



VICERRECTORÍA
ACADÉMICA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Manual para la Innovación Curricular

Universidad de Santiago
Unidad de Innovación Educativa



Agradecimientos

Este manual ha sido elaborado por el **Área de Innovación y Gestión Curricular (Unidad de Innovación Educativa)** con la colaboración de los siguientes equipos:

- **Área de Desarrollo de la Docencia**, Unidad de Innovación Educativa.
- **Área de Evaluación**, Vicerrectoría Académica.
- **Departamento de Formación Integral e Inclusión**, Vicerrectoría Académica.
- **Dirección de Género**, Prorectoría.

Además, agradecemos la participación ampliada en el proceso de validación de este documento, especialmente al *Consejo Superior de Docencia, Directores y Directoras de Departamento, Jefes y Jefas de carrera, cuerpo académico y profesionales que apoyan los procesos formativos en la institución.*

Índice

Presentación	3
Introducción	5
Ruta del manual	8
Capítulo 1. La innovación curricular en la Universidad de Santiago de Chile	9
Currículum e innovación en la Universidad de Santiago	11
El proceso de innovación en la Universidad de Santiago	16
<i>Etapa 1: Reflexión sobre las necesidades de innovación y definición de propósitos formativos</i>	19
<i>Etapa 2: Trayectorias formativas</i>	27
Etapa 3: Seguimiento a la trayectoria	45
Capítulo 2. Orientaciones para la flexibilidad curricular	49
Planes en trayectoria	52
Planes que propician la electividad	62
Capítulo 3. Implementación de la innovación curricular: el rol del profesorado universitario	66
Estrategias de aprendizaje activo en el contexto universitario	70
Evaluación para el aprendizaje	77
Capítulo 4. Evaluación curricular	79
Enfoques sobre la Evaluación Curricular	80
Modelo de Evaluación Curricular	82
Descripción del Proceso de Evaluación Curricular	87
Seguimiento posterior a la evaluación	88
Conclusión	91
Glosario	94

PRESENTACIÓN

La Universidad de Santiago de Chile se ha visto en la necesidad de ampliar y profundizar las orientaciones para la innovación curricular de sus planes de estudios, independiente de las modalidades y trayectorias formativas previas de sus estudiantes.

La presente versión corresponde a una actualización del primer Manual de Revisión y Diseño Curricular Universitario 2012, ya que incorpora estos nuevos desafíos y fortalece la perspectiva de formación a lo largo de la vida declarada en el Modelo Educativo Institucional.

El objetivo de este Manual es orientar la reflexión para la innovación y evaluación del currículo, en un contexto de diálogo que promueva la participación y la generación de acuerdos al interior de la institución, con el fin de facilitar el desarrollo de trayectorias curriculares flexibles desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

Está dirigido a todas las personas involucradas en los procesos formativos, con énfasis en los comités curriculares, quienes son los responsables de los procesos de innovación de los planes de estudio. A su vez, este manual se dirige al profesorado, directivos y directivas y profesionales de diversas unidades que participan y aportan a la innovación curricular, al desarrollo institucional en el contexto del aseguramiento de la calidad y mejora continua, facilitando y promoviendo la articulación y el dialogo entre la comunidad educativa.

Se invita a la comunidad universitaria a considerar este documento como una carta de navegación que facilita la toma de decisión en materia de innovación curricular.

Por lo anterior, las unidades académicas se han visto en la necesidad de generar nuevos espacios de reflexión sobre los procesos formativos que imparten, de manera tal que éstos respondan efectivamente a las nuevas condiciones de ingreso, los requerimientos del mercado laboral, los acelerados avances de la ciencia, la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y las demandas sociales y políticas de agentes que tradicionalmente estuvieron excluidos de la educación superior. Esto se traduce en una demanda permanente de revisión y mejora de la formación que se entrega al estudiantado, considerando criterios de pertinencia, coherencia y calidad, de manera tal que la riqueza de la tradición se nutra de la reflexión, la experiencia y los avances de la disciplina.

Por ello, este manual constituye una invitación a todos y todas quienes están involucrados en los procesos formativos de la Universidad de Santiago de Chile, entendiendo que las exigencias actuales requieren de equipos académicos, docentes y profesionales capaces de reflexionar sobre estos procesos y generar instancias para la innovación con foco en la mejora continua.

El primer Manual de Revisión y Diseño Curricular de la Universidad de Santiago de Chile del fue desarrollado en el marco del proyecto FDI VRA2 “Modelos de seguimiento curricular para el desarrollo desde perfil de ingreso hacia el perfil de egreso”. Esta primera versión tuvo como propósito posicionar la revisión y el rediseño curricular como un proceso fundamental para el aseguramiento de la calidad y la gestión de la docencia universitaria. Por ende, cumplió la finalidad de proporcionar una herramienta de soporte conceptual y metodológico para el diseño de nuevos planes de estudios y la actualización de aquellos existentes, en el ámbito del pregrado.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Santiago de Chile, desde su conformación como Universidad Técnica en adelante, ha demostrado un compromiso ineludible con la formación de profesionales altamente competentes y calificados para aportar al desarrollo del país desde el ámbito profesional o disciplinar donde se inserten.

Lo anterior es desafío para el presente y el futuro. El compromiso adquirido desde mediados del siglo XX implica repensar permanentemente la formación, para que ésta siga siendo un pilar en el desarrollo del país. Esto invita al continuo diálogo entre tradición e innovación, lo que sin duda orienta al desarrollo de procesos continuos de mejora que permitan asegurar que la Universidad, gracias a su evidente experiencia como institución formadora, mire al futuro y se haga cargo de los cambios que el Sistema de Educación Superior supone.

En este plano, la Ley de Educación Superior, promulgada en el año 2018, ha motivado cambios en las instituciones, promoviendo el desarrollo de ciclos que aseguren la calidad de todos sus procesos y situando al centro la formación de los y las estudiantes. Esto se traduce en que las instituciones de Educación Superior chilenas, desde el enfoque del aseguramiento de la calidad y mejoramiento continuo, propicien la revisión y el análisis de todos sus procesos desde un enfoque sistémico.

En este escenario, la Universidad de Santiago ha generado el desarrollo de procesos internos orientados a instalar capacidad y mecanismos para la innovación de los planes de estudio, contribuyendo con una metodología orientada a facilitar la gestión al interior de las unidades académicas.

Si bien, el desarrollo e implementación de este manual en su primera versión permitió sentar las bases y sistematizar los procesos de innovación curricular al interior de la universidad, los últimos cambios en política pública en materia de Educación Superior presentan nuevos desafíos a las instituciones. En este contexto, la Universidad de Santiago de Chile se ha visto en la necesidad de ampliar y profundizar las orientaciones para la innovación curricular de sus planes de estudios, independiente de sus modalidades y trayectorias formativas de sus estudiantes.

De esta forma, esta versión constituye una actualización del primer Manual, ya que incorpora estos nuevos desafíos y fortalece la perspectiva de formación a lo largo de la vida declarada en el Modelo Educativo Institucional.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1) Apoyar procesos de innovación educativa, resguardando la coherencia entre los propósitos formativos, el proceso de enseñanza aprendizaje y las situaciones de evaluación, considerando los lineamientos del modelo educativo institucional y las orientaciones provenientes de la política pública.
- 2) Orientar el desarrollo de trayectorias formativas flexibles y articuladas entre ciclos, considerando la diversidad y las necesidades del estudiantado desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.
- 3) Promover la mejora continua de los planes de estudio, a partir de procesos de evaluación y/o ajuste curricular que permitan el seguimiento y evaluación de las trayectorias formativas.

En atención a lo anterior, este manual se divide en capítulos que facilitarán su comprensión.

El primer capítulo da cuenta de los lineamientos que la Institución ha desarrollado para orientar los procesos de innovación macro y micro curricular, definiendo como énfasis el diseño de planes que promuevan la formación a lo largo de la vida, valoren la inclusión en el espacio universitario y propendan hacia un currículo para la equidad de género y una mayor justicia social.

El segundo capítulo está destinado a orientar respecto de las posibilidades para la flexibilidad de los planes de estudio al interior de la institución, brindando orientaciones claras para formar en perspectiva de trayectoria y aumentar las posibilidades de electividad al interior de los planes.

El tercer capítulo aborda el rol del profesorado universitario como un agente activo y central en la implementación del curriculum, considerando diversas estrategias para la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el cuarto capítulo entrega orientaciones para la evaluación del curriculum prescrito e implementado, entendiendo que los procesos de evaluación constituyen un engranaje fundamental en el mejoramiento continuo de los planes de estudio. En este sentido, la institución comprende estos procesos como un sistema integrado, donde la evaluación del currículo es uno de sus engranajes para el aseguramiento de la calidad y pertinencia de los procesos de innovación desarrollados. De esta forma, innovación y evaluación del curriculum son procesos indisolubles.

La separación en capítulos solo cumple el fin de facilitar la lectura y comprensión de los procedimientos asociados a cada una de las etapas, fases o dimensiones que alberga la innovación.

Ruta del Manual

1

¿Cómo entender el currículo y la innovación curricular?

2

¿Flexibilizar los planes de estudio? ¿Es eso posible?

3

El rol del profesorado universitario en la innovación del currículo

4

Evaluación e innovación: dos caras de un proceso

Conceptos asociados

Innovación macrocurricular y microcurricular

Repensar un plan de estudio

Formación a lo largo de la vida

IFlexibilidad

Articulación

Formación electiva

Reflexión docente

Metodologías de aprendizaje

Aprendizaje activo

Modelo de Evaluación Curricular

Evaluación para la mejora continua



LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Visión sinóptica del capítulo

Perspectivas para abordar el diseño curricular



Orientaciones genéricas a tener en cuenta antes de iniciar un proceso de innovación.

Principios transversales en el diseño del currículo

Formación a lo largo de la vida

Perspectiva de derechos, inclusión y transversalidad de género.

Proceso de innovación Curricular



Foco central del Capítulo. Define el procedimiento institucional para la innovación de los planes de estudio

¿Ajustar o rediseñar el plan de estudio?

Construcción y validación del perfil de egreso

El perfil inicial de la carrera

Definir la malla curricular como trayectoria formativa

Currículum e innovación en la Universidad de Santiago

En un contexto educativo, las decisiones curriculares constituyen un ámbito relevante del quehacer institucional, ya que son éstas las que permiten asegurar el desarrollo de una oferta formativa pertinente y actualizada.

De este modo, la Universidad de Santiago de Chile comprende el currículum como la selección y construcción de los propósitos formativos de un plan de estudios, que plasma el sello identitario del profesional que egresa de la institución.

Lo anterior implica que la toma de decisiones curriculares en la institución se orienta hacia una acción participativa, reflexiva, dialogada y socializada, de manera que el currículum diseñado responda a los intereses y requerimientos definidos por diferentes agentes en coherencia con los lineamientos institucionales. Esta acción participativa y dialogada, debe permitir a la comunidad involucrada responder preguntas cruciales previas a cualquier decisión de cambio. Por qué y para qué innovar debiesen ser las interrogantes centrales que guíen el proceso de manera continua.

Sin embargo, como todo proceso de construcción curricular, la toma de decisión obedece a perspectivas y posicionamientos sobre el rol de la educación superior y particularmente, el rol que la Universidad de Santiago ejerce en la formación de profesionales para la transformación del país.

En este sentido y de manera consecuente con las políticas que la Universidad ha desarrollado a través del tiempo, se han definido ciertos principios orientadores que permean toda acción de innovación del currículum.

Estos principios son:

- ***Orientación hacia la excelencia***, entendida como el compromiso de garantizar una formación del más alto nivel, actualizada y pertinente a los requerimientos sociales a la respectiva profesión. En este plano, la investigación actúa como un motor para la actualización y la innovación de los currículos, asegurando la transferencia entre la generación de conocimiento y la docencia impartida en la Universidad.
- ***Perspectiva de formación a lo largo de la vida***, entendiendo que la Universidad tiene desde sus inicios, un férreo compromiso con el desarrollo de las personas para que éstas sean acción y motor de cambio en sus respectivos contextos. En particular, este compromiso implica posibilitar instancias de desarrollo para las clases trabajadoras, comprendiendo el rol de la formación para avanzar hacia sociedades menos desiguales. En este contexto, la Universidad de Santiago, ha instalado mecanismos para la formación a lo largo de la vida, propiciando formas de integración del currículo universitario, mediante instancias que permitan la articulación, continuidad y prosecución de los planes de estudios en los ámbitos de Pregrado, Posgrado y Educación Continua, en sintonía con los requerimientos y demandas de la sociedad. Responde a un compromiso institucional con la formación de sus estudiantes, reconociendo la diversidad de trayectorias en que las personas construyen y organizan sus procesos formativos. De esta manera, la Universidad ha avanzado hacia el desarrollo de estructuras formativas más flexibles, entendiendo ésta como una cualidad de los planes de estudio que se materializa a través de diversas condiciones.
- ***Perspectiva de derechos para la justicia social***, entendiendo que la Educación Superior es un derecho que debe ser garantizado para todas y todos aquellos que tengan condición académica, independiente de las condiciones sociales, físicas, de género, culturales, étnicas, entre otras de las personas. Por otra parte, esto implica generar procesos formativos y de vida universitaria que aseguren condiciones de participación, respeto a la dignidad y autonomía para todas las personas. Lo anterior supone revisar la génesis, implementación y evaluación de todos los procesos formativos, en aras de la consecución de una formación que garantice el trato equitativo entre todo el estudiantado.

