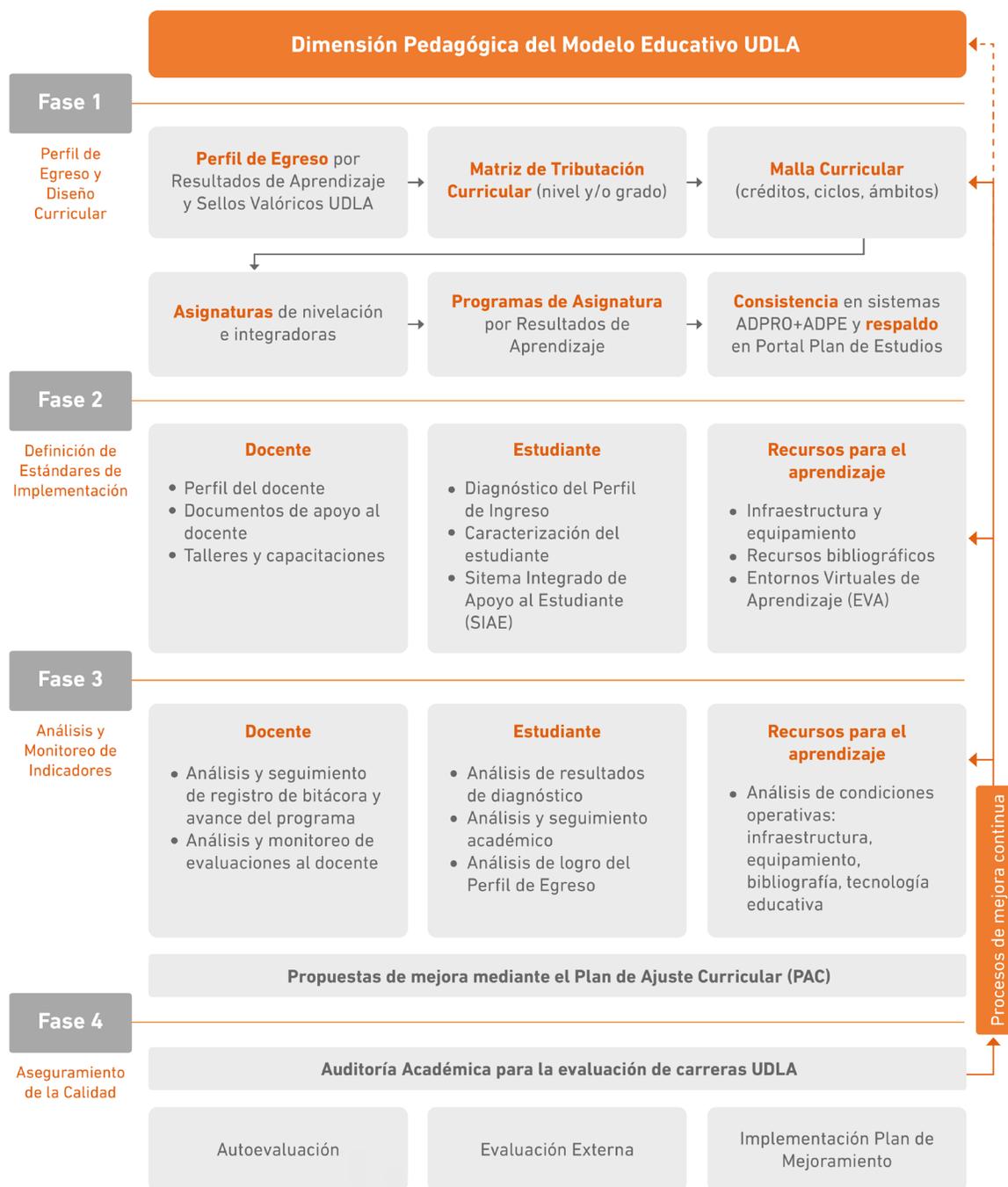
Fase 3. Comprende la evaluación de los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo en cada carrera o programa, es decir, el desempeño docente, los recursos para el aprendizaje, la evaluación del logro del perfil de egreso y evaluación del diseño curricular.

