

Serie

Modelo Educativo y
Guías de Implementación



Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA

Dirección de Gestión Curricular
Dirección General de Asuntos Académicos
Vicerrectoría Académica



Santiago, 2021

Guía para elaborar y usar Programas de Asignatura UDLA

ISBN: 978-956-8695-05-7

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

Autoría primera edición

Henríquez Orrego, Ana
Henríquez Mardones, Alex
Lara Inostroza, Francia
Maureira Miranda, Alexis
Sepúlveda Sandoval, Christopher

Edición

Muñoz Parietti, Camila

Director de Gestión Curricular

Díaz Fernández, Ignacio

Directora General de Asuntos Académicos

Pérez Astete, Ángela

Vicerrector Académico

Vatter Gutiérrez, Jaime

Rectora

Romaguera Gracia, Pilar

Universidad de Las Américas

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

Índice

1. Introducción.....	4
2. Orientaciones para elaborar programas de asignatura	5
2.1 ¿Qué es un programa de asignatura?	5
2.2 ¿Qué lineamientos debe respetar todo programa de asignatura UDLA?	5
2.3. Secciones de un programa de asignatura UDLA	6
2.3.1 Identificación de la asignatura	8
2.3.2. Descripción de asignatura	10
2.3.3. Resultados de aprendizaje de la asignatura	11
2.3.4. Aportes al perfil de egreso	17
2.3.5. Contenidos, actividades y actitudes	18
2.3.6. Estrategias metodológicas	23
2.3.7. Evaluación: Ponderación de la asignatura	26
2.3.8. Evaluación: Estrategia evaluativa	27
2.3.9. Evaluación: Descripción de la estrategia evaluativa y Normativa	29
2.3.10. Recursos de aprendizaje	30
2.3.11. Perfil Docente.....	30
2.3.12. Anexos	30
2.3.13. Syllabus.....	31
2.4. Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO).....	31
3. Lista de cotejo para la evaluación diagnóstica de programas de asignatura UDLA.....	32
Referencias	35

1. Introducción

El presente documento forma parte de la serie Guías para la Apropriación Curricular del Modelo Educativo, dirigidas a directores de Escuela, de Instituto o de Departamento, comités curriculares y docentes de Universidad de Las Américas (UDLA). Esta guía contribuye a desarrollar el proceso de apropiación curricular del Modelo Educativo de UDLA en cada una de sus carreras de pregrado y programas de postgrado, diplomado y postítulo, desde la perspectiva del diseño de los programas de asignatura.

Un elemento fundamental que debe ser considerado al momento de diseñar los instrumentos curriculares de cada carrera es el Sistema de Créditos Académicos UDLA (SCUDLA). Este sistema tiene como propósito estimar, racionalizar y distribuir adecuadamente el trabajo académico de las distintas asignaturas que forman parte del plan de estudios, en el contexto de un modelo pedagógico centrado en el trabajo y aprendizaje de los estudiantes (UDLA, 2021a).

Un programa de asignatura es el instrumento curricular que orienta la labor de todos los actores implicados en la implementación académica de cada asignatura. Su existencia es asegurada por el Administrador de Programas de Asignaturas (ADPRO) y su resguardo descansa en el Repositorio de Programas de Asignatura. Este último se integra al Sistema de Gestión Académica (Banner), el Sistema de Bibliotecas y el Administrador de Perfiles de Egreso y Matrices de Tributación Curricular (ADPE). La implementación operativa de cada asignatura está cautelada por la plataforma Ficha de implementación de asignatura.

El programa de asignatura se diseña en torno a resultados de aprendizaje (RA). Estos corresponden a los saberes que el estudiante debe dominar al finalizar una asignatura. Las asignaturas de toda malla curricular apuntan a una serie de aprendizajes que, integrados y una vez logrados, permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje descritos en el perfil de egreso. Por tanto, es clave que los resultados de aprendizaje de cada asignatura tributen al logro de los perfiles de egreso definidos para cada carrera en UDLA.

Los resultados de aprendizaje de cada asignatura orientan el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje, métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, así como procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación. De esta manera, la aplicación del programa demanda una congruencia entre cada uno de estos componentes.

Los programas de asignatura se diseñan y se deben utilizar conforme a la dimensión pedagógica del Modelo Educativo UDLA. Esta se define como una construcción teórica y metodológica que representa una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes, además de la forma cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta dimensión presenta orientaciones para la toma de decisiones y la ejecución de tareas relacionadas con el aprendizaje, la docencia y el currículum de las carreras y programas de postgrado, diplomado y postítulo que imparte la institución.

Esperamos que esta guía sea útil para los equipos encargados del diseño curricular de los programas de asignatura y también para los académicos encargados de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Orientaciones para elaborar programas de asignatura

2.1 ¿Qué es un programa de asignatura?

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

El programa de asignatura se organiza en torno a resultados de aprendizaje, estructurando los conocimientos, experiencias de aprendizaje, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación respecto de los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe saber y dominar al finalizar una determinada asignatura.

Las asignaturas de toda malla curricular apuntan a una serie de aprendizajes que, en su conjunto y una vez logrados, permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje descritos en el perfil de egreso. Por tanto, es clave que las metas que se espera que los estudiantes alcancen en cada asignatura tributen claramente al logro del perfil de egreso de la carrera o programa de postgrado que estudian. En el caso de los programas de diplomado y postítulo, aunque no existe un Perfil de Egreso, sí se declaran su propósito formativo y los resultados de aprendizaje que se alcanzarán al final de estos.

2.2 ¿Qué lineamientos debe respetar todo programa de asignatura UDLA?

El programa de asignatura debe reflejar, en primer lugar, los lineamientos del Modelo Educativo UDLA, en especial en lo referido a su dimensión pedagógica. En este contexto, en la base del programa subyace la idea que aprender significa otorgar sentido a lo que se sabe, tener la capacidad de comprender por qué lo que se sabe es así y tener la habilidad para usar lo que se sabe en diversas situaciones y contextos (Wiggins y McTighe, 2005). En consecuencia, el diseño del programa debe responder a la siguiente pregunta ¿Cuál es la mejor manera de usar las horas con instrucción y de trabajo autónomo de la asignatura, dado sus resultados de aprendizaje? Por ende, el desafío para los equipos curriculares de la Universidad es pensar, concienzudamente, los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren.

El programa de asignatura respeta los siguientes lineamientos (Wiggins y McTighe, 2005):

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

aprendizaje efectivo y duradero. Cada unidad debe iniciarse mediante problemas, situaciones, enigmas o cuestiones cautivantes y dejar la enseñanza de definiciones, reglas y teorías para más tarde, cuando los saberes conceptuales sean necesarios para darle sentido a la experiencia de aprendizaje.

Para que el aprendizaje de una asignatura sea coherente, tenga sentido y no se reduzca a una lista de aprendizajes poco duraderos, aislados y parcelados, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura debe diseñarse a partir de un conjunto de interrogantes que responden a las seis facetas de la comprensión profunda que Wiggins y McTighe (2005) proponen:

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

2.3. Secciones de un programa de asignatura UDLA

La Figura 1 muestra las secciones de un programa de asignatura.

Figura 1. Secciones de un programa de asignatura UDLA



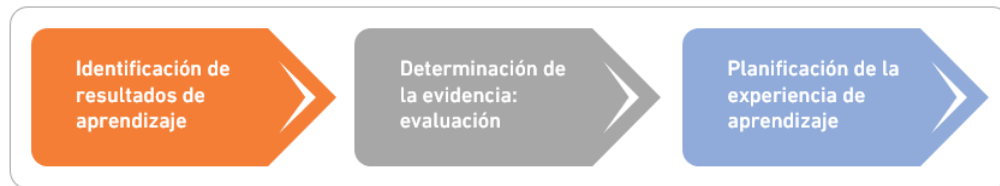
Fuente: Dirección de Gestión Curricular.

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

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

La Figura 2 muestra los pasos a seguir para diseñar una secuencia didáctica:

Figura 2. Diseño de una secuencia didáctica



Fuente: Adaptado de Wiggins y McTighe, 2005.

Al diseñar un programa de asignatura, se debe tener en cuenta la cantidad de horas con instrucción (presenciales o a distancia) y de trabajo autónomo con que cuenta la asignatura para cada semana y para toda la duración de esta. Estas horas, o carga académica, se ven reflejadas en el número de créditos que la asignatura tiene.

2.3.1 Identificación de la asignatura

La identificación de la asignatura corresponde a la primera sección del programa de asignatura. Una asignatura se identifica por su sigla en el catálogo de asignaturas y posee un nombre, créditos, vigencia, última actualización, modalidad educativa, régimen, requisito y distribución semestral de horas por componente. En ADPRO esta sección viene prescrita por la estructura curricular, la que se define al momento de crear una asignatura y que puede ser modificable por procesos de ajuste curricular. No requiere ser completada por los equipos curriculares durante la edición de programas, pues la plataforma lo realiza automáticamente.

a) Sigla

La sigla es un código de tres letras y tres o cuatro números que identifican en forma inequívoca una asignatura. Una asignatura puede tener cambios en su nombre, pero conservará la misma sigla, la que da cuenta de su identidad.

b) Nombre

Es un enunciado breve que sintetiza el ethos o aspectos esenciales de la asignatura. Este es definido por la unidad académica que tiene a cargo la asignatura.

c) Sistema de Créditos Académicos UDLA

El Sistema de Créditos Académicos UDLA tiene como propósito estimar, racionalizar y distribuir el trabajo académico de las asignaturas del plan de estudios de cada carrera, en el contexto de un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes. El número de créditos que tiene una asignatura representa la estimación de la cantidad de tiempo que requieren los estudiantes para alcanzar los resultados de aprendizaje de dicha asignatura. En el programa, el tiempo se distribuye en horas en los distintos componentes que conforman la asignatura, tanto aquellos de instrucción como los de trabajo autónomo.

d) Vigencia de un programa de asignatura

La vigencia corresponde al periodo académico en que la asignatura se dicta. Por ejemplo, el programa que declare 201710 está expresando que durante el primer semestre del año 2017 se encontró vigente.

e) Última actualización de un programa de asignatura

La última actualización corresponde al periodo académico en que la asignatura es modificada por última vez en el Administrador de Programas (ADPRO).

f) Modalidad educativa

La modalidad educativa es la forma en que se dicta la asignatura. Por ejemplo, en UDLA existen las siguientes modalidades educativas: *Tradicional (TR)*, *eSupport (ES)*, *Blended (SP)*, *eLearning (EL)*. Además, se asocia a la relevancia que cumple el aula virtual en el proceso formativo.