- **Flexibilidad y formación integral**, entendiendo que los nuevos desafíos impelen a la formación de profesionales con herramientas para enfrentarse a tareas múltiples en contextos de incertidumbre. Lo anterior obliga al sistema de Educación Superior en su conjunto a diseñar formas que faciliten el vínculo entre las disciplinas y aseguren la formación en habilidades transversales, que propicien que el estudiantado se inserte en cualquier espacio de desarrollo profesional con capacidad para liderar procesos de cambio con responsabilidad social, perspectiva ciudadana y conciencia democrática e inclusiva.

Lo anterior, se traduce en mecanismos concretos que orientan acciones y prácticas para el diseño, implementación y evaluación del currículo. Sin embargo, todas estas acciones debieran dialogar con las perspectivas señaladas, para asegurar la coherencia institucional entre sus principios declarados y sus planes de estudio.

- **Inclusión en educación superior**. La UNESCO (1998; 2009) señala que la educación superior de calidad debe ser capaz de adaptar su enseñanza a las nuevas características del estudiantado, teniendo en cuenta sus necesidades y diversidad. De esta manera, se promueven innovaciones orientadas al aumento y equidad en el acceso a la educación superior, como también a generar trayectorias formativas que aseguren el éxito del alumnado en este tránsito.

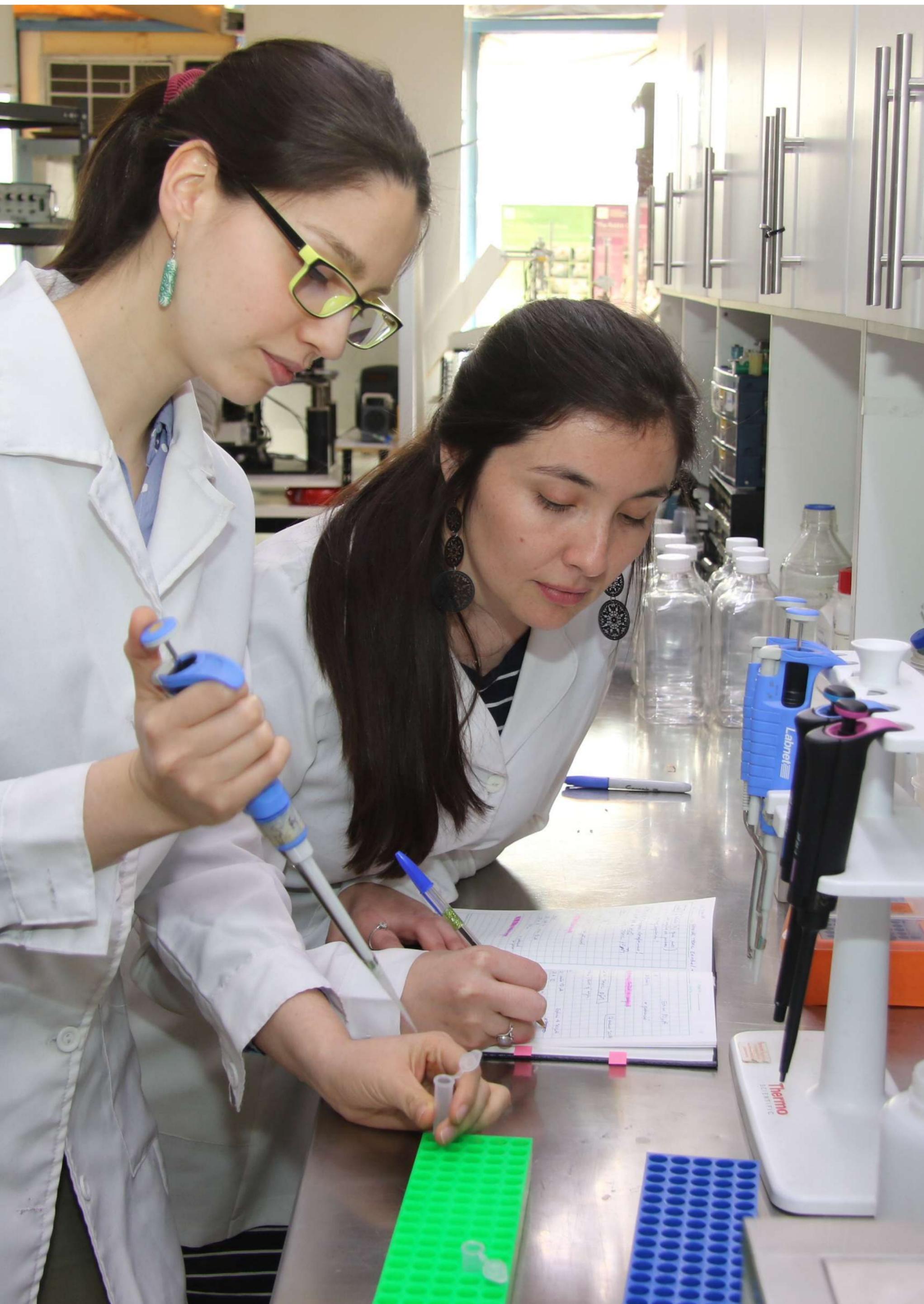
En relación con lo anterior, la política pública ha generado lineamientos para la inclusión en Educación Superior en los ámbitos de interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual. Sumado a esto, la Ley N° 21.091 define que el Sistema de Educación Superior debe ser capaz de promover la inclusión de estudiantes en estas instituciones, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria (Art. N°2, Ley N°21.091, 2018).

En la Universidad de Santiago de Chile, la inclusión educativa busca mejorar el aprendizaje y la participación, en equidad para todos y todas las estudiantes, desarrollando acciones para la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, en coherencia con lo declarado en el Modelo Educativo y el Plan Estratégico Institucional.

- ***Currículum con perspectiva de género.*** La educación superior debe ser un garante de equidad de oportunidades para hombres y mujeres, aportando al desarrollo de sociedades más inclusivas (UNESCO, 1998). Esto se refleja en la preocupación por parte del Estado para generar políticas que aseguren el acceso a la educación de la población, una temática transversal en la historia, que aún sigue siendo un desafío. Por ejemplo, hasta el día de hoy la matrícula universitaria se sigue diferenciando entre carreras feminizadas y masculinizadas, legitimando prácticas que ponen en valor la diferencia entre lo masculino y femenino.

Por lo anterior, la construcción de un currículum con perspectiva de género implica el análisis de su composición más allá de lo explícito, develando elementos estructurales asentados y normalizados en las instituciones de educación superior, que perpetúan y legitiman diferencias entre hombres y mujeres. De esta forma, la invitación es a analizar de qué modo la formación universitaria contribuye tanto a reproducir prácticas sexistas (Castillo, 2018) y estereotipos de género, como a valorar o devaluar ciertos tipos de saberes.

Considerando el compromiso que la Universidad de Santiago ha declarado con la formación inclusiva, es fundamental propiciar espacios de diálogo y reflexión que permitan avanzar hacia el desarrollo de profesionales capaces de actuar en sus espacios laborales, de tal forma que promuevan prácticas para la equidad y justicia social. Para ello, es necesaria la construcción de un currículum que cuestione las diferenciaciones tradicionales fundamentadas en el sistema sexo - género.



El proceso de innovación en la Universidad de Santiago

El proceso de innovación curricular en la Universidad de Santiago de Chile corresponde a un mecanismo de desarrollo institucional que tiene por finalidad diseñar y/o actualizar el currículo de los planes de estudios en el ámbito de pregrado. Esto, de manera constante, y mediante la deliberación y búsqueda de consensos que consideren a cada integrante de la comunidad educativa.

Así, la innovación curricular se constituye como un proceso asociado a la mejora continua de las carreras de la institución, identificando en cada caso sus fortalezas, debilidades y potencialidades para garantizar criterios de pertinencia y coherencia curricular. Por lo tanto, la innovación curricular es al mismo tiempo una condición de calidad, ya que permite resguardar un nexo entre las demandas del medio laboral y la sociedad civil, los avances de las disciplinas que impactan en la construcción de conocimiento, y las metodologías apropiadas para formar profesionales acordes a la naturaleza de los planes de estudio, ya sean estos del ámbito de la salud, administración, ciencia y tecnología, humanidades, ciencias sociales entre otras.

Es en este escenario donde la participación en procesos de innovación resulta clave, ya que posibilita la representatividad y el diálogo al interior de la comunidad educativa. Esto permite fortalecer la relación entre la formación de personas y la vinculación con las diferentes necesidades del medio externo, en conjunto con la definición de políticas institucionales que configuren y garanticen la permeabilidad del sello educativo en los distintos ámbitos de formación. De esta manera, es importante establecer prácticas situadas frente a las necesidades de la Educación Superior en el siglo XXI en el contexto de una universidad pública, y los desafíos propios de esta realidad.

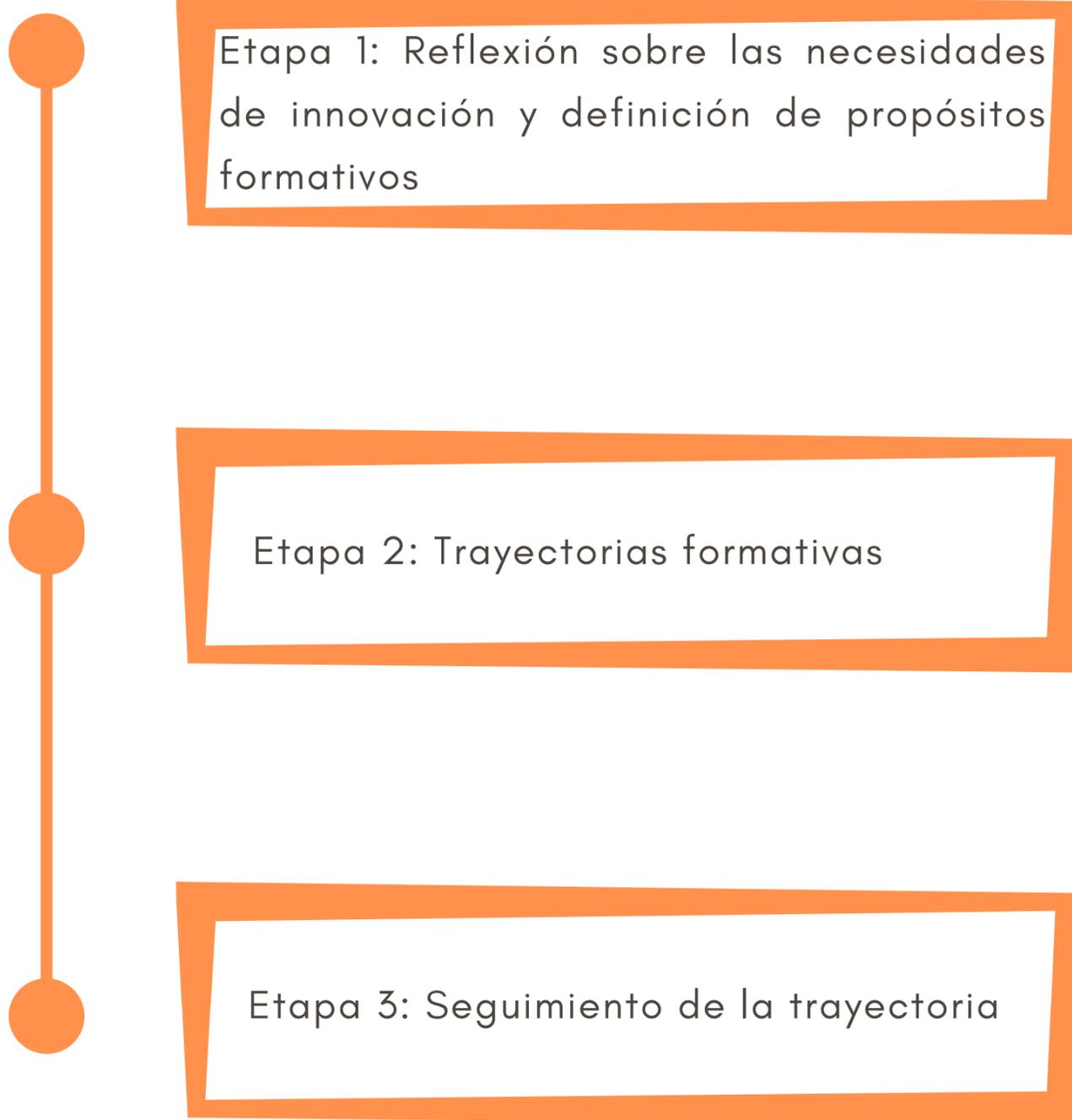
Primera pregunta ¿Ajuste o rediseño?

Cuando hablamos de **Ajuste curricular** nos referimos a la modificación del plan de estudios, ya sea a nivel de malla curricular o programas de asignatura con el propósito de mejorar la coherencia curricular con el Perfil de Egreso, dando cuenta de una carrera con mayor nivel de armonización curricular entre sus componentes. No contempla un nuevo perfil de egreso ni establece un nuevo plan de estudios, sino más bien un plan ajustado formalizando sus modificaciones.



El **rediseño curricular** se refiere a una innovación de mayor envergadura, en la cual se redefinen los propósitos formativos de un plan de estudios existentes. Esto implica una reformulación del Perfil de Egreso hacia uno innovado, sumado a una actualización de la estructura curricular y los programas de asignatura. El resultado es un plan innovado de manera completa, dando a lugar a una nueva propuesta de estudios.

¿Cómo planificar un proceso de innovación?



Etapa 1: Reflexión sobre las necesidades de innovación y definición de propósitos formativos

Esta etapa corresponde al inicio del proceso de diseño curricular, ya que crea las bases, los principios y los criterios para organizar las actividades de su desarrollo (Tovar y Sarmiento, 2011). Comprende la elaboración de tres insumos curriculares: Diagnóstico inicial, Objetivo de la carrera y Definición del profesional, junto con un producto curricular, el Perfil de egreso.