Fase 4. Alude a la instancia en la que los equipos directivo-curriculares de cada escuela analizan la información levantada en las fases anteriores y toman decisiones para la mejora continua de uno o más componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo. Esta autorregulación es parte del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC-UDLA). Dicho sistema cuenta con un procedimiento específico, de carácter permanente, dirigido a todas las unidades académicas de la Universidad que formaliza los subprocesos de autoevaluación, evaluación externa e implementación del plan de mejoramiento de las carreras con respecto a la mejora continua de los componentes de la dimensión pedagógica del Modelo Educativo.

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

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

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



Fuente: Modelo Educativo UDLA

Lista de referencias

- Abarca, R. (2007). *Modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica*, Universidad Católica de Santa María de Arequipa.
- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 6(3), 8-35.
- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Ahumada, P. (2002). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Aranda Rodríguez, N. (2010). El valor moral Responsabilidad Ciudadana como contenido de aprendizaje y elemento inalienable para la formación de competencias en los educandos de la enseñanza media superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 14(2).
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*. Assessment Reform Group.
- Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Harcourt Brace.
- Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? En *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*, 383-402. Ediciones CNA-CHILE.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Versión traducida). Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Trad. Pablo Manzano). Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill.
- Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Open University Press.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Routledge.
- Brunner, J. (2003). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. En CINDA, *Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*. CINDA.
- Cabrerizo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Pearson.
- Calfee, R. (1980). *Perceived changes in California schools and classrooms*. Institute for Research on Educational Finance and Governance.
- Canchola-González, J.A., y Glasserman, L.D. (2020). El concepto de fluidez digital: Una revisión sistemática de literatura 2010-2020. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 25-46.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.

- Castellano, A., Verduzco, A., Moreno, M. Padilla, R. y Pérez, S. (2007). *Modelo educativo siglo 21. Rectoría General 2001-2007*. Universidad de Guadalajara.
- Castillo, J. & Cabezas G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la educación*, 32, 43-76.
- Centro de desarrollo de tecnologías para la inclusión, CEDETI. (2013). *Análisis del impacto de la educación sobre el rendimiento cognitivo en jóvenes universitarios. Informe de medición n°3*. Sin prensa.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2011). *Al definir los resultados del aprendizaje en los currícula, todos los alumnos cuentan* [nota informativa]. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- Coll, C. (1987/1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
- Coll, C., J. Pozo, Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2008). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y programas de pregrado*. Ediciones CNA-CHILE.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Editores: Adolfo Arata & Emilio Rodríguez. Ediciones CNA-CHILE.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2010). *Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación*. Ediciones CNA-CHILE.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2014). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles*.
- Cooperman, L. (2014). From elite to mass universal higher education; from distance to open education. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 111-130.
- Cortina, A. (1986). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (2011). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial.
- Delors, J. Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (2014). *Democracia y Educación*. Editorial Morata.
- Fogarty, R., Perkins, D., y Barell, J. (1992). *How to teach for transfer*. Skylight Publishing.
- Forteza, M. (2008). *Competencias y Resultados de Aprendizaje en los Planes de estudios de Grado de da Universitat Jaume I*. Universidad Jaume.
- Gallardo, R. (2013). El compromiso social desde la cotidianidad del estudiante universitario como prestador del servicio comunitario. CONHISREMI, *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 10(2)
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 13-37.