Tabla 1. Modalidades educativas en UDLA

Tradicional	Modalidad educativa que demanda que el estudiante curse la asignatura de forma presencial, resolviendo actividades dentro y fuera de la sala de clases. No contempla en su diseño el uso de aula virtual.
eSupport	Modalidad educativa que demanda que el estudiante curse la asignatura en forma presencial, empleando permanentemente el apoyo de un aula virtual, la que complementa las actividades en clases y provee de materiales para el trabajo personal.
Blended (semipresencial)	Modalidad educativa que demanda que el estudiante realice actividades en forma presencial y a distancia. Las actividades en línea involucran saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como también interacción entre los estudiantes en foros. La entrega de trabajos se realiza mediante entornos virtuales de aprendizaje.
eLearning	Modalidad educativa que demanda que el estudiante curse la asignatura a través de una modalidad a distancia. Esta involucra la utilización de entornos virtuales de aprendizaje y el seguimiento de los estudiantes por parte del docente. La entrega de trabajos y rendición de evaluaciones se hace en el aula virtual, de forma coherente con el proceso formativo, aunque puede requerir instancias presenciales, las que se incorporan a la planificación.

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular.

g) Régimen de un programa de asignatura

El régimen de un programa es el tipo de jornada y modalidad en el que se dicta la carrera o programa en que se encuentra la asignatura. En UDLA existen cuatro: Diurno (presencial y semipresencial), Vespertino (presencial y semipresencial), Executive y Online.

h) Requisito de una asignatura


Un requisito se define como una o más asignaturas que el estudiante debe tener aprobadas como garantía de que ha alcanzado los resultados de aprendizaje necesarios para enfrentar una determinada asignatura de la malla curricular. Por tanto, existen cursos que, para ser inscritos, deben cumplir con determinados requisitos o asignaturas aprobadas.

i) Distribución de horas por componente

Es la forma en que se distribuyen las horas de dedicación determinadas por los créditos académicos asignados a la asignatura. El creditaje de la asignatura determina el tiempo de dedicación semestral (1 crédito es igual a 27 horas semestrales). Luego este se presenta distribuido por componente y en UDLA existen: cátedra, ayudantía, laboratorio, taller, trabajo personal y práctica.

El formato de distribución se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Ejemplo distribución semanal de horas por modalidad

		Programa: TEN105 TÉCNICAS BÁSICAS DE ENFERMERÍA Y PRIMEROS AUXILIOS Versión: 202110				
FAC. DE SALUD Y CS. SOCIALES, TÉC. DE NIVEL SUP. EN ENFERMERÍA						
PROGRAMA DE ASIGNATURA: TÉCNICAS BÁSICAS DE ENFERMERÍA Y PRIMEROS AUXILIOS - TEN105.						
1. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA						
Sigla	TEN105					
Nombre	TÉCNICAS BÁSICAS DE ENFERMERÍA Y PRIMEROS AUXILIOS					
Créditos Totales (SCUDLA)	8					
Vigencia de la Asignatura Desde	202210					
Última Actualización	22/02/2021					
Modalidad Educativa	E-SUPPORT					
Régimen Asignatura	Diurno, Vespertino					
Requisito	-					
DISTRIBUCIÓN DE HORAS TOTALES DE LA ASIGNATURA						
Cátedra	Laboratorio	Ayudantía	Taller	Prácticas	Trabajo Personal	Total
54	0	0	54	0	108	216

Fuente: Dirección de Catálogo Curricular.

2.3.2. Descripción de asignatura

La descripción de asignatura es un apartado que debe entregar cuatro aspectos fundamentales del curso. Estos son:

a) Propósito formativo. Se señala la meta formativa de manera general y breve. Es pertinente precisar que propósito y sentido formativo son conceptos distintos. El propósito hace referencia a la importancia de educar a los estudiantes desde el prisma del saber tripartito de la asignatura; en cambio, el sentido formativo hace alusión a la concatenación y vinculación de la asignatura con otras del plan de estudios, enfatizando la continuidad formativa en la que se inscribe la misma.

b) Saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que los estudiantes deben dominar al finalizar el curso. Se señala explícitamente cómo la asignatura se hace cargo de la movilización de los tres tipos de saberes que cubre el Modelo Educativo UDLA. Se recomienda partir cada párrafo con: *Conceptualmente, los estudiantes...* *Procedimentalmente, los estudiantes...* y *Actitudinalmente, los estudiantes...* Además, es oportuno recordar la necesidad de sintetizar cada tipo de saber, pues se entregarán mayores detalles en apartados posteriores.

c) Justificación de los prerrequisitos o sentido formativo. Cuando la asignatura tiene prerrequisito o ella misma es prerrequisito de otra, se debe establecer claramente el vínculo formativo que existe entre ambas, señalando fundadamente por qué estas asignaturas tienen la relación de “dependencia formativa”.

Si la asignatura no tiene prerrequisito o ella misma no es prerrequisito de otra, se debe señalar el sentido formativo que esta tiene dentro de la malla curricular (o si se quiere plan formativo), es decir, cómo se vincula con otros contenidos y habilidades cognitivas y/o prácticas desarrolladas por otras asignaturas.

d) Características de funcionamiento. Esta parte requiere la presencia de cuatro elementos fundamentales:

- señalar si emplea o no algún soporte virtual de enseñanza y describirlo brevemente;
- comentar sintéticamente las metodologías que se utilizan en la asignatura, indicando el método que prevalece en el desarrollo de esta;
- mencionar los componentes asociados a ella (trabajo personal, taller, laboratorio, práctica, etc.) y señalar escuetamente la orientación u objetivo, de dichos componentes; y
- describir brevemente los procedimientos e instrumentos evaluativos que se utilizan en la asignatura.

La Tabla 2 muestra un ejemplo ideal de descripción para una asignatura ficticia. Cabe señalar que los elementos de este ejemplo se encuentran divididos para hacer evidente la manera de describir cada uno de ellos, sin embargo, en la declaración que se realice en el programa esta información aparece sin divisiones.

Tabla 2. Ejemplo de descripción de una asignatura

<p>(Propósito formativo) Esta asignatura pertenece al ámbito general y tiene el propósito formativo de que los estudiantes analicen el fenómeno educativo desde una dimensión sociocultural, identificando las relaciones entre la sociedad, cultura y educación en la actualidad y en su evolución histórica. De esta manera, los estudiantes podrán reflexionar con fundamentos en torno a la realidad educativa nacional, revisando tanto elementos teóricos –principalmente a nivel de postulados– como realidades prácticas a modo de poder centrar los análisis en casos concretos.</p>
--

(Saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales) Conceptualmente, los estudiantes identificarán los nexos que tiene el fenómeno de la educación con la cultura y la sociedad, incorporando para ello algunas definiciones elementales de estos conceptos. Asimismo, reconocerán las características de la sociedad actual, pudiendo señalar las imbricaciones e influencias que dichas características representan para el fenómeno educativo, tanto en sus aspectos institucionales como prácticos. Por último, identificarán los aspectos fundamentales del ordenamiento educativo de Chile, pudiendo analizarlos desde marcos teóricos educativos generales. Procedimentalmente, los estudiantes analizarán la realidad educativa a través de ejercicios prácticos propuestos en la asignatura, exponiendo sus ideas en presentaciones orales frente a la clase. También los alumnos analizarán y comentarán textos en clases, compartiendo y confrontando sus ideas. Actitudinalmente, los estudiantes desarrollarán una mirada crítica del fenómeno educativo en general, y de la realidad educativa mundial y nacional en particular. Esto hará posible que valoren la discusión y el estudio riguroso del fenómeno educativo como elemento clave de su formación profesional.

(Justificación de los prerrequisitos) Si bien la asignatura no posee prerrequisitos y ella misma no es prerrequisito de ninguna otra, se encuentra dentro de la línea curricular de saberes fundamentales de educación y el sistema educativo, el que se compone de tres cursos: Sociedad, Cultura y Educación; Historia de la Educación y Políticas Educativas. Los dos primeros procuran que el estudiante de ciclo inicial comprenda los elementos primordiales de la pedagogía y el quehacer educativo, fundamentalmente desde una perspectiva teórica, que le permitirá desarrollar un pensamiento abstracto en torno a la educación. A esta línea se suma el curso Políticas Educativas, el que pretende que los estudiantes analicen las principales directrices de la política nacional en el área educativa, así como la estructura del sistema educativo en Chile, con lo cual el estudiante complementa la teoría con la realidad del sistema escolar a nivel marco y desde su lógica orgánica.

(Características de funcionamiento) La asignatura posee tres horas presenciales y cuenta con aula virtual de eCampus (eSupport), en donde los estudiantes podrán acceder a los materiales, lecturas complementarias y material de apoyo a las unidades, para revisar en horas de trabajo personal dedicadas a la asignatura. Por su parte, el taller está orientado a la aplicación concreta de los conceptos en casos de la realidad educativa, tanto nacional como internacional. La metodología de la asignatura es activa, ya que en todas las sesiones se debe realizar una actividad planteada en el programa que busca hacer una bajada práctica o reflexiva según corresponda a los contenidos trabajados en el curso, lo que responde al método facilitador de la comprensión.

La evaluación del curso se realiza por medio de 2 cátedras que contienen elementos teóricos, de aplicación y bibliografía. Estas se ejecutarán a través de preguntas abiertas que se revisarán con pautas de apreciación y rúbricas. El examen es de similares características. Por otro lado, se cuenta con la realización de 3 ejercicios de construcción colaborativa en que se desarrolla un análisis FODA, una investigación y una entrevista cuyos desempeños serán medidos por rúbricas.

Fuente: DGC.

2.3.3. Resultados de aprendizaje de la asignatura

Los resultados de aprendizaje son los conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe saber y dominar al finalizar una determinada asignatura. Estos resultados orientan el diseño y aplicación de procedimientos e instrumentos de evaluación, así como actividades de aprendizaje, métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la aplicación del programa demanda una congruencia entre resultados de aprendizaje y los demás componentes indicados.

¿Por qué son diferentes los resultados de aprendizaje y los objetivos?

En relación con esta pregunta, los resultados de aprendizaje están centrados claramente en el estudiante, porque son eficaces, orientadores, evaluables y medibles. Son eficaces y orientadores, porque el estudiante sabe precisamente qué debe aplicar, analizar, diseñar o resolver en un determinado contexto tras cursar la asignatura. En cambio, los objetivos son ambiguos y no dejan claro quién ejecuta las acciones, si el docente o el estudiante. Los resultados de aprendizaje son evaluables, porque miden aspectos específicos del aprendizaje del estudiante. Junto con ello, son medibles porque el docente encuentra la evidencia de lo que el estudiante aprendió mediante la aplicación de los instrumentos evaluativos.

Tabla 3. Comparación entre resultado de aprendizaje y objetivo

Categoría	Resultado de aprendizaje	Objetivo
Sujeto de acción	Centrado en el estudiante.	Centrado en el docente.
Formato	Concreto, pues está relacionado con lo que el estudiante será capaz de demostrar al terminar una actividad de aprendizaje.	Ambiguo, pues se pueden redactar en términos de finalidad en la enseñanza o aprendizaje esperado.
Preferencia de conocimiento	Fusiona el saber tripartito: saber, saber hacer y saber ser.	Preferencia por el conocimiento conceptual (saber).
Propensión de ser medido/observable	Es evaluable y observable.	Presenta dificultades para ser medido. No siempre se puede medir.
Preferencias taxonómicas	Verbos de acción (verbos activos) y contempla todos los niveles de la taxonomía de Bloom u otras (aplicar, diseñar, evaluar, resolver problemas, crear conocimiento, etc.).	Verbos ambiguos y difíciles de observar, preferencia por el primer nivel de la taxonomía de Bloom (identificar).