De esta manera, se reflexiona y discute en torno a los principales sustentos teóricos, disciplinares y culturales que actuarán como pilares de la formación del futuro profesional con el cual se comprometerá la carrera, definiendo y comunicando con claridad sus propósitos educativos. Será sobre esta plataforma de creencias y valores que se construirá el diseño curricular teniendo como núcleo transversal durante todo el proceso la reflexión, deliberación, consenso y socialización de las decisiones entre todos los agentes educativos (Guarro, 1999).

En esta etapa se elabora:

- Objetivos de la carrera
- Definición del profesional
- Perfil de egreso

El primer objetivo de esta etapa es identificar las fortalezas, debilidades y necesidades emanadas de la percepción de agentes claves de la comunidad educativa, tales como empleadores y empleadoras, egresados y egresadas, estudiantes y docentes de la carrera, de tal forma que a partir de esta revisión de la situación actual se puedan tomar decisiones fundamentadas y pertinentes para la actualización curricular por parte de la propia Unidad Académica.

Se espera que a partir de esta información se pueda reflexionar en torno a los propósitos de cada carrera y sus compromisos formativos con sus futuros profesionales, así como también, respecto de elementos micro curricular, vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes durante su trayectoria formativa.

Objetivos de la carrera

Éstos constituyen los lineamientos centrales de un plan de estudio que permitirán definir los propósitos formativos y los elementos identitarios que adoptará la carrera atendiendo su propio contexto.

Es necesario describir a grandes rasgos las características que componen la carrera/programa de estudio, de tal forma que el apartado permita ahondar en el **¿quiénes somos? y ¿a qué nos comprometemos?**

Posteriormente, se deben explicar los impactos que la carrera/programa tendrá, no sólo a nivel institucional, sino que también en relación con su vinculación con el medio y la sociedad en su conjunto, considerando el compromiso de la Universidad para colaborar con el desarrollo y necesidades del país.

Considerando lo anterior, se debe especificar el sello diferenciador de la carrera y de la institución en comparación con otras de la misma índole, estableciendo sus ventajas comparativas y competitivas en coherencia con las características del sello institucional. De esta forma, en el objetivo de la carrera se definen los impactos esperados a nivel externo orientado a la contribución que harán las egresadas y egresados a la sociedad.

Para definir los objetivos de la carrera es necesario que el comité curricular se formule las siguientes preguntas claves:

- ¿Cuál es la contribución de la Universidad al desarrollo nacional de un área específica con la formación de profesionales?
- ¿Cuáles son los impactos específicos y demostrables que deberían tener los futuros profesionales en el medio laboral en que se inserten?
- ¿Cuál es el sello distintivo que se quiere proyectar en los egresados de la carrera, que les diferencia de otras carreras afines?

Definición del profesional

la definición del profesional corresponde a una declaración que integra los objetivos de la carrera con las funciones profesionales que desempeña el egresado dentro de su rol social. Pretende identificar sus principales conocimientos, valores, competencias y funciones, así como también las áreas de desempeño en las que se insertará durante su ejercicio laboral. Responde a la pregunta ¿cómo es un/a profesional de esta carrera?

Este apartado debe considerar los principales conocimientos de quienes egresan de la carrera, así como también aquellos valores que los diferencian de otros profesionales. Para ello, se deben explicitar las principales competencias y/o funciones que será capaz de desarrollar en su profesión una vez concluida su trayectoria formativa comprometida por el plan de estudio y describir los ámbitos de desempeño en que se insertará el profesional al momento de ingresar al mundo laboral.

Los perfiles de egreso se definen como la declaración de los resultados de aprendizaje que certifican a los egresados y egresadas de una carrera o programa como profesionales que cuentan con acreditación para desempeñarse exitosamente en el campo laboral, de acuerdo con su rol social y al sello distintivo que le otorga la universidad (Universidad de Santiago de Chile, 2013).

Para la elaboración de un perfil de egreso es necesario considerar aquellos elementos declarados en la etapa anterior, ya que debe existir coherencia y articulación entre los desempeños integrales y los principios declarados en el objetivo de la carrera, definición del profesional y el sello diferenciador de la carrera establecido por la unidad académica.

Perfil de Egreso

Está compuesto por desempeños integrales.

Desempeños Integrales: Son el producto de las experiencias integradoras de aprendizaje a lo largo de la carrera. Le permiten al estudiantado combinar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales desarrollados progresivamente durante su trayectoria formativa.

Los desempeños integrales buscan responder a los desafíos de un conjunto de situaciones- problemas que constituyen las áreas de desempeño características de un campo profesional. Es decisión de la carrera definir las áreas de desempeño a las cuales destinará cada profesional, considerando el contexto internacional y nacional de la profesión y su rol socio-económico.

Al construir un desempeño integral, es necesario tener en cuenta que éstos representan un saber hacer complejo que aglutina conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

El primero, refiere a los marcos teóricos y conceptuales de la o las disciplinas que otorgan el sustento científico y filosófico a los desempeños característicos de la profesión. El segundo, corresponde a las técnicas o cursos de acción estándares mediante los cuales cada profesional opera. Finalmente, el tercer tipo de conocimiento se asocia a disposiciones frente a una situación de su contexto profesional.

El perfil de egreso debe considerar permanentemente la inclusión del Sello Formativo Institucional. La Universidad ha definido un conjunto de atributos que espera constituyan parte fundamental de la formación de pre y postgrado ofrecida al interior de las carreras.

Sello institucional

- Trabajar en equipo.
- ejercer una función de liderazgo.
- Aprender de manera autónoma.
- Orientación hacia la innovación y emprendimiento.
- Postura ética.
- Responsabilidad social y conciencia ciudadana.
- Conocimiento acabado de su lenguaje materna.
- Conocimiento de otros idiomas y de la cultura, Adaptabilidad.

Procedimiento para la elaboración del Perfil de Egreso

1

Definición de áreas de desempeño o ámbitos de acción. Para elaborar un perfil de egreso es necesario definir en primer lugar, las áreas asociadas al desempeño de quienes egresen de la carrera. Ante esto, es importante reflexionar respecto de los ámbitos de acción o áreas donde se insertarán estos profesionales.

2

Definición de Desempeños integrales. Cada ámbito de acción o área de desempeño identificado en el punto anterior debe dar origen a un desempeño del perfil de egreso. Éstos representan un saber hacer complejo, por lo que están compuestos de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales. Por ende, es importante que cada desempeño integral sea lo suficientemente consistente respecto de estos tres componentes y que a su vez, refleje el ámbito o área de desempeño al cual está asociado.

3

Validación del perfil con la comunidad ampliada, cautelando su pertinencia, coherencia y claridad.



Etapa 2: Trayectorias formativas

La trayectoria formativa comprende el conjunto de actividades planificadas y secuenciadamente orientadas al logro de los propósitos formativos plasmados en el perfil de egreso. Por ende, se inicia a partir del reconocimiento de las características iniciales del estudiantado al ingresar a la Universidad y se desarrolla de manera progresiva hasta su graduación o titulación.

En esta etapa se elabora:

- Perfil de Ingreso
- Estructura curricular (malla)
- Programas de asignatura

Perfil de Ingreso

El perfil de ingreso corresponde a la descripción conceptual de las características deseables en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes favorables para cursar y terminar con mayores posibilidades de éxito los estudios que inician. Al ingresar a la universidad, el estudiantado no necesariamente presenta estas características. Por ello, a nivel institucional se diferencia entre un perfil de ingreso real y un perfil de ingreso inicial.

Por perfil de ingreso real se entiende al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias que efectivamente presenta el estudiantado al momento de ingresar a la universidad.

En cambio, el perfil de ingreso inicial consiste en el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes deseables para un adecuado desempeño en la carrera o programa del alumnado que ingresa a la universidad, pero no constituye un requisito de acceso. Este perfil es definido por cada Unidad Académica.

La diferencia identificada entre ambos perfiles permite evidenciar la distancia entre los aprendizajes logrados por el estudiantado en la educación secundaria y los conocimientos que el plan de estudio ha definido como iniciales para la trayectoria formativa de sus estudiantes. A esta diferencia se le denomina brecha, la cual puede ser definida en base a criterios cuantitativos y cualitativos.

De esta forma, se busca implementar ajustes al plan de estudio, junto a estrategias de acompañamiento estudiantil desde el comienzo de sus estudios, visibilizando la diversidad del estudiantado que ingresa a la educación superior, generando intervenciones apropiadas y adecuadas que le permitan al estudiantado lograr trayectorias formativas óptimas (Hodara, Smith & Mechur, 2012).

Este esfuerzo institucional tiene su base en la evidencia que muestra que el estudiantado experimenta dificultades propias de la transición de la educación secundaria a la terciaria. A su vez, esto podría significar retrasos en su trayectoria formativa, llegando incluso a la deserción de los estudios.

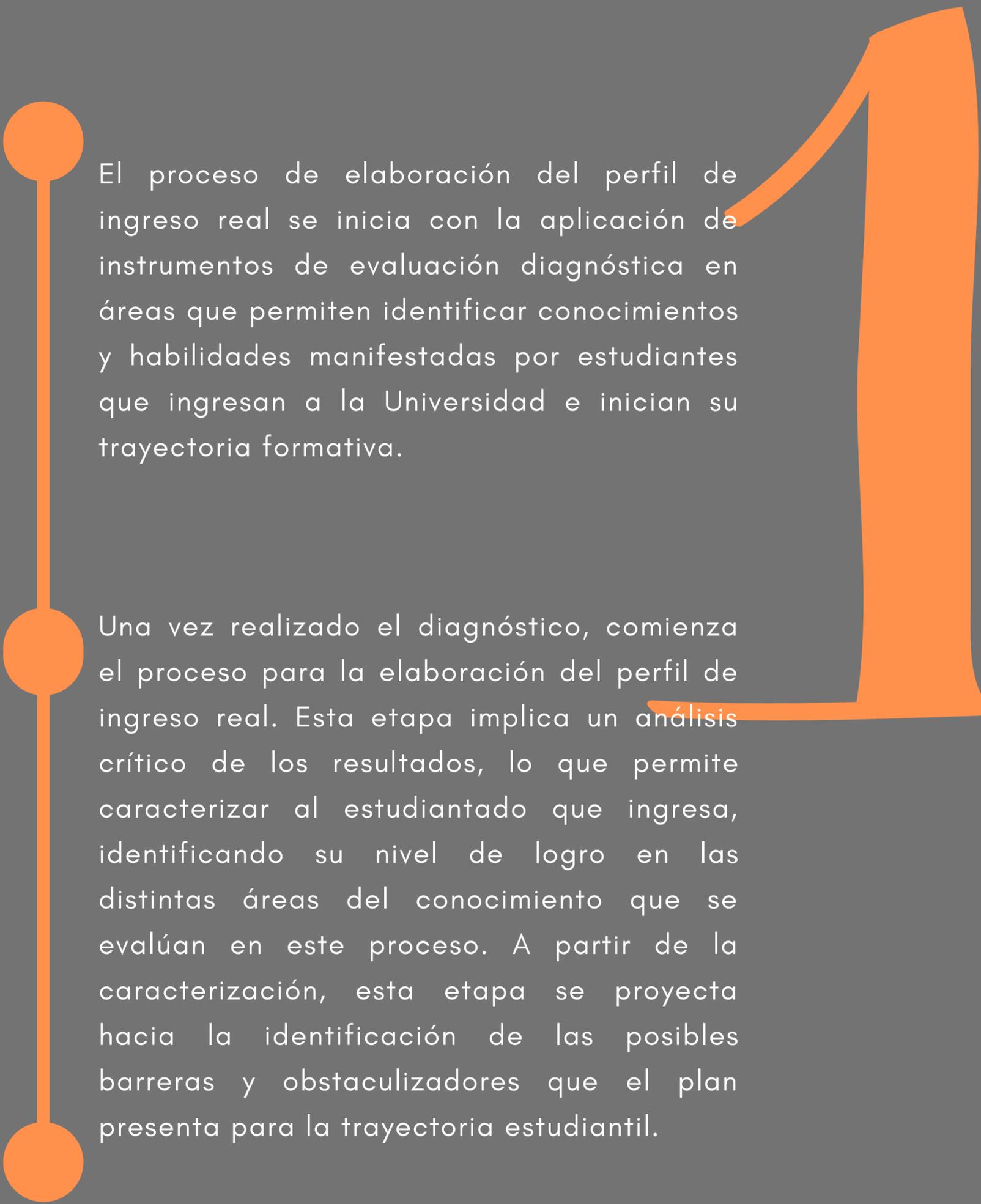
Por ello, se recomienda considerar acciones orientadas a reducir brechas de desempeño entre lo esperado y lo real; fortalecer el rendimiento académico en niveles iniciales de la trayectoria; aumentar la retención principalmente en los primeros dos años; mejorar los indicadores de aprobación de asignaturas y titulación oportuna; y favorecer la gestión personal del estudiantado dándole continuidad a la trayectoria formativa desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida.

Lo anterior implica una adecuada gestión académica por parte de las carreras o programas para generar trayectorias curriculares exitosas, considerando el levantamiento de perfiles de ingreso que informen la situación de estudiantes de primer año respecto de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

La elaboración del perfil de ingreso de la carrera considera tres componentes:

Definición del perfil real del estudiantado; Elaboración del perfil inicial de la carrera Gestión y análisis de la brecha.

Perfil de ingreso real



El proceso de elaboración del perfil de ingreso real se inicia con la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica en áreas que permiten identificar conocimientos y habilidades manifestadas por estudiantes que ingresan a la Universidad e inician su trayectoria formativa.