- Glaser, R. (1963). Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: some questions. *American Psychologist* 18, 519-521.
- Grosky, P. (2010). Unlearning Deficit Ideology and the Scornful Gaze: Thoughts on Authentication the Class Discourse in Education. Recuperado el 30 de mayo de 2013. <http://www.edchange.org/publications/deficit-ideology-scornful-gaze.pdf>
- Guzmán, J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, 8.
- Imel, S. (1989). Teaching adults: Is it different? *Eric Digest*, 82, 1-4.
- Kachelhoffer, P., Malan, S. & Knoetze, J. (1992). Riglyne vir kurrikulumontwikkeling. En S. Malan, Suksesvolle onderrig. Riglyne vir dosente, onderwysers en opleiers. Pretoria: Academica.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y usar Resultados de aprendizaje*. University College Cork. Trad. Hans Grof Reese. MECESUP 2-Chile.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kri, F. (2013). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles SCT-Chile*. Santiago de Chile: Universidades Chilenas, CRUCH.
- Latorre, M. & Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Learreta, B.; Cruz, A. & Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3).
- Lemaitre, M. J. (2005). Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. *Serie Seminarios Internacionales - Consejo Superior de Educación*, 55-69. Santiago: CSE.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Editorial Antonio Machado Libros. España.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Manchester Metropolitan University. (2011). *Continuous Improvement Toolkit to support improvement and innovation in higher education*. Documento desarrollado por Jackie Bailey, Organisation Development, Training and Diversity, MMU.
- Malan, S. & Jorissen, H. (1990). 'n Kurrikulumnot-wikkelingsmodel as kriteriumraamwerk vir formatiewe kurrikulumevaluering. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*, 71-79.
- Marín, R. (2003). *El Modelo Educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Martin, A. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, 127-157.
- Martínez, M.; Buxarrais, M.R. & Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Ética y formación universitaria*, 29.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (coords.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. OCTAEDRO-OEI.

- Matus, J. (2012). Integración a la vida universitaria. Ponencia presentada en la II Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 8-9 noviembre, Porto Alegre. Recuperado el 2 de marzo de 2015. http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_17-.pdf
- Ministros Europeos de Educación. (1999). *The European Higher Education Area (EHEA)*. Bologna Process.
- Organization for Economic Cooperation and Development, OECD. (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD Publishing.
- Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la Educación*. Ariel Educación.
- Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el Modelo Pedagógico de la institución educativa*. Antillas.
- Palladino, E. (1981). *Educación de adultos*. Humanitas.
- Pizzi, M. (2012). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile. Características, evolución y futuro. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 169-175.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos de Comportamiento Organizacional*, 5ª edición. Prentice Hall.
- Schauer, I. (2005). Issues facing first generation college students. *Academic Advising Today*, 28(1). Recuperado el 2 de marzo de 2015. <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Issues-Facing-First-Generation-College-Students.aspx>
- Sommers, P.; Woodhouse, S. & Cofer, J. (2004). Pushing the Boulder Uphill: The Persistence of First-Generation College Students. *NASPA Journal*, 41(3).
- Tobias, S. (1976). Achievement-treatment interactions. *Review of Educational Research*, 46, 61-74.
- Trow, M. (1987). Academic Standards and Mass Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 41: 268-292.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En P. Altbach (Ed.), *International Handbook of Higher Education*, 18, pp. 243-280. Kluger.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina*. Pablo Beneitone, César Esquetini, Julia González, Maida Marty, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (Eds.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Unda, V. (2014). Sobre construcción discursiva de la realidad, capital cultural, deserción y otros avances involucrados en la formación inicial de docentes. *Revista Herencia*, V, 70-75.
- Undurraga, C. (2013). *¿Cómo Aprenden los Adultos?* Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* [Comunicado]. Recuperado el 2 de marzo de 2015. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

- Universidad de Las Américas. (2021). *Guía para aplicar el sistema de créditos académicos UDLA*. Documento interno de trabajo.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para estudiantes adultos*. Documento interno de trabajo. Vicerrectoría Académica UDLA.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA*. Vicerrectoría Académica UDLA.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso*. Vicerrectoría Académica UDLA.
- Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021). *Guía para diseñar y modificar los Planes de Estudios de Pregrado UDLA*. Vicerrectoría Académica UDLA.
- Universidad de Las Américas, Secretaría General. (2017). *Reglamento Orgánico UDLA*. UDLA.
- Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021). *Lineamientos tecno-pedagógicos para la Educación Digital y a Distancia*. UDLA.
- Universidad de Las Américas, Vicerrectoría Académica. (2021 a). *Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. UDLA.
- Universidad Santo Tomás de Colombia. (2010). **Modelo educativo pedagógico**. Medellín, Colombia: autor.
- Vine, A. y Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 139-160.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