Fuente: DGC.

Además, los resultados de aprendizaje son amigables y transparentes porque indican el contexto en donde se ejecuta una acción determinada, permitiendo desprender la evaluación y las experiencias de aprendizaje.

Tabla 4. Procedimientos evaluativos y experiencias de aprendizaje desprendidas de un RA

Resultado de aprendizaje	Procedimientos de evaluación	Experiencia de aprendizaje
Procesar diversos testimonios o fuentes históricas aplicando el método de análisis histórico.	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de investigación. • Presentaciones orales (referidas al análisis crítico de bibliografía especializada) que serán evaluadas a través de rúbricas. 	<p>Método formativo en donde docente y estudiante se desempeñan activamente.</p> <p>Los estudiantes desarrollan una serie de estrategias y actividades de trabajo referidas a búsqueda, análisis, síntesis y presentación de resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicación de procedimiento de análisis histórico a fuentes o testimonios; • elaboración de un informe escrito de análisis de fuentes específicas; e • ingreso de evidencias de informe en portafolio digital.

Fuente: DGC.

Para elaborar los resultados de aprendizaje se deben considerar seis normas:

1. Redactar según el formato: verbo de acción + complemento + contexto.
 - El verbo designa la "acción" que el estudiante debe ejecutar en el proceso formativo, es decir, la habilidad que el estudiante desarrollará.
 - El complemento es el contenido sobre el cual la acción (señalada en el verbo) se ejecuta.
 - El contexto es la situación que da sentido a la acción, pues informa la condición en la cual se llevará a cabo.
 - Ejemplo: *Procesar / diversos testimonios o fuentes históricas / aplicando el método de análisis histórico.*
2. El verbo debe ser operativo. Esto significa que la habilidad propuesta debe ser observable para el docente como agente evaluador. Por ejemplo, el verbo reflexionar no se puede observar, porque es un proceso que permanece solo en la

cognición interna del estudiante; mientras argumentar sí se puede verificar, debido a que el estudiante demuestra la acción solicitada en una evidencia de aprendizaje, por ejemplo, el ensayo.

3. Expresarse en términos precisos y claros evitando la fraseología innecesaria o la adverbialización de los verbos.
4. Utilizar un solo verbo por cada resultado de aprendizaje. En el caso de aprendizajes más complejos, puede usarse más de una oración.
5. Considerar las horas con instrucción y las de trabajo autónomo del estudiante asignadas a la asignatura.
6. Deben ser entre 5 y 10 resultados de aprendizaje para asignaturas de pregrado o postgrado. Este número puede ser menor para asignaturas de programas de diplomado o postítulo.

¿Qué son los verbos de acción?

Los resultados de aprendizaje deben verificarse concretamente al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Para que ocurra esto es fundamental utilizar los verbos apropiados. En este sentido, la literatura plantea que los verbos deben ser de "acción", en el tenor de que deben remitirse a una conducta observable y que por lo tanto pueda ser evaluable (ver Tabla 5). Para garantizar esto, existe un conjunto de verbos cuyo uso no está permitido para redactar los resultados de aprendizaje, pues son habilidades cognitivas de carácter formal que no son observadas directamente y que, por tanto, tampoco pueden ser evaluadas (ver Tabla 6).

Tabla 5. Listado de verbos válidos para la redacción de resultados de aprendizaje

Nivel taxonómico	¿Qué hace el estudiante?	Verbos válidos para redactar resultados de aprendizaje
Conocimiento	Identifica o señala información, teorías, principios, leyes, etc.	Identificar, señalar.
Comprensión	Entender o captar el significado de los saberes conceptuales.	Interpretar, discutir, predecir, resumir, clasificar, seleccionar.
Aplicación	Transfiere o utiliza saberes conceptuales en ejercicios y problemas.	Adaptar, aplicar, calcular, desarrollar, describir, dramatizar, efectuar, emplear, experimentar, exponer, investigar, manipular, operar, programar, proponer, representar, simular, solucionar, usar, utilizar.
Análisis	Descompone, organiza y relaciona las partes de una estructura.	Administrar, analizar, comparar, contrastar, distribuir, gestionar, organizar.
Síntesis	Elabora, integra y mezcla ideas en un producto, plan o propuesta.	Confeccionar, construir, diseñar, elaborar, fabricar, formar, formular, implementar, modelar, planear, planificar, producir, proyectar, realizar, sintetizar.
Evaluación	Evalúa sobre la base de normas o criterios determinados.	Argumentar, capacitar, controlar, debatir, determinar, evaluar, fundamentar, resolver, verificar.

Fuente: Adaptado de Kennedy, 2007

Tabla 6. Verbos de uso inválido

Verbos difíciles de evaluar	Apreciar, aprender, buscar, comprender, conocer, deducir, estar consciente de..., explorar, familiarizarse con..., interiorizar, meditar, memorizar, observar, pensar, razonar, recordar, reflexionar, saber, sentir, valorar.
-----------------------------	--

Fuente: Kennedy, 2007

Se debe considerar que tras cada uno de estos verbos de acción existe una habilidad que está siendo desarrollada en el estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, se entiende por habilidad aquella destreza que a partir de la práctica es incorporada en el sujeto para convertirse en una capacidad o talento personal. A partir de estas habilidades, los resultados de aprendizaje pueden combinar el desarrollo de tres planos de dominio señalados por Bloom y sus colaboradores (Anderson y Krathwohl, 2001):

- cognitivo
- psicomotor
- subjetivo

A continuación, la descripción de cada plano de dominio (ANECA, 2013, p. 26):

- **Plano cognitivo.** Relacionado con el proceso de pensamiento; fue el más desarrollado por Bloom. Sus investigaciones se centraron en elaborar una clasificación de los distintos niveles cognitivos durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Guarda relación con todos los procesos que ocurren a nivel de pensamiento, siendo siempre el nivel mayor el que abarca los niveles inferiores.
- **Plano psicomotor.** Engloba las destrezas físicas y las relacionadas con la coordinación, también importantes cuando se habla de determinados tipos de actividades formativas.
- **Plano subjetivo.** Refiere al componente emocional del aprendizaje, es decir, aquello relativo a las actitudes, los valores y la ética.

Resultados de aprendizaje y su coherencia con la evaluación y la metodología

Los resultados de aprendizaje –cuando están redactados con la estructura tripartita que considera el contexto de ejecución de una o más habilidades– posibilitan desprender la evaluación y la metodología. En tanto, a medida que el director de una unidad académica y su equipo curricular identifican el o los planos de dominio que cubren un determinado resultado de aprendizaje y proponen procedimientos evaluativos, pueden determinar las estrategias metodológicas más aptas para que el estudiante logre el aprendizaje que se persigue. De esta manera, se construye un alineamiento entre los componentes mencionados y la experiencia de aprender adquiere sentido para el estudiante como lo demuestra la Tabla 7.

Tabla 7. Relación entre resultados de aprendizaje, evaluación y metodología

Resultados de Aprendizaje	Procedimientos de evaluación	Estrategias metodológicas
Plano cognitivo Conocimiento Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes escritos u orales • Test • Evaluación de trabajos o ensayos • Evaluación de presentaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Clases expositivas • Lectura guiada (especialmente con comentarios, preguntas o discusión) • Tutorías • Discusiones • Trabajo en grupo • Presentaciones en grupo • Seminarios
Plano cognitivo Aplicación Análisis Síntesis	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: <ul style="list-style-type: none"> • de la práctica realizada, o • de las conclusiones o proyectos presentados de la interacción durante el trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de laboratorio • Aprendizaje basado en problemas o proyectos • Estudio de casos • Tutorías

Resultados de Aprendizaje	Procedimientos de evaluación	Estrategias metodológicas
Plano cognitivo Análisis Síntesis Evaluación	Evaluación de ejecuciones con criterios explícitos y públicos: <ul style="list-style-type: none"> • de los proyectos, • de los informes, o • del análisis de casos. • Preguntas sobre justificación de decisiones tomadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de proyectos e informes técnicos - Análisis de casos - Análisis y crítica de textos, sentencias o informes ajenos - Clases magistrales tras trabajos prácticos - Tutorías sobre trabajos
Plano psicomotor Adquisición de destrezas físicas	Evaluación de la ejecución con criterios explícitos y públicos	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios • Repetición de la destreza en cuestión con variantes

Fuente: ANECA, 2013, p. 36

Claridad y precisión en la redacción de resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje se redactan en términos precisos y claros. Esto se traduce en evitar la fraseología innecesaria y la adverbialización de los verbos. La Tabla 8 muestra un resultado de aprendizaje propuesto y otro mejorado, junto con comentarios que explican y detallan su mejora.

Tabla 8. Revisión de un resultado de aprendizaje

RA propuesto	Comentario	RA mejorado
<i>Analizar apropiadamente el proceso didáctico como una situación integral que recorre desde el diseño de un proceso de aprendizaje hasta su reflexión, pasando por la planificación, implementación y evaluación, con el fin de que esta última se conciba como un proceso de monitoreo constante para la toma de decisiones pedagógicas.</i>	El resultado de aprendizaje propuesto resulta muy extenso y se pierde el propósito central. Además, decir "apropiadamente" es innecesario, pues se espera que este análisis se haga de manera correcta, y esto se comprobará finalmente cuando el docente tenga que evaluar el análisis realizado mediante el uso de una rúbrica, por ejemplo.	Se puede desglosar el resultado de aprendizaje propuesto en otros que sean más claros y precisos. Por ejemplo: <i>Describir el proceso didáctico como un procedimiento de monitoreo constante para la toma de decisiones estratégicas.</i>

Fuente: DGC.

¿Se debe utilizar siempre un solo verbo de acción por resultado de aprendizaje?

Por regla general los resultados de aprendizaje se redactan utilizando un verbo. Sin embargo, existen dos excepciones:

- Incorporar un segundo verbo en gerundio. Ejemplo: **Explicar** los conceptos de estimulación oportuna y neurociencia, **argumentando** sobre su importancia para el desarrollo y aprendizaje infantil.
- Incluir acciones interdependientes entre sí y remitir a una sola gran acción. Ejemplo: **Identificar, formular, analizar** y **solucionar** problemas de ingeniería aplicados a la industria metalúrgica.

¿Cuándo se está dando un contexto a un resultado de aprendizaje?

Se entrega un contexto cuando la oración comienza con lo que se espera que los estudiantes aprendan y seguidamente se señala las condiciones bajo las cuales se obtiene esa adquisición o ejecución. Por ejemplo:

Tabla 9. Ejemplo de RA propuesto

Verbo de acción	Complemento	Contexto
Describir	las condiciones biológicas fundamentales que condicionan a los seres acuáticos.	