Una vez realizado el diagnóstico, comienza el proceso para la elaboración del perfil de ingreso real. Esta etapa implica un análisis crítico de los resultados, lo que permite caracterizar al estudiantado que ingresa, identificando su nivel de logro en las distintas áreas del conocimiento que se evalúan en este proceso. A partir de la caracterización, esta etapa se proyecta hacia la identificación de las posibles barreras y obstaculizadores que el plan presenta para la trayectoria estudiantil.

¿Qué se diagnostica?

El diagnóstico institucional considera las siguientes dimensiones:

Escritura Académica: Se refiere a la capacidad para comunicar ideas, información y sentimientos, a través de la escritura y los apoyos gráficos, de forma clara, precisa y ordenada, adecuándose a diferentes audiencias y seleccionando las estructuras más apropiadas según los propósitos planificados.

Pensamiento Matemático: Se refiere a la capacidad de generar modelos matemáticos que expliquen el funcionamiento del entorno, permitiendo realizar predicciones, resolver problemas y utilizar diferentes representaciones y lenguajes, que permiten argumentar y comunicar resultados.

Razonamiento Científico: El razonamiento científico se refiere al proceso de deducción, considerando un método de observación, experimentación y análisis, junto con la construcción de hipótesis y la subsiguiente comprobación de estas (Ruiz, 2007).

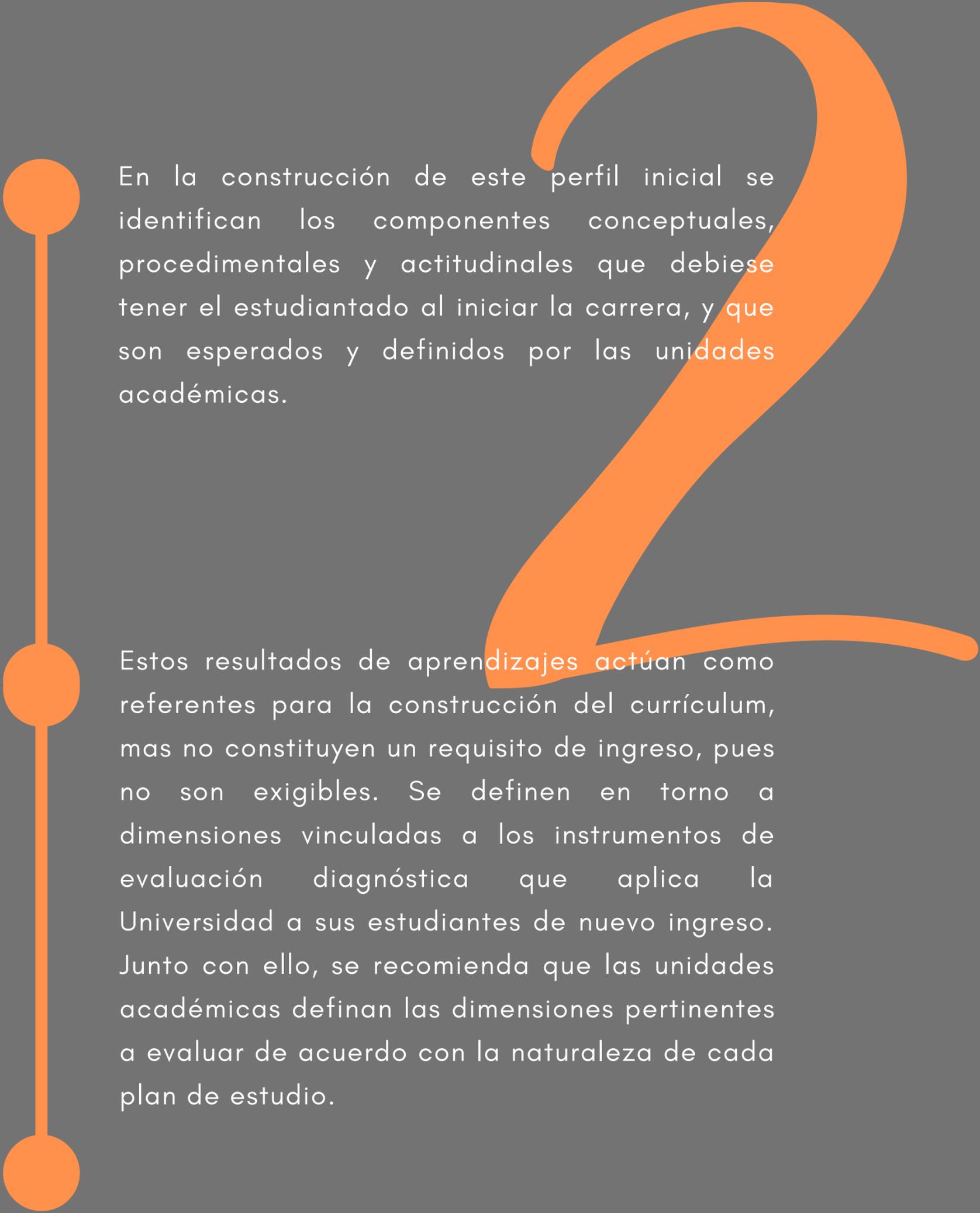
Pensamiento Social: Corresponde a un conjunto de habilidades que permiten comprender el mundo y sus orígenes, proveyendo de instrumentos para la construcción y la comprensión de la realidad social (Benejam, 1998). Adicionalmente, integra las habilidades para evaluar la información de diversas fuentes de manera analítica y lógica.

Caracterización psicosocial: Corresponde a aquellas dimensiones psicológicas, sociales y de salud que podrían influir, directa o indirectamente, en el desempeño académico del estudiantado. De esta forma, se busca identificar acciones que permita fortalecer la experiencia universitaria.

Expectativas y motivaciones al ingreso: Se refiere a las creencias y motivaciones que posee el estudiantado al momento de ingresar a la educación superior. El reconocimiento de estas expectativas puede ayudar a situar al alumnado en su proceso formativo.

*Las unidades tienen libertad para elegir qué instrumento de diagnóstico utilizar.

Perfil inicial de carrera



En la construcción de este perfil inicial se identifican los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales que debiese tener el estudiantado al iniciar la carrera, y que son esperados y definidos por las unidades académicas.

Estos resultados de aprendizajes actúan como referentes para la construcción del currículum, mas no constituyen un requisito de ingreso, pues no son exigibles. Se definen en torno a dimensiones vinculadas a los instrumentos de evaluación diagnóstica que aplica la Universidad a sus estudiantes de nuevo ingreso. Junto con ello, se recomienda que las unidades académicas definan las dimensiones pertinentes a evaluar de acuerdo con la naturaleza de cada plan de estudio.

Gestión y análisis de la brecha

El objetivo principal de esta fase es comparar y analizar los resultados arrojados por las pruebas diagnósticas a estudiantes que formarán parte de la carrera, estimando la brecha real existente entre este perfil y los desempeños iniciales declarados por las carreras. Esta fase pretende generar una instancia de reflexión en la unidad académica en torno al perfil de ingreso real de sus estudiantes, los desafíos que se derivan para la comunidad educativa y la búsqueda de estrategias que permitan gestionar la brecha entre ambos perfiles, garantizando una oportuna transición del estudiantado durante los primeros años de su trayectoria formativa.

Una vez definidos los perfiles, se recomienda proponer acciones a nivel macro y microcurricular del plan de estudios, generando mecanismos claros y explícitos que permitan garantizar condiciones mínimas para gestionar la brecha entre ambos perfiles.

Entre estas acciones destacan: diseño de asignaturas de nivelación integrada, adecuaciones curriculares, cambios en las metodologías de los primeros años, apoyos específicos, entre otros.

¿Qué alternativas existen para la nivelación?

Los **modelos separados** se caracterizan por focalizarse en estudiantes no tradicionales, los que han sido definidos como “aquellos estudiantes que ingresaron a la universidad poco después de haber finalizado la educación secundaria y aquellos que, debido a su adaptación a la sociedad, estudios y rendimiento, están relativamente bien preparados para los estudios académicos” (Warren, 2002: 86 y 87).

Los **modelos integrados**, pretenden abarcar a estudiantes que forman parte de un programa de estudios determinado. Estos modelos admiten la existencia de diferentes caminos de aprendizaje, de forma que están abiertos a todas ellas, valorando especialmente, la adquisición y desarrollo de habilidades educativas que promuevan esta mirada multifocal. Estos modelos se encuentran alineados con concepciones constructivistas de la educación (Warren, 2002).

Los **modelos semi-integrados** buscan recoger los mismos principios que orientan a los modelos integrados, pero conservando el foco en estudiantes no tradicionales.

Los modelos separados y semi integrados emplean mecanismos de integración como tutorías focalizadas, dirigidas a estudiantes no tradicionales, mentorías, programas de formación complementaria, módulos introductorios, programas de transición de carácter pre-universitario, entre otras.

Los modelos integrados emplean programas generales de nivelación en lenguaje u otras competencias elementales para las distintas carreras, aplicación de modelos de enseñanza que sean progresivos en el contexto de módulos o asignaturas del programa de formación académica, el diseño de módulos multidisciplinarios que permitan el desarrollo de habilidades de diferente orden y orienten la elecciones de asignatura en el transcurso de la carrera, y por último, se racionaliza el diseño de las mallas curriculares, de manera que las asignaturas generales puedan ser reforzadas por aquellas para las cuales sean pre-requisito (Warren, 2002). Esta última perspectiva es la que se espera desarrollar y promover en las distintas unidades académicas en concordancia con los lineamientos propios de la institución.

La estructura curricular corresponde al diseño de un plan de estudios mediante la selección, planificación y organización de los aprendizajes desde el perfil de ingreso y hacia el perfil de egreso. Junto a esto, la estructura curricular debe promover el desarrollo integral del estudiantado, tanto a nivel de conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a su programa formativo, como a los intereses que puedan tener en su proceso formativo.

Es importante que la estructura curricular considere un diseño centrado en el aprendizaje y que, por ende, posibilite trayectorias curriculares diferenciadas alojando posibilidades de toma de decisiones por parte del estudiantado, reconocibles en certificaciones.

Estructura curricular

Adicionalmente, existen lineamientos que guían el diseño de la estructura curricular velando por la coherencia y consistencia curricular entre: perfiles de egreso e ingreso con la trayectoria formativa, la progresión de los aprendizajes, organización de los logros del estudiantado y definición ciclos formativos para estos fines.

Para diseñar la estructura curricular de una carrera de pregrado, se han definido institucionalmente una serie de hitos claves para la organización del curriculum:

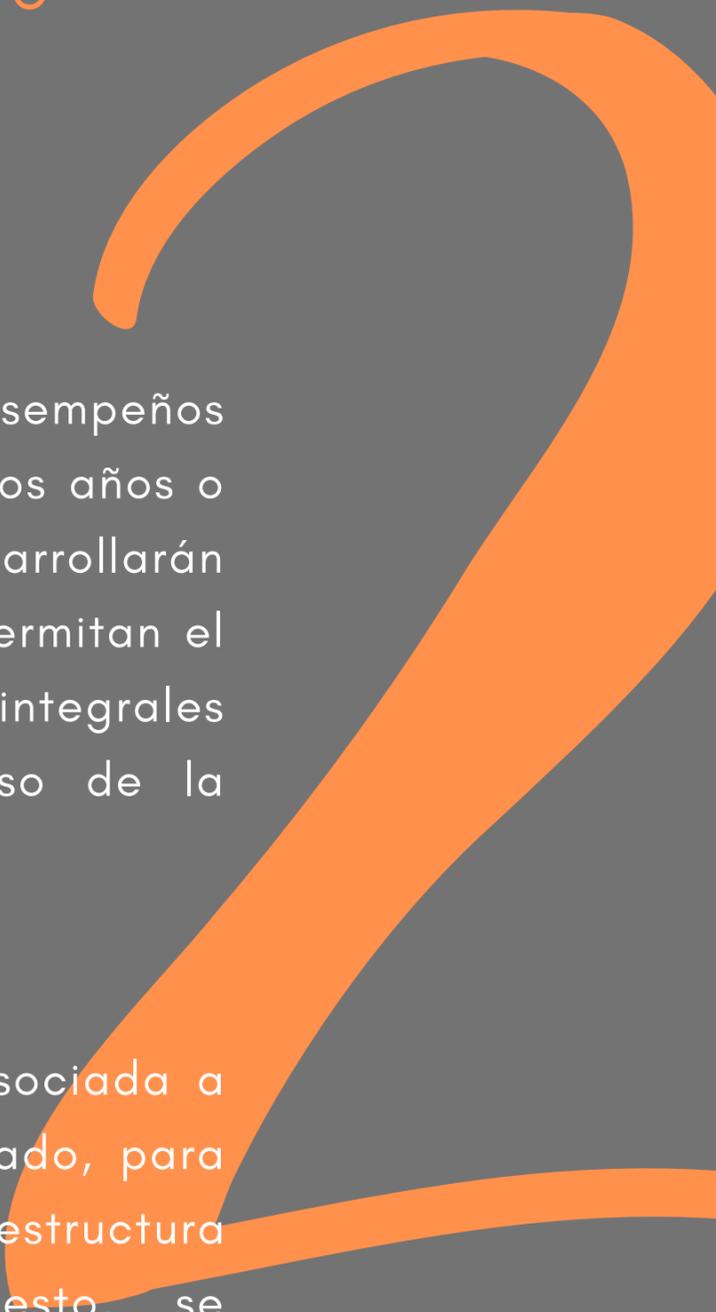
1. Definición de líneas formativas
2. Localización de los desempeños integrales.
3. Progresión de los desempeños.
4. Definición de una malla curricular.
5. Elaboración de programas de asignaturas.