Fuente: DGC

En este ejemplo puede entenderse la parte “que condicionan a los seres acuáticos” como contexto, pero no lo es, porque este fragmento corresponde todavía al contenido/conocimiento que se espera los estudiantes adquieran. No hay una especificación sobre de qué manera o en qué condiciones el estudiante demuestra que describe dichos contenidos.

El contexto, como puede observarse en la Tabla 10, da señales acerca de las condiciones o circunstancias bajo las cuales se demuestra la adquisición. Por tanto, el contexto, cuando está bien formulado, puede entregar indicios acerca de la metodología y, por extensión, la evaluación. Ahora bien, el contexto no solo es de carácter pedagógico, aunque idealmente se espera que sea así.

Tabla 10. Ejemplo de RA mejorado

Verbo de acción	Complemento	Contexto
Describir	las condiciones biológicas fundamentales que condicionan a los seres acuáticos	de acuerdo con las investigaciones revisadas en clases.

Fuente: DGC

Tabla de trabajo para construir y verificar resultados de aprendizaje

A partir de los lineamientos señalados, los directores de Escuela, Instituto o Departamento, los comités curriculares y los docentes que dictan clases en UDLA pueden operacionalizar la construcción de resultados de aprendizaje a partir del uso de la siguiente tabla de trabajo:

Tabla 11. Ejemplo tabla de trabajo para construir RA

Sigla asignatura	N°	Verbo de acción	Complemento	Contexto
	1			
	2			
	3			
	4			
	5			

Fuente: DGC

La tabla anterior puede utilizarse para observar los resultados de aprendizaje de un programa determinado y dividir sus partes en cada celda. Si está ausente el contexto en algún resultado de aprendizaje, es recomendable formular una condición que permita facilitar la ejecución de la habilidad implicada en este resultado de aprendizaje.

Los equipos curriculares de cada unidad académica pueden evaluar la dimensión Resultados de aprendizaje del programa de asignatura tal como aparece en el tercer apartado de este documento, *Lista de cotejo para la evaluación diagnóstica de programas de asignatura UDLA*.

Tabla 12. Ejemplo de resultados de aprendizaje

N°	Verbo de acción	Complemento	Contexto
1	Explicar	las características del modelo de Dirección Estratégica	a partir del uso de diagramas.
2	Caracterizar	los tipos de estrategias de gestión de negocios	considerando lo expuesto en clases y las lecturas realizadas.
3	Aplicar	técnicas para el diseño de modelos de negocios	identificando el contexto de las empresas.
4	Implementar	estrategias directivas	según análisis y evaluación de sectores y tendencias.
5	Formular	soluciones de desarrollo de ventajas comparativas	a partir del diagnóstico a una empresa.
6	Aplicar	técnicas y herramientas de análisis estratégico	según evaluación de oportunidades empresariales.
7	Describir	características y conceptos de la estrategia empresarial	a partir de la revisión bibliográfica.
8	Elaborar	balances de gestión estratégica	según análisis de casos reales o simulados.
9	Elaborar	estrategias de negocios	a partir del análisis a la empresa y su entorno.
10	Demostrar	actitudes de colaboración	en contextos de trabajo en equipo.

Fuente: DGC

2.3.4. Aportes al perfil de egreso

Los aportes al perfil de egreso son la explicitación de la tributación que ofrece cada asignatura al logro de los resultados de aprendizaje y valores declarados en el perfil de egreso. La tributación de la asignatura se declara en la matriz de tributación curricular de la carrera en el Administrador de Perfiles de Egreso (ADPE). Este sistema se vincula al Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO) de manera automatizada, asegurando la coherencia de la información curricular.

Tabla 13. Ejemplo de aportes al perfil de egreso de una asignatura

4. APORTES AL PERFIL DE EGRESO
<p>Valores UDLA</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.- Ética profesional <p>Resultados de aprendizaje genéricos</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.- Identificar, plantear y resolver problemas, mediante la toma de decisiones con autonomía y ética para otorgar los Cuidados de Enfermería. • 2.- Aprender y actualizarse permanentemente para actuar ante situaciones nuevas, promoviendo una actitud crítica y autocrítica frente a las circunstancias cotidianas de su profesión. • 3.- Comunicar efectivamente ideas, de manera oral y escrita, en el contexto del desarrollo de intervenciones comunitarias y hospitalarias, orientadas a la salud de las personas y las comunidades. <p>Resultados de aprendizaje específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.- Proporcionar cuidados integrales a las personas, basados en sólidos conocimientos del área científico-humanista y de la disciplina, aplicando el Proceso de Enfermería como una herramienta fundamental de la práctica profesional. • 2.- Aplicar el Proceso de Enfermería en las diversas etapas del ciclo vital, a partir de las necesidades de las personas, familia y comunidad, basado en los determinantes sociales de la salud. • 4.- Interactuar respetando la diversidad de los actores sociales, familia y comunidad en el ejercicio profesional.

Fuente: DCC

2.3.5. Contenidos, actividades y actitudes

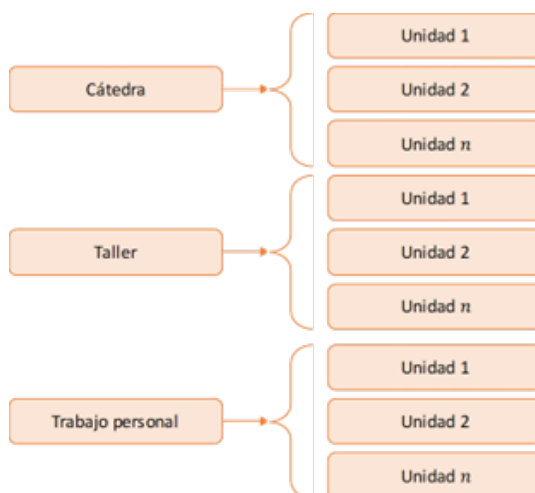
Los contenidos del programa de asignatura corresponden al cuerpo de información declarativa que los estudiantes deben comprender al aprobar una asignatura. El saber conceptual es, en sí mismo, información declarativa. El saber procedimental se refiere a habilidades y destrezas que deben ponerse en práctica, pero también involucra definiciones y conceptos –por ejemplo, la habilidad para hacer saques en vóleybol puede describirse declarativamente–. El saber actitudinal alude a valores y actitudes y deben manifestarse en el comportamiento de los estudiantes, pero también involucra nociones conceptuales –por ejemplo, el valor de la responsabilidad ciudadana tiene una definición teórica, que se evidencia en determinados comportamientos y acciones–.

Recomendaciones para construir la sección

Para completar la sección contenidos y actividades se recomienda:

- **Incorporar unidades para las modalidades declaradas en la distribución semanal de horas** (revisar la sección *Identificación de la asignatura en el programa*): Por ejemplo, si una asignatura contiene horas de cátedra, horas de taller y horas de trabajo personal, la organización de los contenidos debe contener la misma cantidad y orden de unidades para cada una de estas modalidades (ver Figura 4), considerando las actividades asignadas en la planilla de asignación de créditos UDLA para la asignatura.

Figura 4. Asignación de unidades para cada componente semanal de la asignatura



Fuente: DGC

- **Redactar los saberes como sustantivos y no como se realiza para los resultados de aprendizaje:** Esto significa iniciar la redacción del contenido mediante un sustantivo en vez de un verbo en infinitivo. Por ejemplo, el saber procedimental de una unidad debe ser escrito como “*debate de diferentes perspectivas*” y no “*debatir diferentes perspectivas...*”.
- **Incorporar los tres tipos de saberes para cada unidad del programa:** Contenidos (saber o conceptual), actividades (saber hacer o procedimental) y actitudes (saber ser y convivir o actitudinal). La Tabla 14 muestra cómo se separan los tipos de contenidos en una unidad determinada.
- **Para el caso de asignaturas que se centran en el saber conceptual:** Incitar el aprendizaje de nociones y definiciones a través de su uso, o sea, emplear lo que se sabe en una diversidad de contextos. Por tanto, cuando se aprenden conceptos es necesario que los estudiantes usen tales conceptos, de modo de entender su importancia en el contexto de una aplicación significativa.

- **Para el caso de asignaturas que se centran en el saber procedimental:** Ofrecer sustento conceptual para dar sentido a la práctica de habilidades y destrezas aisladas y rutinarias, así como la de desempeños más sofisticados.
- **Proponer actividades** luego de haber levantado los resultados de aprendizaje y haber establecido qué evidencia evaluativa permite determinar al docente si los resultados de aprendizaje de la asignatura han sido alcanzados por los estudiantes. Las actividades están vinculadas con los contenidos y se diseñan para que los estudiantes proporcionen, en el plano evaluativo, evidencias de logro de los resultados declarados en el programa.

Cuando se complete esta sección, tenga presente **no “copiar y pegar” textos con algún formato desde un procesador externo** (por ejemplo, Microsoft Word o Excel). Es conveniente utilizar los botones del editor ADPRO para presentar el texto publicado exento de problemas de formato, viñetas o tipografías no reconocidas por este sistema.

Tabla 14. Fragmento de la sección *Contenidos, actividades y actitudes*

5. CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y ACTITUDES	
5.1 Contenido: Cátedra	
N° Unidad	Tema
1	Introducción a la cultura.
	5.1 Cátedra. Unidad 1 Tema <i>Introducción a la cultura</i> Contenidos: - Definición de cultura y patrimonio - Cultura en Chile - Sistemas públicos y privados de administración cultural Actividades: - Presentación de material audiovisual - Lectura y análisis de textos - Discusión sobre temáticas de clases Actitudes: - Respeto por puntos de vistas contrarios al propio. - Valoración del diálogo y la discusión como herramienta generadora de conocimiento. - Trabajo en equipo.

Fuente: DCC

Tipos de actividades a realizar

Al revisar los resultados de aprendizaje presentados en el programa de una asignatura y sus contenidos, es posible determinar si esta se centra en el saber conceptual, procedimental, o bien en la formación práctica. Sin embargo, es necesario enfatizar que cada asignatura debe abordar los tres tipos de saberes. UDLA reconoce tres tipos de asignatura:

- **Asignatura centrada en el saber conceptual**, donde se privilegia que los estudiantes logren aprendizajes conceptuales.
- **Asignatura centrada en el saber procedimental**, donde se privilegia que los estudiantes ejerciten habilidades y destrezas, integrando conceptos y nociones de la disciplina a la que pertenece la asignatura.
- **Asignaturas centradas en la práctica o la simulación**, donde se privilegia que los estudiantes ejerciten tareas de desempeño complejas, que integran simultáneamente los tres tipos de saber.

Tabla 15. Malentendidos en la gestión de los saberes conceptuales y procedimentales

Malentendidos en la gestión de saberes	¿En qué consiste?	Solución	¿En qué consiste?
La rigidez de la secuencia: saber conceptual y luego saber procedimental	Existen docentes que piensan que los estudiantes requieren aprender, primero, los saberes conceptuales de la asignatura para solo después abordar tareas de aprendizaje en las que los pongan en práctica. Esta creencia es errónea, pues la literatura señala que aprender significa emplear lo que se sabe en una diversidad de contextos. Por tanto, cuando se aprenden conceptos, es necesario que los estudiantes usen tales conceptos de modo de entender su importancia en el contexto de una aplicación significativa.	Otorgar uso a lo conceptual	En la asignatura que se centra en lo conceptual, las nociones y definiciones que se aborden deben aprenderse a través de su uso.
La asignatura concebida como puramente procedimental	Existen docentes que afirman que su asignatura es puramente procedimental, que solo se trata de aprender habilidades, destrezas o tareas de desempeño complejas y, por tanto, no existen saberes conceptuales que abordar en la asignatura. Este es otro malentendido. En estas asignaturas es muy importante que los estudiantes conozcan las nociones que descansan bajo las habilidades, destrezas y desempeños que están poniendo en práctica.	Ofrecer sustento conceptual a lo procedimental	La asignatura que se centra en lo procedimental debe ofrecer sustento conceptual para dar sentido a la práctica de habilidades y destrezas aisladas y rutinarias, así como la de desempeños más sofisticados.

Fuente: Adaptado de Wiggins y McTighe, 2005

Las actividades de aprendizaje de una asignatura corresponden al conjunto de tareas ofrecidas a los estudiantes para alcanzar los resultados de aprendizaje declarados en el programa. Los tres tipos de saberes involucrados en los aprendizajes de la asignatura –conceptual, procedimental y actitudinal– requieren de diferentes tipos de actividades, pues lo que se aprende es de diversa índole.

En la secuencia de elaboración del programa de asignatura, las actividades se diseñan en la tercera etapa, luego de levantar los resultados de aprendizaje y establecer qué evidencia evaluativa permite determinar al docente si los resultados de aprendizaje de la asignatura han sido alcanzados por los estudiantes.

Las actividades se diseñan con el fin de que los estudiantes proporcionen, en el plano evaluativo, evidencias de logro de los resultados declarados en el programa.

En términos generales, las actividades de aprendizaje deben considerar los siguientes lineamientos:

- a. Atraer la atención de los estudiantes y mantenerla.
- b. Proporcionar a los estudiantes las experiencias, herramientas, conocimientos y prácticas necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje planteados en el programa.
- c. Ofrecer a los estudiantes numerosas oportunidades para repensar las ideas claves presentadas, reflexionar a lo largo de la asignatura y revisar su trabajo.
- d. Crear oportunidades para que los estudiantes evalúen su progreso.
- e. Diseñar para que los estudiantes puedan desarrollar distintos talentos, necesidades, estilos e intereses.

A continuación, la explicación de cada lineamiento:

a. Atraer la atención de los estudiantes y mantenerla.

Consiste en estimular de manera más efectiva a su motivación intrínseca. Las actividades de aprendizaje deben involucrar trabajo académico atractivo y efectivo, que incite el pensamiento; incluya tareas interesantes, valiosas y relevantes; y ayude a los estudiantes a progresar en el dominio de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes considerados fundamentales para la disciplina.

El trabajo académico es atractivo cuando:

- Es práctico.
- Involucra enigmas o problemas.
- Es variado.
- Ofrece oportunidades para adaptar o modificar los desafíos involucrados en este.
- Ofrece igual proporción de actividades cooperativas y competitivas, individuales y grupales.
- Se realiza en torno a desafíos significativos o del mundo real.
- Emplea estrategias interactivas (caso de estudios, simulaciones, etc.).
- Involucra destinatarios auténticos (compradores, estudiantes, pacientes reales).

El trabajo académico es efectivo cuando:

- Se centra en el logro de resultados de aprendizaje, claros y fundamentales.
- Los estudiantes comprenden por qué se hace y qué sentido tiene dentro de su proceso formativo.
- Se ofrecen modelos y ejemplos.
- Existen criterios claros y conocidos que permiten a los estudiantes monitorear su progreso.
- Incentiva el trabajo arduo, la necesidad de emprender riesgos y de aprender de los errores.
- Aborda ideas concretas mediante actividades que vinculan las experiencias de los estudiantes con el mundo real, que trascienden la sala de clases.
- Se generan muchas oportunidades para autoevaluarse y autoajustarse basadas en la entrega de retroalimentación.

b. Proporcionar a los estudiantes las experiencias, herramientas, conocimientos y prácticas necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje planteados en el programa.

El fin de una asignatura es preparar a los estudiantes para que su desempeño profesional o técnico se ejerza de manera autónoma y comprensiva. Para ello, las actividades de aprendizaje no deben limitarse a preparar a los estudiantes para, por ejemplo, una prueba de selección múltiple, sino que deben permitirles desarrollar y profundizar la comprensión de las ideas claves de la asignatura. El aprendizaje de estas ideas se produce cuando se ofrecen suficientes experiencias reales o simuladas. De lo contrario, estas ideas claves no se aprenden, sino que se mantienen en el estudiante como meras abstracciones. Por tanto, las actividades de aprendizaje deben enseñar explícitamente a los educandos a transferir saberes a variadas situaciones, asumiendo que esta es, generalmente, una deficiencia de la enseñanza más que un problema de los propios estudiantes cuando intentan aprender (ver Tabla 16).

c. Ofrecer a los estudiantes numerosas oportunidades para repensar las ideas claves presentadas, reflexionar a lo largo de la asignatura y revisar su trabajo.

El desarrollo de las unidades del programa de asignatura debe ser iterativo, de modo que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de repensar y revisar las ideas estudiadas con anterioridad en la asignatura a la luz de las ideas nuevas que se abordan. Por tanto, deben darse oportunidades para revisar las grandes ideas desde diversas perspectivas, en diferentes contextos y a partir de diferentes roles.

d. Crear oportunidades para que los estudiantes evalúen su progreso.

Las actividades de aprendizaje deben ofrecer oportunidades para que los estudiantes, individual y colectivamente, monitoreen y ajusten su trabajo. Las habilidades metacognitivas permiten a los estudiantes chequear lo que funciona, lo que no y cómo hacer las cosas de mejor manera la próxima vez.

e. Diseñar para que los estudiantes puedan desarrollar distintos talentos, necesidades, estilos e intereses

Si bien el programa de asignatura tiene los mismos resultados de aprendizaje para estudiantes jóvenes y estudiantes adultos, se espera que estos resultados puedan traducirse en diferentes actividades y recursos de aprendizaje, como también en la integración de diferentes estrategias y para que los estudiantes muestren su progreso.

Tabla 16. Estrategias y técnicas para enseñar a los estudiantes a transferir saberes

Para concordar la experiencia de aprendizaje en aula con la evaluación final	Para establecer conexiones conceptuales entre lo aprendido y otros contextos
<p>1. Aplicación directa: alertar a los estudiantes sobre ocasiones en las que pueden aplicar lo que están aprendiendo directamente, sin transformación o ajuste. Ejemplo: <i>“Recuerden que se les pedirá que usen estos pronombres correctamente en el ensayo que deben entregar al final de la semana”.</i></p>	<p>6. Aplicaciones tempranas: solicitar a los estudiantes que predigan posibles aplicaciones que estén alejadas del contexto en que están aprendiendo. Ejemplo: después de que los estudiantes han puesto en práctica una habilidad cognitiva u otro tipo de habilidad, preguntar dónde pueden utilizarlas. Discutir contextos que surjan de los estudiantes.</p>
<p>2. Concordancia entre aprendizaje y aplicación final: adaptar la experiencia de aprendizaje para que sea casi la misma experiencia que la aplicación final. Ejemplo: en deportes, jugar vóleybol; en teatro, realizar ensayos con vestuario.</p>	<p>7. Generalización de conceptos: solicitar a los estudiantes generalizar a partir de su experiencia para producir principios o reglas ampliamente aplicables. Ejemplo: después de estudiar el descubrimiento del rayo, preguntar <i>¿Qué generalizaciones sugiere el descubrimiento científico del rayo? ¿Qué otras evidencias conocidas fundamentan dichas generalizaciones?</i></p>
<p>3. Simulación: utilizar simulaciones, juegos de rol, dramatizaciones para aproximarse a la aplicación final. Ejemplo: juicios simulados, discusiones simuladas del senado o la cámara de diputados como forma de preparación para comprender y participar como ciudadano en el gobierno.</p>	<p>8. Uso de analogías: involucrar a los estudiantes en la búsqueda y elaboración de una analogía entre un tema en estudio y algo diferente de él. Ejemplo: solicitar a los estudiantes que comparen y contrasten la estructura del sistema circulatorio humano con la estructura del servicio de agua potable de una ciudad.</p>
<p>4. Modelaje: mostrar o demostrar en lugar de tan solo describir y discutir. Ejemplo: un profesor que enseña matemáticas expone cómo un problema podría ser resuelto mediante pensamiento en voz alta, con el fin de explicitar estrategias cognitivas veladas.</p>	<p>9. Resolución paralela de problemas: involucrar a los estudiantes en la solución de problemas que tienen la misma estructura, pero que pertenecen a áreas diferentes, para reconocer similitudes y diferencias. Ejemplo: solicitar a los estudiantes que investiguen sobre un problema doméstico en casa y sobre uno en la escuela, utilizando la misma estrategia de solución de problemas. Ayudarlos a establecer semejanzas y diferencias.</p>

Para concordar la experiencia de aprendizaje en aula con la evaluación final	Para establecer conexiones conceptuales entre lo aprendido y otros contextos
<p>5. Aprendizaje basado en problemas: solicitar a los estudiantes que aprendan un determinado conocimiento que se supone deben usar para solucionar un problema a través de la resolución de problemas análogos, incorporando el conocimiento en la medida que lo necesiten. Ejemplo: los estudiantes aprenden sobre necesidades nutricionales en diferentes condiciones mediante la planificación de un menú para una caminata a través del desierto, o bien para un viaje largo por mar. Consiguen información sobre nutrición a partir de textos y otras fuentes, a medida que trabajan.</p>	<p>10. Reflexión metacognitiva: promover y apoyar a los estudiantes en la planificación, seguimiento y evaluación de su propio pensamiento. Ejemplo: después de una prueba o cualquier actividad intelectualmente demandante, pedir a los estudiantes que se pregunten <i>¿Qué estuvo bien? ¿Qué fue difícil y cómo podría, la próxima vez, manejar mejor lo que fue difícil?</i></p>

Fuente: Adaptado de Fogarty et al., 1992

2.3.6. Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas corresponden a los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje empleadas en la asignatura. El método de enseñanza es la forma particular que tiene el docente de organizar la enseñanza (Latorre y Seco, 2013). Ejemplos de métodos de enseñanza son el método activo, pasivo, deductivo, inductivo, de resolución de problemas, entre otros.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje corresponden al conjunto articulado de acciones que el docente determina para él y sus estudiantes, con el fin de conseguir que estos últimos alcancen un determinado resultado de aprendizaje. En un orden lógico, cada estrategia se compone de pasos que permiten realizar una actividad, que a su vez conlleva la solución de un problema. En su aplicación, la estrategia de enseñanza y aprendizaje puede emplear una serie de técnicas para conseguir el logro de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La técnica de enseñanza y aprendizaje es un procedimiento que el docente determina para él y para sus estudiantes, que se emplea para lograr una parte del aprendizaje que se persigue mediante la estrategia. Por ejemplo, predecir los contenidos de un artículo del diario es una estrategia de comprensión lectora que podría ocupar múltiples técnicas para aplicarse: observar las fotografías que aparecen en el artículo, leer su introducción y conclusión, inferir ideas a partir de su título, etc.