Definición de líneas formativas

Las líneas formativas o líneas de especialización corresponden a un cuerpo reconocible de conocimientos, habilidades y actitudes, que poseen características similares y que tributan al logro del perfil de egreso, y a su vez al desarrollo profesional. Por ende, en la malla curricular las líneas formativas se identificarán por un conjunto de asignaturas que dan cuenta de la formación propia de cada especialidad o área de conocimiento. Las líneas formativas pueden ser de orden disciplinar, profesional y de formación integral, junto a líneas específicas propias de cada plan de estudios.

Una vez establecidos los desempeños integrales que componen el perfil de egreso de la carrera se deben definir las líneas formativas que están en la base de cada uno de éstos, pudiendo identificar una o más de una línea que contribuya(n) al logro del desempeño integral asociado. Esto permitirá, que más adelante cuando se deba escalar cada uno de estos desempeños se pueda definir con mayor claridad las asignaturas y resultados de aprendizajes emanados de cada una de estas líneas.

Localización de los desempeños integrales



La localización de los desempeños integrales corresponde a definir los años o semestres en que se desarrollarán instancias de aprendizajes que permitan el logro de los desempeños integrales definidos en el perfil de egreso de la carrera.



Es importante que la reflexión asociada a esto considere un análisis integrado, para avanzar así en construir una estructura curricular armonizada. Para esto, se dispone de una matriz de localización de desempeños integrales, que permite establecer la temporalidad de cada uno de éstos.

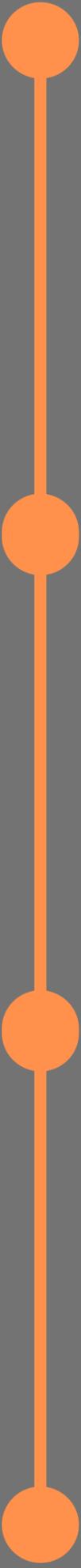
Progresión de los desempeños integrales

Momento en donde se define la trayectoria formativa que tendrá el estudiantado durante los años que dure su carrera, considerando sus condiciones de entrada - perfil de ingreso- y los compromisos formativos declarados en el perfil de egreso. Esta detalla el proceso y escalamiento de aprendizajes que debe atravesar el estudiantado para desarrollar y lograr los desempeños declarados en el perfil.

Durante este proceso se seleccionan y organizan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que sustentarán la malla curricular y programas de asignaturas del plan de estudios. Además, permite identificar los principales aprendizajes que debiese lograr el estudiantado en cada año, facilitando la aplicación de estrategias activas y/o innovadoras para el cumplimiento, seguimiento y evaluación de estos, a lo largo del proceso formativo.

En suma, el proceso de definición de la progresión de los aprendizajes permite organizar el curriculum o proyecto formativo con el que se compromete la carrera, tomando decisiones pertinentes al contexto y lineamientos ya establecidos en las etapas anteriores.

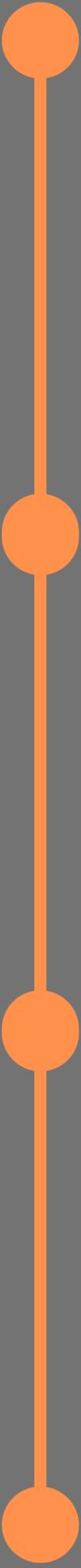
Progresión de los desempeños integrales



En términos procedimentales, la progresión de aprendizajes requiere de la definición de indicadores de logro, es decir, la redacción del nivel de desarrollo del desempeño integral para cada año o semestre de un plan de estudios. De este modo, los indicadores irán progresando en niveles de complejidad mayor hasta alcanzar el nivel del desempeño integral. A su vez, cada uno de estos indicadores debe ser observable y medible, de tal forma de evaluar - desde la evidencia - el grado de logro alcanzado por el alumnado en el tiempo estimado para su ejecución.

Una vez definidos los indicadores de logro para cada desempeño integral, se deberá definir los resultados de aprendizajes asociados a cada línea formativa que colabora con este indicador de logro y con el desempeño integral asociado, lo cual permitirá posteriormente tener claridad de las potenciales asignaturas a desarrollar en cada año en conjunto con las principales estrategias pedagógicas para la innovación posibles de aplicar en coherencia con el(los) resultado(s) de aprendizaje propuesto(s) para cada año.

Progresión de los desempeños integrales



Las estrategias pedagógicas para la innovación contemplan un esfuerzo para reconocer nuevas prácticas al interior del aula, que permitan enriquecer los aprendizajes y la relación entre docentes y estudiantes mediante innovaciones educativas. Por ende, son parte crucial a la hora de plantear la implementación del curriculum y sus desafíos. También permite esclarecer las necesidades formativas que presenta el cuerpo docente de la institución, siendo relevante puntualizar que todo proceso de innovación requiere de un movimiento de recursos que permitan incorporar nuevos hábitos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Estas estrategias se abordarán con mayor detalle y profundidad en el capítulo 3 Implementación de la innovación curricular: el rol del profesorado universitario.

Para la progresión de aprendizajes, es importante que estas estrategias pedagógicas emanen al interior de los indicadores de logro y resultados de aprendizaje, para garantizar así un alineamiento entre lo que se pretende enseñar, cómo se hará y cómo se evaluará. Esto constituye un insumo relevante a considerar en el marco de la evaluación del curriculum implementado.

Definición de la malla curricular



La malla curricular corresponde a la representación gráfica de la trayectoria curricular, mediante un conjunto amplio de asignaturas y líneas formativas a la base, que permiten de manera integrada el logro de los desempeños integrales del perfil de egreso.

Por ende, como primera condición de calidad, toda asignatura definida para el plan de estudios debe tributar de manera clara a los compromisos de aprendizaje definidos en ese perfil.

Para la construcción de la malla curricular se proponen cuatro pasos:

Definición de la malla curricular

i) Definir si los aprendizajes definidos en la progresión de aprendizajes para cada año del plan de estudios requieren de una extensión semestral o anual. Esto debido a que los aprendizajes pueden variar en cuanto a su profundización, complejidad, lo que hace que su extensión sea variable a uno o dos niveles o semestres dentro de un año académico. Por ejemplo, asignaturas de Química general I y II, Anatomía I y II, Cálculo I y II entre otras.

ii) Definir preliminarmente las asignaturas en una gráfica curricular. Esto, con el objetivo de representar gráficamente cómo se consolida la trayectoria formativa, analizar su secuencialidad y viabilidad para la implementación. Se recomienda en este punto levantar más de una propuesta, proveyendo opciones para la reflexión y la discusión al interior del comité curricular.

iii) Estimar tiempos académicos, considerando horas de docencia directa como trabajo autónomo. En este sentido, la definición de una malla curricular va acompañada de una propuesta de distribución de carga académica

iv) Definir prerequisites que constituyan garantías de control para la secuenciación de la trayectoria formativa. En este sentido, se recomienda definir una cantidad apropiada que evite la rigidez de la trayectoria y que facilite a su vez la flexibilidad curricular.

¿Cómo estimar el tiempo?

TEL



SCT

En términos presenciales, la Universidad de Santiago de Chile define el sistema TEL como la nomenclatura para determinar horas pedagógicas presenciales de Teoría (T), Ejercicios (E) y Laboratorio (L), que permite estimar los espacios formativos necesarios para el aprendizaje. Además, permite esclarecer las horas de dedicación docente de cada académico/a respecto de su asignatura. Cabe señalar que la hora pedagógica en esta casa de estudios es de 45 minutos.

En términos de carga académica, la Universidad de Santiago de Chile adscribe al Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), que estima los tiempos promedios de dedicación de los y las estudiantes. Esta institución ha definido que 1 SCT es equivalente a 30 horas cronológicas y que para planes regulares, de dedicación completa, la carga anual corresponde a 60 SCT.

Elaboración de programas de asignatura

Programa de Asignatura

Es la explicitación de los elementos centrales que una asignatura debe contener para justificar su pertinencia en el plan de estudios. Indica los requerimientos mínimos en relación a carga académica, contribución al perfil de egreso, resultados de aprendizaje, unidades temáticas, metodologías de enseñanza y aprendizaje, y procedimientos de evaluación. De esta manera, el programa deberá estar en coincidencia y responder al Perfil de egreso de la carrera, Reglamento General de Estudios de la Universidad y Reglamentos complementarios.

Planificación de la asignatura

Expresa un conjunto de aspectos educativos estipulados para cada asignatura del plan de estudios. Permite detallar la articulación entre ejes temáticos, resultados de aprendizaje, actividades y situaciones evaluativas, así como expresar la programación a lo largo del semestre o año, según el tipo de asignatura. Su elaboración está a cargo del profesorado responsable de un ciclo o especialidad, y se desprende directamente del programa de asignatura.

Etapa 3: Seguimiento a la trayectoria

La trayectoria requiere de procesos de acompañamiento que permitan cautelar el logro de los resultados de aprendizaje y los desempeños terminales definidos en el diseño curricular. Por lo tanto, su seguimiento evidencia de qué forma el curriculum se implementa, lo que es fundamental para realizar ajustes o mejoras tanto a nivel de implementación o de diseño del curriculum.

Si bien las evaluaciones periódicas que se realizan al alero de las asignaturas y de las diversas experiencias formativas contempladas por los planes de estudio constituyen un indicador del desarrollo de los procesos formativos, se requiere de procesos más sistemáticos que analicen el desarrollo de los aprendizajes transversales y que en conjunto se comprometan en los perfiles de egreso.

Por lo tanto, es necesario que de la mano del diseño del curriculum se establezcan hitos, instancias o procesos de evaluación orientadas a la integración de conocimientos y saberes que permitan a las unidades académicas resguardar el logro del perfil de egreso, entendiendo que éste está conformado por desempeños integrales que a su vez son integradores.

Lo anterior implica que la responsabilidad de integrar conocimientos, habilidades y disposiciones desarrolladas por las asignaturas de manera independiente no es solo responsabilidad del estudiantado, sino que representa un invitación para que las unidades académicas diseñen espacios de evaluación para el aprendizaje que promuevan la

integración de saberes y el desarrollo de desempeños que den cuenta de un saber actuar complejo, en la medida que logra integrar saberes y adaptarlos o extrapolarlos a otros contextos.

Por otra parte, estos procesos de seguimiento permiten detectar saberes o ámbitos de desempeños que requieran de más o nuevos mecanismos de ayuda, de manera tal que el estudiantado logre el nivel o profundidad de los aprendizajes definidos en la instancia del diseño curricular. Esto da cuenta del valor que representa la evaluación permanente de los procesos de aprendizaje para la toma de decisión sobre la implementación del curriculum.

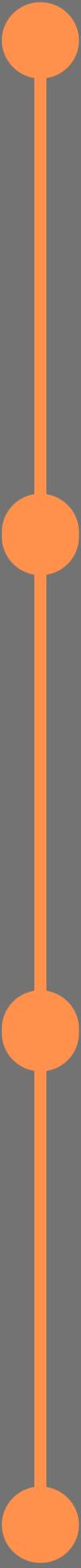
De este modo, el seguimiento de los procesos formativos es el punto de conexión entre curriculum diseñado y curriculum implementado, ya que busca comprender las experiencias de los y las estudiantes a lo largo de su trayectoria.

Por lo tanto, elaborar un modelo de seguimiento constituye una herramienta básica para que las carreras de la Universidad puedan acompañar el desarrollo de las trayectorias, orientar los procesos de ajuste curricular y los servicios de apoyo al estudiantado.



La unidad de análisis es la experiencia formativa del estudiantado.

Para implementar un proceso de evaluación de la trayectoria se recomienda seguir los siguientes pasos:

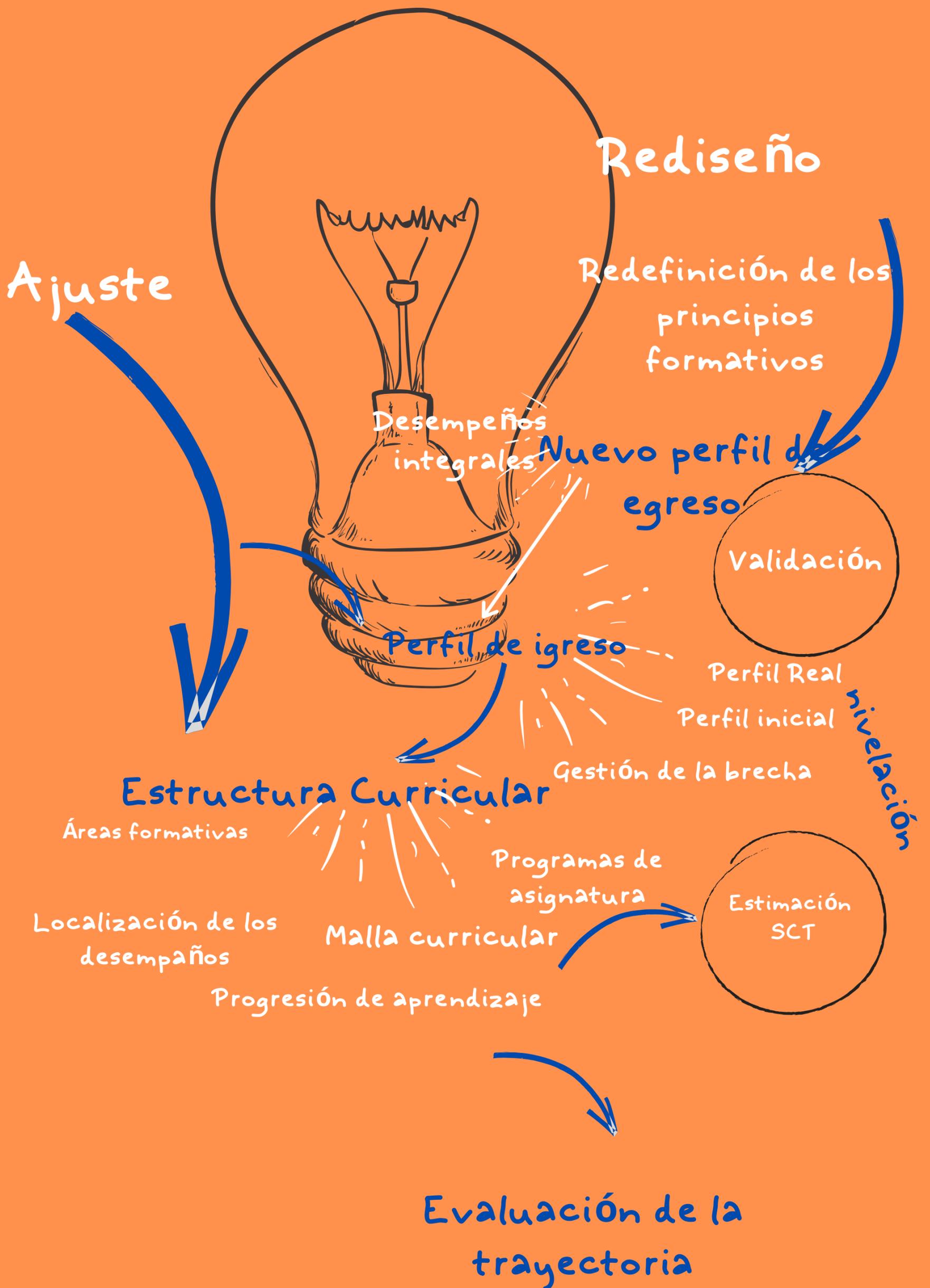


Definir momentos pertinentes para evaluar, considerando los ciclos en torno a los que se estructura el plan, especialmente si estos ciclos contemplan la entrega de alguna certificación. De esta manera, las carreras contarían con insumos que les permitirían cautelar los aprendizajes que se consolidan en cada uno de los ciclos previstos.