UDLA reconoce tres métodos de enseñanza en sus procesos formativos:

1. Método tradicional

A través de este método, el docente informa a los estudiantes sobre diversos saberes –conceptuales, procedimentales y actitudinales– mediante clases expositivas y demostraciones, complementadas por libros de texto.

2. Método facilitador de la comprensión

Mediante este método, el docente ayuda a los estudiantes a construir significado para comprender ideas y procesos claves; los guía en discusiones en torno a problemas complejos, textos, casos, proyectos o situaciones mediante el cuestionamiento, el establecimiento de pruebas y la reflexión sobre procesos.

3. Método de revisión del desempeño

A través de este método, el docente apoya la habilidad de los estudiantes para transferir sus aprendizajes con el objeto de desempeñarse autónomamente y con la complejidad necesaria. El docente establece resultados de aprendizaje claros en torno al desempeño y supervisa, a través del modelamiento y la retroalimentación, el desarrollo de las habilidades en el contexto de oportunidades de aprendizaje para desempeñarse.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, UDLA las entiende como un continuo. En un polo, se encuentran las clases expositivas donde predomina el control del docente. En el otro polo, se encuentra el trabajo autónomo del estudiante, donde predomina su propio control. La siguiente gráfica permite visualizar la idea expuesta.

Figura 5. Estrategias de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Adaptado de Brown y Atkins, 1988

Tabla 17. Ejemplos de estrategias, según sujeto que controla el proceso de enseñanza y aprendizaje

Método de enseñanza	Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Entorno Virtual de Aprendizaje
Control del docente	Clase expositiva del docente Lectura guiada por el docente Tutoría	Aula virtual de recursos
Control del docente y estudiante	Observación Taller Aprendizaje Basado en Proyectos Portafolio Elaboración y monitoreo de investigación Aprendizaje Basado en Problemas Salida a terreno Trabajo de laboratorio Foro de internet	Aula virtual de actividades
Control del estudiante	Exposición/presentación oral por parte del estudiante Presentación de resultados de investigación Simulación Debate Mesa redonda Dramatización (o role play) Estudio de caso Trabajo colaborativo	Aula virtual colaborativa

En la sección *Estrategias metodológicas* del programa de asignatura, se deben describir a grandes rasgos los métodos de enseñanza a emplear y las estrategias de enseñanza y aprendizaje asociadas a dichos métodos. Se recomienda, para cada asignatura, usar los tres métodos presentados. Sin embargo, dependiendo de las características de la asignatura se debe indicar cuál predomina. Una vez seleccionado el método de enseñanza predominante, se señalan algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplearán en la asignatura.

En las asignaturas con modalidad EL se recomienda que sean diseñadas con los métodos facilitador de la comprensión y/o de revisión del desempeño, dejando fuera el método tradicional. En estas asignaturas la autonomía y trabajo activo del estudiante son especialmente relevantes, al ser totalmente a distancia.

Recomendaciones para construir la sección

Para completar la sección *Estrategias metodológicas*, se recomienda

- describir los métodos formativos utilizados en UDLA. Se sugiere, para cada asignatura, usar los tres métodos:
 - tradicional
 - facilitador de la comprensión
 - revisión del desempeño
- justificar el método formativo que predomina. Esta justificación debe ser coherente con el tipo de saber que prevalece y los resultados de aprendizaje de la asignatura.
- listar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizarán en la asignatura.
- describir –si la asignatura es *eSupport*, *bLearning* o *eLearning*– la utilización de la plataforma virtual por parte del estudiante y el docente, por ejemplo, participar en foros, revisar recursos, subir trabajos a la plataforma, responder encuesta, etc. Las plataformas virtuales que puede utilizar un curso son:
 - aula virtual de eCampus UDLA
 - plataforma de idioma extranjero
 - portafolio electrónico o e-portafolio

Tabla 18. Ejemplo de la sección *Estrategias metodológicas*

6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
<p>Los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados en la asignatura son los siguientes:</p> <p>1. Método tradicional: a través de este método, el docente informa a los estudiantes sobre diversos saberes –conceptuales, procedimentales y actitudinales– mediante clases expositivas y demostraciones, complementadas por libros de texto.</p> <p>2. Método facilitador de la comprensión: a través de este método, el docente ayuda a los estudiantes a construir significado para comprender ideas y procesos claves. Además, los guía en discusiones en torno a problemas complejos, textos, casos, proyectos o situaciones mediante el cuestionamiento, el establecimiento de pruebas y la reflexión sobre procesos.</p> <p>3. Método de revisión del desempeño: a través de este método, el docente apoya la habilidad de los estudiantes para transferir sus aprendizajes con el objeto de lograr desempeñarse autónomamente y con la complejidad necesaria. El docente establece resultados de aprendizaje claros en torno al desempeño y supervisa, a través del modelamiento y la retroalimentación, el desarrollo de las habilidades en el contexto de oportunidades de aprendizaje para desempeñarse.</p>

6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Dado que en esta asignatura el propósito es que el alumno adquiera un bagaje conceptual básico para entender de manera más rigurosa el fenómeno educativo, **prevalece el método tradicional**. No obstante, este énfasis teórico se complementa con actividades de análisis y discusión frente a realidades educativas concretas, reflejado en un diálogo permanente que permita la reflexión y valoración sobre distintos puntos de vista. Asimismo, la asignatura también les permite a los alumnos investigar y exponer sus puntos de vistas, ya sea en exposiciones o debates.

En la práctica esto se traduce en:

- Clases expositivas breves con momentos de mediación y reflexión de las temáticas tratadas.
- Talleres individuales y grupales de discusión, análisis y sistematización de elementos que contribuyan al logro los aprendizajes de la asignatura.
- Exposición de temas por parte de los estudiantes.
- Desarrollo de foros o debates sobre temáticas del curso.

Aula virtual:

Para el desarrollo del curso, se contará con un aula virtual de eCampus, cuyo objetivo es compartir y retroalimentar el trabajo de la asignatura mediante el envío de los diferentes ejercicios por este medio. Además, a través de ella, se dará aviso de los procesos administrativos (calificaciones, noticias, temarios, instrucciones, etc.) y se tendrá acceso a los materiales de la asignatura.

Nota: La jornada Executive posee el mismo programa, pero presenta un semestre extendido de 22 semanas, lo que se refleja en una distribución horaria distinta.

Fuente: DCC

2.3.7. Evaluación: Ponderación de la asignatura

La ponderación hace referencia a la distribución del peso porcentual de cada uno de los componentes y subcomponentes de la evaluación de la asignatura respecto de su calificación final. La ponderación seleccionada para una asignatura es aplicada en todas las secciones creadas a nivel nacional para dicha asignatura. En UDLA, existen alrededor de 90 tipos de ponderación y cada una de ellas se identifica con un número específico. Por ejemplo, la ponderación 24, como se observa en la Tabla 19, otorga al componente *Ejercicio* un peso del 15%, al componente *Cátedra* un 50% y al *Examen* un 35%. Los equipos curriculares deberán seleccionar aquella ponderación que se adecúe de mejor manera a las evidencias que se requieran generar para evaluar el logro de los resultados de aprendizaje de la asignatura. Para ello, se debe solicitar la matriz de ponderaciones que cada año actualiza la Dirección de Catálogo Curricular.

Tabla 19. Ponderación de evaluaciones en una asignatura

7.1. PONDERACIONES					
Régimen	Ponderación	Componente	% Componente	Subcomponente	% Subcomponente
TODOS	24	EXAMEN	35	EXAMEN	100
		CATEDRA	50	CATEDRA 1	50
				CATEDRA 2	50
		EJERCICIO	15	EJERCICIO 1	25
				EJERCICIO 2	25
				EJERCICIO 3	25
				EJERCICIO 4	25

Fuente: DCC

2.3.8. Evaluación: Estrategia evaluativa

UDLA entiende la evaluación como un proceso fundamental que sirve para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes y para orientar la toma de decisiones del docente respecto de cómo planificar la enseñanza para conseguir aprendizajes de mejor calidad. En este sentido, UDLA asume la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje. Esto significa que las prácticas evaluativas tienen como fin principal ofrecer información valiosa para estudiantes y docentes: en el caso de los primeros, con el objeto de mejorar su aprendizaje y de saber cómo hacerlo; en el caso de los segundos, con el propósito de ajustar la enseñanza para que esta impacte el aprendizaje de los estudiantes de manera cada vez más efectiva.

En el ámbito evaluativo, los términos principales para describir una instancia evaluativa son procedimiento e instrumento de evaluación. Un procedimiento se define como una serie de acciones organizadas que permiten obtener información acerca del aprendizaje de los estudiantes. Así, se distinguen dos tipos de procedimientos evaluativos:

- procedimientos de evaluación tradicional, y
- procedimientos de evaluación auténtica.

Procedimientos de evaluación tradicional

Son aquellas evaluaciones que se mantienen en el paradigma del examen silencioso e individual en clases, utilizando en muchos casos ítems de selección múltiple (por ejemplo, identificación de partes de un esquema o ilustración, elección de palabras desde un cuadro, emparejamiento o completación de enunciados) y que implican un proceso de construcción (elaboración de tabla de especificaciones, selección de ítems ya utilizados y creación de nuevos ítems, validación del instrumento por un experto); de aplicación, de revisión y de análisis de resultados. Estos pueden tener diferentes extensiones y cumplir diferentes roles en una asignatura.

Procedimientos de evaluación auténtica

La evaluación auténtica se define como aquella situación de evaluación que pone en contexto real los desempeños que se esperan de los estudiantes. Es así como son actividades complejas que se presentan a los estudiantes para que estos las resuelvan y presenten un resultado final (como un proyecto, una feria científica o un debate organizado). Implican un proceso de planificación cuidadoso, etapas de preparación y presentación por parte de los estudiantes y, finalmente, una retroalimentación del docente mediante rúbricas. Aquí cabe destacar que en el enfoque de la evaluación auténtica se entrecruzan las actividades de enseñanza y aprendizaje con los procedimientos evaluativos, dado que los estudiantes tienen un protagonismo mucho mayor que en el método de enseñanza tradicional. Entonces, una actividad como un debate involucra actividades de clase como organización de los grupos, elección del tema, búsqueda de información, preparación de los argumentos y desarrollo de este. Todas estas etapas constituyen formas de evaluación formativa, pues proveen de información al docente acerca de lo que los estudiantes saben del tema, de cómo seleccionan y trabajan la información y de qué capacidad tienen para construir argumentos válidos. Además, está la calificación numérica que puede asignarse o no a la actividad y que tiene el carácter de evaluación sumativa del proceso. Así, el debate es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que se extiende durante varias clases, pero además es una técnica de evaluación que incluye dos instrumentos (instrucciones para los estudiantes y rúbrica).