Establecer evaluaciones diagnósticas al ingreso de la carrera que orienten las actividades formativas que permiten abordar las brechas que presenta el estudiantado al momento de hacer ingreso a la universidad.

Definir instrumentos e instancias de evaluación, que permitan promover aprendizajes integrados y al mismo tiempo, efectuar el seguimiento al proceso formativo. Esto requiere del trabajo colaborativo entre el profesorado de la carrera, con el fin de avanzar hacia el diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que orienten el desarrollo de procesos de aprendizaje que suscitan la integración de saberes y el desarrollo de habilidades.

Síntesis del capítulo





ORIENTACIONES PARA LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Pensar el currículum desde la flexibilidad ¿Es eso posible?

La flexibilidad curricular es entendida como un atributo deseable de los planes de estudio, ya que posibilita el diseño de trayectorias dinámicas que se adaptan mejor a las necesidades del estudiantado, los avances de la disciplina, las necesidades de la industria o las proyecciones que provengan desde la política pública.

Su principal rasgo es que se relaciona con la posibilidad de generar trayectorias curriculares que permiten espacios de decisión frente a la propia trayectoria de parte del estudiantado. Esto significa en términos prácticos, orientar el diseño de planes que consideren experiencias de formación electivas, brindando reales posibilidades de diversificar la trayectoria formativa. La elección puede desarrollarse en torno a cursos orientados a una mayor profundidad disciplinar o profesional, resguardando que efectivamente una proporción del currículum se abra hacia el reconocimiento de la capacidad de decisión del estudiantado.

Por otra parte, esta flexibilidad considera la posibilidad de ofertar espacios formativos complementarios, para el desarrollo de saberes o herramientas diversas que multipliquen las opciones para la inserción y desempeño de los egresados en el mundo laboral. Esto cobra especial relevancia en los últimos años, a razón del dinamismo de los espacios laborales, cada vez más cambiantes, desafiantes y orientados hacia la conformación de equipos multidisciplinarios capaces de resolver diversos problemas emergentes y frente a los que no hay demasiada certeza. En este plano, se releva la importancia de propiciar espacios de formación integral que aseguren acciones y procesos que permitan al estudiantado desarrollar actividades que fortalezcan la formación en el sello institucional.

Otra posibilidad para la implementación de planes de estudio flexibles se relaciona con la oferta de trayectorias capaces de adecuarse a los escenarios, condiciones y experiencias del estudiantado. Esto conlleva la complejidad de diseñar e implementar planes de estudio que puedan reconocer otros procesos y espacios formativos (diferentes al de la universidad), o generar bisagras que permitan el diálogo entre planes de estudio al interior de la universidad, del mismo o diferente nivel formativo.



Como es posible visualizar, la flexibilidad curricular alcanza diversos ribetes y posibilidades de acción, permitiendo a las unidades académicas tomar decisión respecto de la orientación que esta flexibilidad puede alcanzar. A continuación, se agrupan las dos grandes posibilidades para el diseño de planes curriculares flexibles, denominados como: 1) Planes en trayectoria y 2) Planes que propician la electividad. Cabe aclarar que estas opciones no son en ningún modo excluyentes y perfectamente pueden generarse opciones de diseño curricular que permitan la convergencia de ambas posibilidades.

En síntesis, la materialización de la flexibilidad opera a diferentes niveles: en el diseño de planes de estudio convergentes y a partir de la definición de mecanismos que permiten al estudiantado decidir sobre su trayectoria o reconocer saberes o competencia correspondientes con su plan de estudio.

Planes en trayectoria

Considerando que la Universidad ha declarado su compromiso con la Perspectiva del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, esta posibilidad de flexibilidad reviste una invitación al diseño e implementación de planes de estudio que se adapten a las necesidades y características de estudiantes, especialmente si estos ingresan a planes especiales o con clara orientación hacia estudiantes trabajadores.

Acorde a los lineamientos institucionales, un plan de estudios es entendido como una secuencia de actividades formativas que están interconectadas de manera sistemática, evidenciando una o más trayectorias formativas sobre las cuales los y las estudiantes se forman acorde al perfil de egreso y obtienen títulos y/o grados correspondientes. Aun así, hoy en día la consideración del estudiantado es diversa ya que cada persona posee una variedad conocimientos y experiencias previas que representan necesidades y nuevos desafíos a la educación superior.

Frente a esto, la Universidad de Santiago de Chile ha reconocido la importancia de contar con una oferta formativa amplia y diversa, orientada a diferentes tipos de estudiantes tales como egresados/as de la enseñanza media, estudiantes trabajadores/as, con estudios incompletos entre otras. De esta manera, se han definido institucionalmente dos tipos de planes de estudio:



Plan Regular. Es aquel plan al cual se accede a través de los mecanismos de admisión adscritos por la Universidad, mediante el Sistema Único de Admisión junto a las vías de acceso inclusivo a estudios de pregrado. Su ingreso está condicionado al egreso de enseñanza media o bien, al curso de un ciclo básico previo a la carrera. Por ende, un plan regular no requiere formación superior o experiencia laboral afín como requisito de ingreso.

Plan Especial. Es aquel plan al que se ingresa cumpliendo requisitos formativos adicionales a Enseñanza Media. Por ejemplo, trabajadores y trabajadoras que han dejado una carrera sin terminar, personas que obtuvieron su título de forma previa o que habiendo egresado buscan titularse.

Complementariamente, los planes de estudio pueden desarrollarse a tiempo completo o a tiempo parcial. En el primer caso, requiere dedicación exclusiva a los estudios por parte del estudiantado, considerando tanto las horas de docencia directa como el trabajo autónomo, equivalente a un total de 60 créditos SCT al año. La modalidad tiempo parcial no requiere una dedicación exclusiva y considera una cantidad de créditos SCT proporcional a 60 al año. Aun así, también en este caso se considera tanto las horas de docencia directa como trabajo autónomo.

Es importante aclarar que el reconocimiento de las características de entrada de los y las estudiantes corresponde a una acción necesaria para la definición de trayectorias formativas que permitan cumplir los compromisos establecidos en el perfil de egreso. En este sentido, el plan especial debe presentar el mismo perfil de egreso del plan regular, aun cuando existan diversos perfiles de ingreso y trayectorias diferenciadas.

Este apartado contiene orientaciones técnicas para: 1) el diseño de planes de estudio de ingreso especial que reconozcan las trayectorias educativas formales de sus estudiantes y 2) el diseño de planes que reconozcan conocimientos adquiridos en espacios informales o no formales de educación.

Diseño de planes de estudio de ingreso especial

El diseño de planes especiales refiere a la construcción de una propuesta curricular que se enmarca en un proceso de admisión especial, con el objetivo de proveer una oferta formativa para una diversidad de postulantes que poseen experiencias previas de distinta índole, y por ende necesidades de trayectorias formativas específicas.

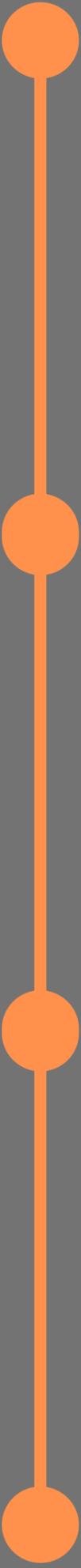
De esta forma, el diseño curricular responde al desafío de generar diversas rutas de aprendizaje acorde a los compromisos establecidos en el Perfil de Egreso del plan de estudios. A su vez, el plan especial puede ser tanto una variante de un plan regular como una oferta única dentro de la Institución, a la cual solo se ingresa mediante admisión especial.

Diseño de planes de estudio de ingreso especial

La primera etapa para el diseño de un plan de estudios especial es la definición de desempeños integrales en un Perfil de Egreso, que den cuenta de los compromisos formativos de la carrera. Si el plan especial tiene un correlato con un plan regular, ambos deben alinearse bajo un Perfil de Egreso único. En el caso que no exista un correlato, el diseño del plan especial debe considerar la construcción de un Perfil de Egreso. Este debe ser coherente con los propósitos formativos del plan de estudios y pertinente a las necesidades del medio interno institucional, y externo.

La segunda etapa considera la definición de perfiles de ingreso diferenciados, con el objetivo de identificar los grupos interesados por acceder y cursar la carrera. En este proceso de identificación es importante reconocer los estudios y aprendizajes previos de los/as postulantes, ya sean formales, no formales o informales. Se espera de esta etapa tener grupos diferenciados de postulantes bajo perfiles de ingreso diversos.

Diseño de planes de estudio de ingreso especial



La tercera etapa es la construcción de una estructura curricular que contemple trayectorias formativas diferenciadas, acorde a cada perfil de ingreso identificado en el paso previo. Esto, debido a que la formación debe responder a la necesidad de cada grupo de perfil de ingreso, por ende, las trayectorias pueden ser diversas respecto de sus aprendizajes, del tiempo de extensión para la formación, entre otras.

En última instancia, se debe formalizar el diseño de un plan de estudios especial mediante una Resolución que oficialice el diseño con miras para su implementación. Es, por ende, menester que la resolución sea explicativa del diseño del plan de estudios, y especifique condiciones para su implementación.

Reconocimiento de Aprendizajes Previos

La Universidad de Santiago considera la posibilidad para el reconocimiento de aprendizajes adquiridos en instancias educativas formales, informales y no formales. En este plano, el reconocimiento de aprendizajes previos comprende que las personas construyen sus conocimientos a partir de diversas experiencias, obtenidas en espacios formales o no formales de educación, así como en las experiencias ocurridas en la informalidad.

Esto sin duda, implica el diseño de rigurosos dispositivos de evaluación que permitan establecer correspondencia entre las competencias adquiridas por las personas en diversas instancias de educación y los resultados de aprendizaje de un determinado plan.

La importancia de considerar las instancias de aprendizaje que ocurren fuera de los espacios formales de educación ha sido una preocupación latente para la Universidad de Santiago en los últimos años, principalmente para dar sustento a los principios de flexibilidad curricular y a la formación a lo largo de la vida considerados como lineamientos fundamentales en su Modelo Educativo Institucional.

Esta preocupación se vincula directamente con el propósito de incorporar la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida al interior de procesos formativos impartidos en la educación superior y que se basa en la premisa de que el aprendizaje no tiene un lugar y momento específico, sino que es universal y permanente, lo que implica el reconocimiento de todos los niveles y modalidades educativas al aprendizaje formal, tales como el aprendizaje no formal e informal (Dávila, 2013).

El Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) opera como un mecanismo para el reconocimiento de trayectorias, y permite validar y/o certificar aprendizajes logrados por las personas a lo largo de sus vidas.

Institucionalmente se entiende por Reconocimientos de aprendizajes Previos, aquel mecanismo que posee una carrera o programa para valorar y validar aprendizajes previos de sus postulantes, adquiridos de manera formal, informal o no formal. Para hacerlo efectivo, la Unidad Académica debe definir mecanismos de evaluación que permitan certificar estos aprendizajes. La Universidad promulgará reglamentos específicos para implementar estos mecanismos.

El reconocimiento de aprendizajes opera como un proceso institucional que permite la validación de aprendizajes informales y no formales de los estudiantes. Este proceso pone énfasis en las experiencias de los sujetos, y mediante mecanismos rigurosos de evaluación de estos aprendizajes, se busca la convergencia curricular entre la experiencia previa del estudiante y el plan de estudios.

Se entenderá por:



Aprendizaje formal: aquel que se genera en instancias claramente definidas y cuenta con una certificación extendida por alguna institución de educación superior, nacional o extranjera.

Aprendizaje informal: aquel que se genera a partir de las experiencias de las personas.

Aprendizaje no formal: aquel que se genera en situaciones estructuradas y planificadas, pero que no cuenta con una certificación de una institución de educación superior.

Reconocimiento de Aprendizajes Previos

El reconocimiento de aprendizajes puede desarrollarse en dos instancias:

```
graph TD; RAP((Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP))) --> Ingreso[En el ingreso]; RAP --> Trayectoria[En la trayectoria formativa];
```

Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP)

En el ingreso

Orientado a estudiantes que considerando su educación formal, no cumplen con el perfil de ingreso definido para una carrera específica. De esta manera, a través de la validación de su experiencia informal y/o no formal, se certifican los conocimientos requeridos para el acceso.

Evaluación de los desempeños del estudiantado, mediante instrumentos rigurosos que permitan evidenciar el logro de aprendizajes necesarios para el ingreso

En la trayectoria formativa

Orientado a disminuir la carga académica de los y las estudiantes, mediante la convergencia curricular de sus aprendizajes no formales e informales, con ciertos módulos y/o resultados de aprendizaje del plan de estudio del cual forman parte.

Evaluación de los desempeños del estudiantado, para su posterior convergencia curricular con módulos y/o determinados resultados de aprendizaje de un plan de estudio específico.

Implementación

Diseño de planes de estudio articulados

El concepto de articulación se refiere a mecanismos que permiten la convergencia de resultados de aprendizaje entre dos o más programas, situando el foco en el diseño curricular y no en la trayectoria de las personas. Por lo tanto, es la Universidad en términos generales, pero las unidades académicas particularmente, las que promueven procesos de articulación del curriculum, ya que promoverla requiere un diseño curricular previo que defina los puntos de convergencia entre planes formativos.

La Universidad de Santiago ha definido dos tipos de articulación para los planes de estudios: 1) **Articulación simultánea**, la que ocurre cuando los planes que declaran articulación se cursan de manera paralela en alguno de sus niveles, y 2) **Articulación progresiva**, propia de planes formativos que no se cursan paralelamente, existiendo un horizonte temporal que resguarda la convergencia de los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, la **articulación curricular opera a nivel vertical**, es decir, cuando la convergencia considera el diseño de dos o más programas de un nivel formativo diferente, mientras que a **nivel horizontal** opera cuando la convergencia curricular considera dos o más programas de un mismo nivel formativo.

Para favorecer los procesos de articulación, se recomienda establecer con precisión los resultados de aprendizaje o desempeños profesionales para cada una de las etapas o ciclos formativos. En el caso la articulación al interior del pregrado, los planes de estudio se pueden articular con programas de formación orientados a la profundización de ciertas líneas disciplinares o formativas dictadas al interior del ciclo de profundización disciplinar o profesional.

La articulación resulta ser una vía atractiva de afluencia entre los estudios de pregrado con los estudios de postgrado, promoviendo trayectorias académicas o la especialización profesional. Para ello, las unidades pueden recurrir a diferentes mecanismos que actúen como bisagras entre un nivel formativo y el otro, tales como los diplomados o minor, las asignaturas electivas o los procesos únicos de graduación. Independiente de las vías de conjunción entre los planes de estudio, el énfasis está en la profundización de los espacios de flexibilidad, que a su vez posibilitan la toma de decisión de parte del estudiantado y promueven la diversificación de las trayectorias formativas.

Criterios para la articulación

Grado académico de mayor nivel hacia menor nivel

Resultados de aprendizaje



Posibilidades curriculares para la articulación

- Diplomados
- Minor
- Electivos
- trabajos de graduación



Planes que propician la electividad

Los planes que propician la electividad son aquellos que posibilitan que el estudiantado tome parte de la decisión respecto de su trayectoria formativa. Si bien es cierto que esto tradicionalmente ha operado a través de los cursos o asignaturas de carácter electivo, la invitación es a potenciar esta opción y nutrirla a través de otros mecanismos.

Formación Integral

La formación integral corresponde a todas las actividades formativas orientadas al desarrollo y bienestar de las y los estudiantes, con el propósito de contribuir a la construcción de una comunidad universitaria diversa y de una sociedad justa, inclusiva y dialogante con el medio, en coherencia con los atributos del sello institucional plasmados en el modelo educativo.

Esta formación considera el desarrollo y promoción del bienestar humano y de los valores institucionales, enriqueciendo la formación profesional y personal, para que las y los egresados de la universidad respondan a los desafíos sociales, políticos, económicos, culturales y medioambientales del país, y sean capaces de tomar decisiones y ejercer liderazgo con responsabilidad ética y social, de manera crítica, reflexiva y flexible frente a estos desafíos.

Por lo anterior, la Universidad y sus unidades académicas se comprometen a garantizar estos espacios formativos y su reconocimiento dentro de la trayectoria curricular, ya que se entiende que esta formación es fundamental para que los y las egresadas de la institución contribuyan al desarrollo del país, desde la promoción de la equidad y la justicia social.

Para responder a la formación integral de los y las estudiantes, a nivel general se debe garantizar el abordaje de los atributos del sello institucional, cautelando la promoción del trabajo en equipo, el liderazgo, el aprendizaje autónomo, la orientación hacia la innovación y el emprendimiento, la ética, la responsabilidad social y la conciencia ciudadana, la adaptabilidad y el conocimiento acabado de su lenguaje materno y la cultura en la que se inserta.

Estos ámbitos se deben profundizar a partir del desarrollo de instancias formativas que promuevan algunas de las siguientes dimensiones:

Diversidad, Inclusión y Derechos Humanos: Corresponden a todas aquellas actividades orientadas a la comprensión y aplicación de enfoques contemporáneos asociados a género, diversidad, inclusión, interculturalidad, derechos, mediación de conflictos, entre otros.

Participación política y competencias ciudadanas: Corresponden a aquellas actividades orientadas al desarrollo y fortalecimiento de habilidades en instancias de participación de carácter político, social, comunitario, entre otros, enfocadas hacia la comprensión y el ejercicio de la ciudadanía.

Vida saludable: Corresponden a todas aquellas actividades orientadas a la promoción de la mejora de la calidad de vida a través del desarrollo de hábitos de vida saludable, asociados al ámbito del deporte y alimentación sana.

Desarrollo cultural y artístico: Corresponden a aquellas actividades orientadas a la valoración y desarrollo de la cultura y vinculación con el medio a través de las artes y las distintas disciplinas.

Competencias digitales y tecnológicas: Corresponden a aquellas actividades orientadas al uso crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación para almacenar, producir, intercambiar y comunicar información con el fin de desenvolverse en el mundo actual.

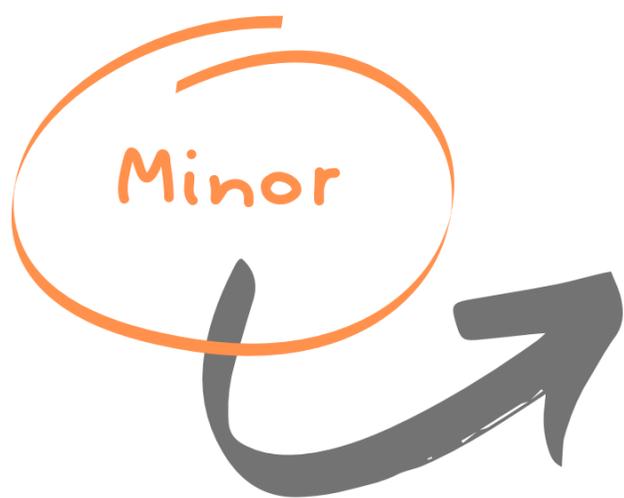
Desarrollo de idiomas y/o lenguas: Corresponden a aquellas actividades orientadas al aprendizaje del propio idioma y de otros idiomas y/o lenguajes inclusivos, que faciliten la interacción y comunicación con otros.

Medioambiente: Corresponden a aquellas actividades orientadas al desarrollo de una visión global sobre el cuidado del medio ambiente y el uso eficiente de los recursos desde un enfoque sustentable.

¿Profundizar o complementar la trayectoria?

Un rasgo de flexibilidad en los programas se refiere a la posibilidad de acceder a saberes y habilidades de profundización o complementarias al área de especialización donde se sitúa el plan de estudio.

La pertinencia de esto se refiere a la generación de oportunidades para el desarrollo de ámbitos que permitirán a quienes egresen de la universidad, contar con un rasgo de especialización que sitúe en un mayor plano de competitividad y que les permita adaptarse mejor a las múltiples posibilidades que el mercado laboral del presente y el futuro pueden ofrecer a los nuevos profesionales. Una alternativa para ello es el diseño de Minor.



Conjunto coherente de asignaturas, que tiene como propósito la obtención de resultados de aprendizaje por parte de las y los estudiantes que proporcionen un conocimiento/habilidades de profundización en un área afín a la disciplina principal de la carrera, o complementaria a ésta.

Las áreas afines se definen como aquellas que buscan profundizar o especializar a la/el estudiante en el área del conocimiento en el que una carrera se inserta, mientras que las áreas complementarias serán aquellas que se enfoquen en la adquisición de nuevos conocimientos/habilidades que enriquezcan la formación de las y los estudiantes y otorguen resultados de aprendizajes que entreguen nuevas herramientas para complementar el perfil profesional del estudiantado.

Si bien cada carrera puede crear programas de Minor para sus estudiantes, un mayor grado de flexibilidad posibilitaría que estos programas se oferten para un colectivo mayor, posibilitando que estudiantes de diversas carreras compartan espacios formativos complementarios y al mismo tiempo, nutrir su formación a partir del contacto con estudiantes provenientes de otras disciplinas.

Para el diseño de un Minor

Definir un resultado de aprendizaje para el Minor. Este resultado es de carácter terminal, por lo que la presunción es que este se logra una vez que el estudiantado curse todas las acciones formativas dispuestas para tal fin.

Definir las asignaturas que permitirán alcanzar el resultado de aprendizaje. Estas asignaturas pueden ser el producto de una combinatoria de asignaturas obligatorias o electivas de las mallas curriculares. Si un Minor se presenta para más de una carrera, podría tener una composición diferente para un plan de estudio. Lo relevante es que se asegure el logro del resultado de aprendizaje.

Establecer la carga académica, considerando que el rango para la consecución de un Minor fluctúa entre los 20 y 30 SCT.

Definir cupos o condiciones en función del resultado de aprendizaje y las condiciones de viabilidad del plan.





IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR: EL ROL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Al alero de los procesos de mejoramiento de los planes de estudio, la docencia juega un rol clave, ya que es en la sala de clases y en cada una de las experiencias formativas donde se fraguan las innovaciones curriculares.

En este sentido, es de absoluta relevancia la socialización de la innovación con el profesorado y su participación en la deliberación propia y adyacente al cambio.

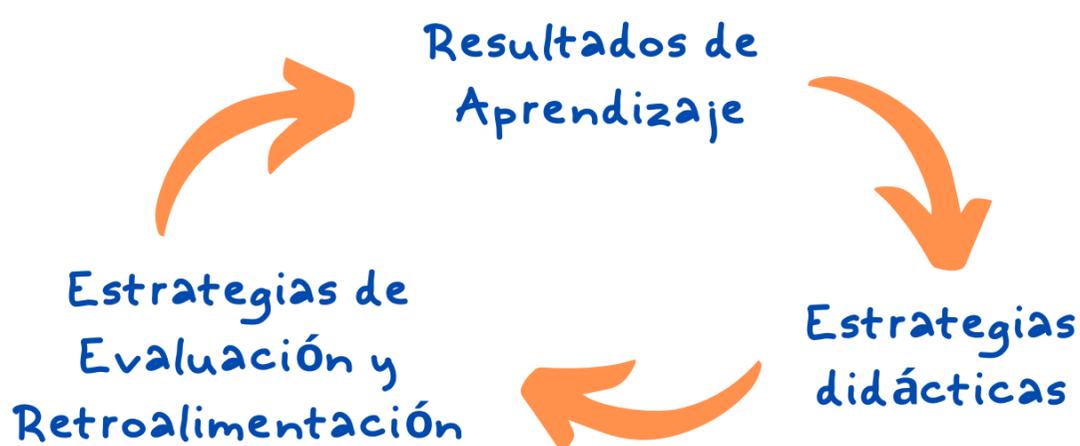
Por otra parte, la implementación de la innovación requiere del desarrollo de ciertas competencias en el profesorado que faciliten el advenimiento de nuevas metodologías de aprendizaje, las que buscan generar y movilizar cambios respecto al rol que cumple el estudiantado en su propio proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, es fundamental que el profesorado asuma un rol protagónico en el diseño, contextualización e implementación de las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes, generando experiencias coherentes entre sí para favorecer el desarrollo de desempeños profesionales.

El profesorado es un agente activo en la toma de decisión sobre el proceso del enseñar y aprender, considerando las características de la disciplina, los instrumentos curriculares desarrollados en los procesos de innovación, los diversos contextos de aprendizaje, las necesidades formativas de sus estudiantes y las problemáticas pedagógicas vividas en aquel entorno (Zabalza, 2012; Young, 2010).

En esa línea es indispensable analizar los procesos de aprendizaje desde una mirada amplia, donde énfasis como la orientación hacia la excelencia, la inclusión para la justicia social, la perspectiva de género, el enfoque de derechos, la formación para el liderazgo y la responsabilidad social, entre otras, constituyan dimensiones que promuevan el análisis sobre las prácticas docentes cotidianas.

La implementación de los procesos formativos implica resguardar la coherencia curricular, de manera tal que resultados de aprendizaje, metodología y evaluación sean partes de una experiencia integrada y armónica entre sí, donde estos tres elementos se orientan bajo una misma perspectiva. Esto se denomina Alineamiento Constructivo (Biggs, 2007).