Como parte de la evaluación auténtica, se encuentran también las evaluaciones cualitativas, que son aquellas que consisten en observar y, posteriormente, registrar conductas y actitudes de los estudiantes, para lo cual se cuenta con herramientas como anecdotario, diario o lista de cotejo; las que deben ser procesadas para sistematizar la información obtenida. Este tipo de evaluaciones suelen tener un fin formativo, o pueden complementar una evaluación sumativa.

En la Tabla 20 se presenta la lista de procedimientos de evaluación utilizados en las distintas facultades de Universidad de Las Américas. Estos se aplican en evaluaciones formativas y en evaluaciones sumativas.

Tabla 20. Listado de procedimientos evaluativos utilizados en UDLA

Debate	Obra teatral	Foro de internet
Dramatización (o role play)	Portafolio	Informe de laboratorio
Ejercicios de Ejecución Técnica	Práctica	Informe de actividad observada (película, obra de teatro)
Elaboración de cómic, revista o página web	Prueba oral	Informe de salida a terreno
Encuesta	Recurso didáctico concreto	Juego didáctico
Entrevista	Simulaciones	Muestra escénica (montaje, ejercicio o coreografía)
Exposición/presentación oral	Taller	Objeto digital de aprendizaje
Feria científica	Diario o bitácora	Organizador gráfico
Informe de práctica	Ejercicio	Puesta en escena
Informe de lectura	Elaboración de guion dramático	Proyecto
Informe escrito de actividad observada	Elaboración de maqueta	Propuesta didáctica
Informe de investigación	Ensayo	Salida a terreno
Mesa redonda	Estudio de caso	Situación tipo prueba
Notas de campo	Evaluación mixta teórico práctica	Webquest

Fuente: UDLA, 2021b, Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA

Los instrumentos de evaluación son aquellos que permiten sistematizar el registro de un procedimiento de evaluación. Estos explicitan los criterios de evaluación y permiten establecer el nivel de logro, así como la calificación en los casos que la evaluación sea sumativa. En la Tabla 21 se tienen los principales instrumentos utilizados en UDLA.

Tabla 21. Listado de instrumentos de evaluación utilizados en UDLA

Lista de cotejo	Pauta de evaluación	Ítems de respuesta abierta (escrita u online)
Escala de apreciación o escala Likert	Ítems de respuesta cerrada (escrita u online)	Ítems de respuesta cerrada y abierta (evaluación mixta)
Rúbrica		

Fuente: UDLA, 2021b

En esta sección se debe identificar para cada subcomponente de la ponderación seleccionada aquellos aspectos fundamentales que definen cada evaluación: resultados de aprendizaje y unidades evaluadas, procedimiento e instrumento de evaluación. Además, es posible identificar aquellos componentes evaluativos que tienen alguna característica especial, como es el caso del hito integrador en las asignaturas integradoras (que son parte del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso). A continuación, en la Tabla 22, se muestra un ejemplo de la tabla que se construye en una asignatura.

Tabla 22. Estrategia evaluativa de una asignatura

7.2 ESTRATEGIA EVALUATIVA				
Componente Evaluativo	Resultado(s) de Aprendizaje	Unidad que se evalúa	Procedimiento Evaluativo	Instrumento Evaluativo
EJERCICIO 1	RAA1	1	Situación tipo prueba	Ítems de respuesta cerrada (escrita u online)
EJERCICIO 2	RAA1, RAA2	1, 2	Estudio de caso	Rúbrica
EJERCICIO 3	RAA3	3	Situación tipo prueba	Ítems de respuesta cerrada (escrita u online)
EJERCICIO 4	RAA4	3	Estudio de caso	Rúbrica
CÁTEDRA 1	RAA1, RAA2, RAA5	1, 2	Informe de investigación	Rúbrica
CÁTEDRA 2	RAA3, RAA4, RAA5	3	Informe de investigación	Rúbrica
EXAMEN	RAA1, RAA2, RAA3, RAA4, RAA5	1, 2, 3	Exposición/presentación oral	Rúbrica

Fuente: DCC

2.3.9. Evaluación: Descripción de la estrategia evaluativa y Normativa

Para complementar y detallar el cuadro de la *Estrategia Evaluativa*, se sugiere incorporar una descripción de dicha estrategia. En ella se dan detalles del procedimiento y/o del instrumento de evaluación, de los criterios de evaluación o de la relación que existe entre diferentes instancias evaluativas. Además, es el espacio para reforzar las normas relativas a la evaluación que aparecen en el reglamento del estudiante, explicitar las normas propias de la asignatura, así como los criterios de aprobación.

Recomendaciones para construir la sección

Para completar la sección Descripción de la estrategia evaluativa y Normativa, se recomienda

- incorporar una normativa de evaluación. Señalar la reglamentación asociada a la evaluación de la asignatura, por ejemplo: condiciones de eximición, consecuencias ante plagio, porcentaje de asistencia requerido, etc.
- describir los procedimientos e instrumentos de evaluación que se emplearán en la asignatura (cátedras, ejercicios, examen u otras), indicando con mayor detalle en qué consisten, así como los criterios de evaluación que estos consideran. No obstante, si se ha construido una o varias tablas de especificaciones, se recomienda incorporarlas en el anexo del programa.
- si la asignatura es eSupport, bLearning o eLearning, describir la utilización de la plataforma virtual vinculada a la evaluación, por ejemplo: revisar instrucciones y retroalimentaciones redactadas por el docente, participar en foros con calificación, entregar trabajos digitales, responder quizzes, etc. Aquí es conveniente mencionar la existencia de procedimientos de los trabajos que elaborarán los estudiantes, así como las pautas de evaluación y el espacio en plataforma para hacer entrega de este.

La Tabla 23 muestra un ejemplo de *Descripción de la estrategia evaluativa*.

Tabla 23. Ejemplo de descripción de la estrategia evaluativa y normativa

7.3. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA EVALUATIVA Y NORMATIVA
<p>Normativa de evaluación: Esta asignatura no contempla eximición. Asimismo, si el docente evidencia la presencia de plagio tendrá la potestad de calificar con la nota mínima al estudiante e informar al coordinador de la carrera.</p> <p>Las evaluaciones de la asignatura son: I- Test de inicio. Para la primera sesión se orienta que, junto con presentar el programa del curso, se lleve a cabo un breve test diagnóstico de los contenidos del curso en modalidad de desarrollo o de selección múltiple. Si se realiza desarrollo, asociar pauta o rúbrica para medir su logro.</p> <p>II- Tres actividades de ejercicios (20%): - Ejercicio 1: Desarrollo de un análisis FODA del sistema educativo actual. Esto será calificado mediante una rúbrica. - Ejercicio 2: Investigación sobre alguna temática clave en educación en Chile a partir de temas emergentes, asociado a una rúbrica de desempeño. - Ejercicio 3: Informe sobre entrevista a la dirección de un colegio subvencionado en torno a los efectos que tendrá en la institución la nueva reforma educativa en torno a los temas de fin al lucro, copago y selección de estudiantes.</p>

7.3. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA EVALUATIVA Y NORMATIVA

En el **aula virtual de eCampus** se encuentran las instrucciones de cada trabajo, así como su pauta de evaluación y el espacio para hacer entrega de este. Cada docente entregará las fechas a su curso y también posee la facultad para ampliar o mejorar la propuesta de ejercicios vigente. Estos ejercicios han sido diseñados para que el estudiante aplique algunos elementos claves del curso, en modalidad grupal de un máximo estimado de 4 personas.

3.- Las cátedras y el examen son evaluaciones escritas, las que deben integrar ítems distintos de medición como preguntas abiertas, de selección múltiple, desarrollo de casos, etc. Estas serán calificadas mediante rúbricas.

Las dos cátedras (50%) combinan el desarrollo de evaluaciones de conocimiento con análisis y aplicación de este, apoyado por lecturas:

- Cátedra 1: Contenidos, objetivos y bibliografía de unidad I y II en primer período evaluativo según calendario académico.
- Cátedra 2: Contenidos, objetivos y bibliografía de unidad III y IV en segundo período evaluativo según calendario académico.

Finalmente, el examen (30%) es una evaluación escrita que contempla los temas más relevantes analizados en el curso. Esto será calificado mediante una rúbrica de desempeño.

Se debe recordar que cada cátedra y el examen poseen una tabla de especificaciones, la cual es entregada a los estudiantes luego de ser validada por los mecanismos que se señalan al inicio del semestre, vía los docentes coordinadores de sede. También el instrumento evaluativo de cátedras y examen debe ser validado por los mecanismos que se señalan al inicio del semestre, vía los docentes coordinadores de sede.

Fuente: DGC

2.3.10. Recursos de aprendizaje

La sección de *Recursos de Aprendizaje* abarca la bibliografía básica, complementaria, los recursos informáticos y el material complementario, entre otros. La bibliografía básica incorpora únicamente textos disponibles en el Sistema de Bibliotecas UDLA, es obligatoria y requiere el ingreso de entre 1 y 5 títulos. En el caso de la bibliografía complementaria, que también utiliza como referencia la base de datos del Sistema de Bibliotecas UDLA, es optativo, teniendo un límite de 10 títulos. En recursos informáticos se sugiere incluir títulos de entre los libros electrónicos que tiene la Universidad, enlaces a documentos de libre acceso de sitios confiables (ONG, universidades, instituciones públicas, entre otros), enlaces a bases de datos de libre acceso y a otros recursos de utilidad para el logro de los resultados de aprendizaje de la asignatura.

2.3.11. Perfil Docente

La sección de *Perfil Docente* corresponde al conjunto de características obligatorias y deseables –formación profesional, experiencia profesional, experiencia docente y otros– que debe tener el profesional que enseña una determinada asignatura en UDLA. Este perfil se emplea como referente para determinar si el docente propuesto es validado para dictar un curso específico. La validación docente la realizan los directores de Escuela en la plataforma de Registro Docente. Esta sección se completa a través de la plataforma ADPRO. Sin embargo, no se muestra el Perfil Docente en el formato impreso del programa de asignatura.

2.3.12. Anexos

En la sección *Anexos* se mencionan recursos adicionales que ayudan a la operacionalización del programa de asignatura, por ejemplo: normativa adicional, condiciones de operación, tabla de evaluaciones, estrategias, entre otros. Además, en esta sección puede adjuntarse un archivo en formato PDF, con uno o varios documentos, reglamentos complementarios, instrumentos de evaluación, entre otros.

2.3.13. Syllabus

En la sección *Syllabus* se espera el ingreso de la planificación o plan de trabajo semanal, por unidad o clase a clase. En otros términos, se trata de un cronograma que permite ordenar el desarrollo del curso, estableciendo los resultados de aprendizaje, actividades y evaluaciones que se realizan, para cada componente de la asignatura. Si bien su incorporación es optativa, es relevante en asignaturas con aula virtual y en aquellas con evaluaciones nacionales (como las asignaturas integradoras).

2.4. Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO)

El Administrador de Programas de Asignatura (ADPRO) es un sistema de información que permite almacenar y consultar todos los programas de asignatura en una sola plataforma. ADPRO garantiza la existencia del programa, de acuerdo con el formato institucional y los saberes definidos para la asignatura correspondiente. Permite, además, la actualización en línea de cada programa a inicio de cada semestre. ADPRO se integra al Sistema de Gestión Académica (Banner), al Sistema de Bibliotecas y al Administrador de Perfiles de Egreso (ADPE), por tanto, incorpora información del catálogo de asignaturas y referencias bibliográficas actualizadas, de acuerdo con la existencia real de publicaciones en las bibliotecas de la Universidad, asegurando la coherencia y alineamiento curricular.

ADPRO está conformado por un conjunto de formularios para cada asignatura y, a partir de la información que en estos se ingresa, se genera el programa de asignatura en su formato final. Al ser publicado el programa de asignatura, este es automáticamente almacenado en el Repositorio de Programas, desde el que otras plataformas lo extraen para su difusión.

3. Lista de cotejo para la evaluación diagnóstica de programas de asignatura UDLA

Propósito: Diagnosticar el estado de los programas de asignatura publicados en ADPRO de acuerdo con los indicadores establecidos en la lista de cotejo elaborada para ello.

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
En el programa de asignatura...			
Descripción de la asignatura	Se señala el ámbito de formación al que pertenece la asignatura –general, disciplinar, profesional y práctico–. ¹		
	Se describe el propósito o meta formativa de la asignatura respecto de los aprendizajes que el estudiante debe lograr durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.		
	Se describen los tres tipos de saberes que el estudiante debe desarrollar en la asignatura. Para ello, se sigue el siguiente orden: <i>Conceptualmente, los estudiantes...; Procedimentalmente, los estudiantes... y Actitudinalmente, los estudiantes...</i>		
	Se presentan argumentos respecto de los requisitos que tiene la asignatura. O bien, si la asignatura no está asociada a requisitos, se señala el sentido formativo que tiene la asignatura dentro del plan de estudios.		
	Se describen, en términos generales, los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizados en el curso.		
	Se describen, en términos generales, los procedimientos y/o instrumentos evaluativos según la ponderación del curso.		
Resultados de aprendizaje	Se declaran entre 5 a 10 resultados de aprendizaje de la asignatura (RAA).		
	Se presentan RAA que tienen la estructura <i>verbo infinitivo + complemento + contexto</i> .		
Aportes al perfil de egreso	Se declaran los resultados de aprendizaje (genéricos y específicos) y los valores UDLA, que se relacionan con la asignatura.		
Contenidos, actividades y actitudes	Se señalan las unidades temáticas o contenidos para cada uno de los componentes declarados en la sección <i>Identificación de la asignatura</i> (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica). ²		
	Se señalan las actividades para cada uno de los componentes declarados en la sección <i>Identificación de la asignatura</i> (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	Se señalan las actitudes para cada uno de los componentes declarados en la sección <i>Identificación de la asignatura</i> (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	Se asigna el mismo número de unidades para todos los componentes de la asignatura.		
	Se enuncian los contenidos, actividades y actitudes mediante el uso de sustantivos (no se utilizan verbos para ello).		
Estrategias metodológicas	Se describen los tres métodos de enseñanza y aprendizaje: tradicional, facilitador de la comprensión y revisión del desempeño.		
	Se señala el método de enseñanza y aprendizaje que predomina en la asignatura (tradicional, facilitador de la comprensión y/o revisión del desempeño), justificándolo en torno a los RAA declarados y los fundamentos teóricos vinculados al método escogido.		
	Se presenta un listado con las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura.		

¹ En el caso de que la asignatura sea de servicio no será necesario indicar el ámbito, solo se indicará que la asignatura es de servicio.

² Se debe cuidar de no repetir la información de cada componente (cátedra, ayudantía, taller, laboratorio, etc.). Por ejemplo, si los saberes conceptuales son los mismos tanto para la cátedra como para taller o laboratorio, se propone señalar en cátedra los saberes e indicar entre paréntesis en qué otros componentes estos se repiten.

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
Evaluación	Se completa con la información requerida el cuadro de <i>Ponderaciones</i> (sección 7.1).		
	Se indican los mismos componentes evaluativos (ejercicios, cátedras, examen u otros) en las secciones <i>Ponderaciones</i> (7.1), <i>Estrategia evaluativa</i> (7.2) y <i>Descripción de la estrategia evaluativa y normativa</i> (7.3).		
	Se completa con la información requerida (resultados de aprendizaje, unidades, procedimientos e instrumentos evaluativos) el cuadro de <i>Estrategia evaluativa</i> (7.2).		
	Se declaran todas las evaluaciones de la asignatura (cátedras, ejercicios, examen, evaluaciones virtuales u otras) en función de una completa cobertura de los resultados de aprendizaje y unidades.		
	Se describen en la sección 7.3 aspectos o detalles de las estrategias evaluativas que no están contempladas en la sección <i>Estrategia evaluativa</i> (7.2).		
	Se señala en la sección 7.3 la normativa de evaluación (por ejemplo: condiciones de eximición, consecuencias ante plagio, porcentaje de asistencia requerido, etc.).		
Recursos de aprendizaje	Se completa con la información requerida el cuadro de <i>Bibliografía básica</i> (sección 8.1).		
	Se completa con la información requerida el cuadro de <i>Bibliografía complementaria</i> (sección 8.2).		
	Se completa con la información requerida el cuadro de <i>Recursos informáticos</i> (sección 8.3).		

Casos especiales

En esta sección de la lista de cotejo, se especifican aquellos casos que no se aplican a la totalidad de las asignaturas de UDLA. Se debe utilizar esta sección para resguardar el diseño y revisión de una asignatura integradora, una asignatura con evaluación nacional o una asignatura con entorno virtual de aprendizaje, es decir, con modalidad educativa ES, SP o EL.

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
En el programa de asignatura...			
Descripción de la asignatura	Si la asignatura tiene evaluación nacional, menciona cuáles son las evaluaciones que tienen esta condición.		
	Si la asignatura es integradora, menciona cuál evaluación es su hito integrador y la importancia de esta instancia para levantar información útil para la carrera.		
Evaluación	Si la asignatura tiene evaluación nacional (sea o no integradora), se describe en la sección 7.3 información complementaria sobre el procedimiento y el instrumento de evaluación del hito integrador. ³		
	Si la asignatura tiene evaluación nacional (sea o no integradora), se señala en la sección 7.3 una breve descripción de las características de la evaluación que permiten garantizar su homogeneidad entre secciones.		
Anexos	Si la asignatura es integradora, se debe incluir el instrumento ⁴ de evaluación o la tabla de especificaciones (si se trata de una situación tipo prueba) según formato institucional. ⁵		

³ Se debe cautelar que, en las asignaturas integradoras se marque Hito Integrador en la sección 7.2, al momento de ingresar la información de la evaluación en el cuadro de la Estructura Evaluativa.

⁴ De esta acción están exentas las asignaturas que utilizan el Sistema de Gestión de Prácticas (SGP) en FEDU.

⁵ Consultar a Dirección de Gestión Curricular por formato y a Dirección de Catálogo Curricular por tapa que antecede el instrumento.

Dimensión	Indicadores	Sí (1)	No (0)
Contenidos, actividades y actitudes	Se señalan las unidades temáticas o contenidos para cada uno de los componentes declarados en la sección <i>Identificación de la asignatura</i> (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica). ⁶		
	Se señalan las actividades para cada uno de los componentes declarados en la sección <i>Identificación de la asignatura</i> (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	Se señalan las actitudes para cada uno de los componentes declarados en la sección <i>Identificación de la asignatura</i> (cátedra, ayudantía, taller, trabajo personal y práctica).		
	Se asigna el mismo número de unidades para todos los componentes de la asignatura.		
	Se enuncian los contenidos, actividades y actitudes mediante el uso de sustantivos (no se utilizan verbos para ello).		
Estrategias metodológicas	Se describen los tres métodos de enseñanza y aprendizaje: tradicional, facilitador de la comprensión y revisión del desempeño.		
	Se señala el método de enseñanza y aprendizaje que predomina en la asignatura (tradicional, facilitador de la comprensión y/o revisión del desempeño), justificándolo en torno a los RAA declarados y los fundamentos teóricos vinculados al método escogido.		
	Se presenta un listado con las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura.		
Evaluación	Se completa con la información requerida el cuadro de <i>Ponderaciones</i> (sección 7.1).		
	Se indican los mismos componentes evaluativos (ejercicios, cátedras, examen u otros) en las secciones <i>Ponderaciones</i> (7.1), <i>Estrategia evaluativa</i> (7.2) y <i>Descripción de la estrategia evaluativa y normativa</i> (7.3).		
	Se completa con la información requerida (resultados de aprendizaje, unidades, procedimientos e instrumentos evaluativos) el cuadro de <i>Estrategia evaluativa</i> (7.2).		
	Se declaran todas las evaluaciones de la asignatura (cátedras, ejercicios, examen, evaluaciones virtuales u otras) en función de una completa cobertura de los resultados de aprendizaje y unidades.		
	Se describen en la sección 7.3 aspectos o detalles de las estrategias evaluativas que no están contempladas en la sección <i>Estrategia evaluativa</i> (7.2).		
	Se señala en la sección 7.3 la normativa de evaluación (por ejemplo: condiciones de eximición, consecuencias ante plagio, porcentaje de asistencia requerido, etc.).		
Recursos de aprendizaje	Se completa con la información requerida el cuadro de <i>Bibliografía básica</i> (sección 8.1).		
	Se completa con la información requerida el cuadro de <i>Bibliografía complementaria</i> (sección 8.2).		
	Se completa con la información requerida el cuadro de <i>Recursos informáticos</i> (sección 8.3).		

⁶ Se debe cuidar de no repetir la información de cada componente (cátedra, ayudantía, taller, laboratorio, etc.). Por ejemplo, si los saberes conceptuales son los mismos tanto para la cátedra como para taller o laboratorio, se propone señalar en cátedra los saberes e indicar entre paréntesis en qué otros componentes estos se repiten.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2013). *Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*.

http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf

Anderson, L.W., Krathwohl D.R. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Assesment Reform Group. (2002). *Assesment for Learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*. Assesment Reform Group.

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

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

Fogarty, R., Perkins, D., & Barell, J. (1992). *How to teach for transfer*. Skylight Publishing.

Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. UOC.

Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). *How to write learning outcomes*. <http://ncgia.ucsb.edu/units/format/outcomes.html>

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

Kri, F.M. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile*. Universidades Chilenas, CRUCH.

Latorre, M. y Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.

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

Universidad de Las Américas, Dirección de Gestión Curricular. (2021b). *Guía de evaluación para los aprendizajes UDLA*. Vicerrectoría Académica UDLA.

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

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

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.