No obstante lo anterior, para resguardar el alineamiento constructivo se deben cautelar las siguientes condiciones: 1) características del contexto institucional, infraestructura y recursos materiales, 2) necesidades y demandas específicas del estudiantado y 3) lineamientos y enfoque del diseño curricular donde la asignatura está inserta.

Preguntas asociadas a la toma de decisión docente

¿Qué deben hacer los
y las estudiantes?
¿Qué metodologías me
permiten innovar?

¿Qué enseñar?

¿Cómo enseñar?

¿Qué resultados de
aprendizaje se
esperan de los y las
estudiantes?

¿Qué y cómo
evaluar?

¿Cómo se recogen
las evidencias
pertinentes para la
evaluación? ¿cómo
se retroalimentará?



Estrategias de aprendizaje activo en el contexto universitario

El aprendizaje activo es un enfoque que posiciona al estudiantado como protagonista de su proceso, promoviendo instancias de formación situadas, contextualizadas y dotadas de significado, tensionando la transmisión de conocimientos como único medio para el aprendizaje.

Existen diversas estrategias para implementar el aprendizaje activo. La selección de éstas dependerá de la decisión del profesorado en función del perfil de egreso e ingreso, el plan de estudio, los resultados de aprendizaje de la asignatura y el nivel que ocupa en la estructura curricular.

Con el objeto de guiar el proceso de selección de estrategias de aprendizaje, es necesario tener en cuenta la amplia gama de posibilidades que ofrecen las distintas metodologías. Así, existen estrategias y metodologías utilizadas para actividades puntuales y acotadas (estrategias de menor alcance) mientras que existen otras que pueden ser usadas a lo largo de toda la asignatura.



Análisis de caso (Estudio de caso): Metodología donde se plantea un caso a los alumnos, el cuál es analizado y discutido en pequeños grupos y posteriormente con la clase. El objetivo del análisis de casos no es resolver o dar respuesta al problema planteado sino que promueve el análisis acabado, estableciendo relaciones con los contenidos conceptuales.

Este proceso promueve el estudio en profundidad, basándose en el aprendizaje dialógico y argumentativo. Con esta metodología se intenta desarrollar en los alumnos habilidades de explicación y argumentación, así como el aprendizaje y profundización de los contenidos curriculares por aprender.

Este tipo de aprendizaje se realiza en torno a un problema o una “gran idea”. El caso a presentar debe tener las siguientes características: vinculado con el programa del curso, plantea dilemas y genera controversia; plantea asuntos reales y relevantes; promueve el pensamiento de alto nivel, debe tener un enganche para interesar al alumno, debe presentar elementos realistas y un final que plantea el dilema y al cuál se anexan preguntas para promover el debate.

Una vez que el caso es presentado por el profesor, se procede a la lectura del mismo y revisión en grupos pequeños. Se busca información adicional en diversas fuentes impresas y en línea para comprender el caso y resolver las preguntas. Se procede a una discusión general del caso con la clase completa. Esta discusión es guiada por el profesor. Por último, se puede hacer una posible realización de actividades de seguimiento del caso para profundizar sobre él.



Promueve:

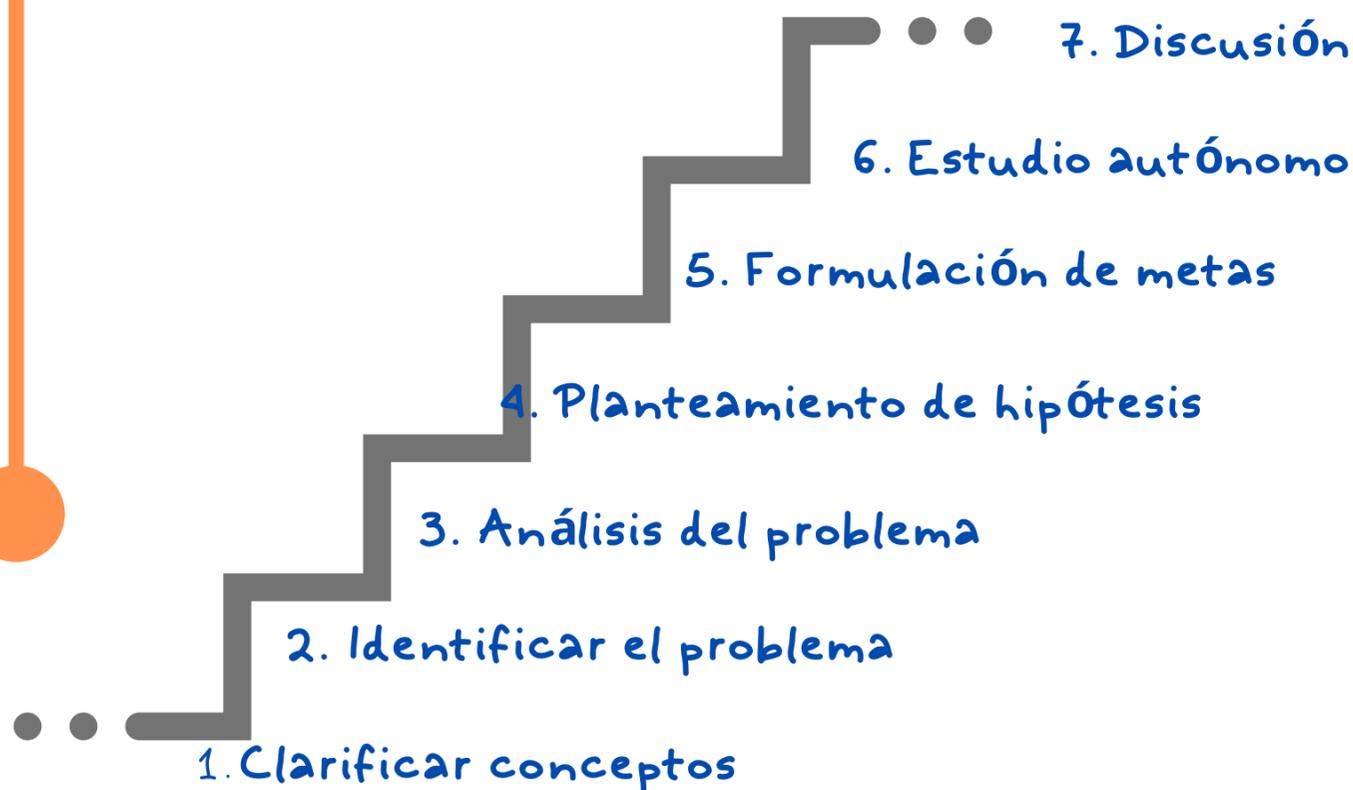
- **Profundización de contenidos conceptuales**
- **Desarrollo de habilidades**

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología de aprendizaje activo, que utiliza problemas reales de una disciplina como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos.

De esta forma, el estudiante se involucra en la resolución de problemas reales, en función de situaciones desafiantes, frente a las cuales cada estudiante tiene la posibilidad de: investigar, reflexionar, experimentar y cuestionar, disminuyendo así la brecha entre teoría y práctica.

Posee tres características principales: 1) Organiza la propuesta de enseñanza y aprendizaje alrededor de problemas holísticos y relevantes; 2) Implica que los alumnos sean los protagonistas de las situaciones problemáticas planteadas; 3) Constituye un entorno pedagógico en el que los estudiantes realizan una fuerte cantidad de actividad cognitiva, en tanto toman decisiones para dar solución al problema planteado.

El ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen a una realidad concreta para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.



Promueve:

- Desarrollo de habilidades
- Desarrollo de actitudes y valores
- Integración de tecnologías
- Trabajo autónomo
- Trabajo colaborativo



Aprendizaje Basado en Proyectos (Project Based Learning):

Metodología basada en involucrar a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos.

Este método se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos.

El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Es relevante en el proceso tener en cuenta una serie de etapas para la implementación de la metodología. Entre ellas: 1) Definición del proyecto; 2) Organización de los equipos de trabajo; 3) Planificación de las actividades; 4) Indagación en las fuentes de información; 5) Propuestas de solución al problema o situación inicial planteada; 6) Etapa de retroalimentación y ajustes a la propuesta; 7) Desarrollo de la propuesta; 8) Informe y presentación del producto o propuesta.

Todas estas etapas debiesen contemplar transversalmente la evaluación, entendida como una actividad de seguimiento, acompañamiento y retroalimentación del proceso.



Promueve:

- **Desarrollo de habilidades**
- **Desarrollo de actitudes y valores**
- **Integración de tecnologías**
- **Trabajo autónomo**
- **Trabajo colaborativo**



Aprendizaje y Servicio (A+S): Metodología basada en el desarrollo de un servicio solidario destinado a atender las necesidades reales y sentidas por una comunidad. Se promueve la formación ciudadana y el aprendizaje de valores en la práctica, sobre todo a los jóvenes. Además, le da un sentido y relevancia social al conocimiento.

En otras palabras, el Aprendizaje y Servicio es una herramienta que permitiría a las instituciones responder integralmente a tres dimensiones: una académica, donde el contacto directo con la realidad posibilitaría mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes; otra ligada con la calidad del servicio y la contribución real a la solución de la problemática comunitaria; y finalmente, la posibilidad de generar un espacio de formación en valores para los estudiantes.

Este tipo de proyectos permite pasar del discurso a la práctica. Exige aprender a ser solidario y participativo en la vida real. Sobre todo, enseña perseverancia. Este tipo de experiencia conlleva una reflexión sobre los contextos socioeconómicos y políticos en los que se sitúa el problema a abordar.

En la implementación de esta metodología, se siguen los siguientes pasos: 1) realización de un diagnóstico en conjunto con la comunidad y el equipo docente, para identificar las necesidades, problemas o desafíos del lugar donde se quiere implementar la experiencia; 2) diseño de un proyecto en conjunto con la comunidad, identificando los objetivos del servicio y la relación con los resultados de aprendizaje; 3) planificación; 4) implementación del proyecto; 5) sistematización de la experiencia.



Promueve:

- **Desarrollo de habilidades**
- **Desarrollo de actitudes y valores**
- **Integración de tecnologías**
- **Trabajo colaborativo**



Team Based Learning (Aprendizaje Basado en Equipos, TBL): Metodología basada en la interacción de pequeños grupos. El objetivo de aprendizaje primario del TBL es ir más allá de la simple cobertura del contenido y enfocarse en asegurar que los estudiantes tengan oportunidades de practicar y usar los conceptos del curso para resolver problemas.

El TBL está diseñado para proveer a los estudiantes conocimientos conceptuales y procedimentales, desarrollados a partir de la interacción en el equipo.

Los estudiantes son estratégicamente organizados en grupos permanentes durante el período, y los contenidos del curso organizados en grandes unidades, típicamente cinco a siete. Previo a cualquier trabajo en clases, los estudiantes deben leer un material asignado para poder contestar un examen corto. Este examen individual es sobre las ideas claves de la lectura; luego, los estudiantes contestan el mismo examen pero en forma grupal, llegando a acuerdos en las respuestas grupales.

A continuación, los estudiantes reciben retroalimentación inmediata sobre el examen grupal y tienen la oportunidad de escribir apelaciones basadas en evidencia si ellos sienten que pueden argumentar en forma válida sobre sus respuestas erróneas. El paso final es una clase (usualmente muy corta y siempre muy específica) lo cual permite al profesor clarificar cualquier duda que haya resultado aparente durante el examen grupal y las apelaciones.



Promueve:

- **Desarrollo de habilidades**
- **Profundización de contenidos conceptuales**
- **Trabajo colaborativo**
- **Trabajo autónomo**



Flipped Classroom (Aula invertida): Corresponde a una modalidad de clases en la que “los estudiantes se exponen al nuevo material fuera de la clase, por lo general a través de la lectura o de clases grabadas en vídeos y luego utilizan el tiempo de clase para hacer el trabajo más complejo de asimilar el conocimiento, a través de la resolución de problemas, la discusión o debate” (Berrett, 2012).

El valor de esta metodología es que permite utilizar el tiempo de las clases en el desarrollo de ejercicios y actividades prácticas, en las que se apliquen los contenidos teóricos abordados de forma autónoma por los estudiantes. Por otra parte, los estudiantes trabajan en los contenidos teóricos en casa, a su propio ritmo y reforzando libremente los conceptos que más se les dificulten.

El papel del docente en esta metodología es el de guía y acompañante del estudiante. También debe observar el proceso de aprendizaje de cada estudiante y llevar a cabo una evaluación continua, así como intervenir activamente en el proceso de aprendizaje de éste.

Respecto del estudiante, éste es el principal protagonista, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir dirigido al mismo. Es el principal responsable de su propio aprendizaje y debe adquirir un rol activo en el mismo.



Promueve:

- **Desarrollo de habilidades**
- **Profundización de contenidos conceptuales**
- **Trabajo autónomo**

Evaluación para el aprendizaje

Se entiende por evaluación para el aprendizaje como un proceso sistemático de levantamiento de evidencias, las que permiten contar con información fundamental para retroalimentar el proceso formativo.

Con respecto a la implementación del proceso de evaluación, es importante destacar al menos tres elementos:

- Considerar un enfoque contextualizado. Esto implica guiar el proceso de evaluación en función de la información que se presente en el entorno de aprendizaje y su diversidad (Stake, 2006).
- Considerar la relación entre los procesos evaluativos y los procesos de aprendizaje, resguardando el alineamiento constructivo.
- Ofrecer oportunidades para el desarrollo de desempeños profesionales, seleccionando instancias de evaluación simuladas o reales, coherentes con los desafíos que se presentan en el futuro profesional. Esto se denomina evaluación auténtica.

Situaciones de evaluación

Docente como agente clave

Evaluación de lápiz y papel

Exposición/presentación de trabajos

Escenarios de simulación

Debates

Ensayos

Estudiantado como agente clave

Rúbrica o escala de apreciación

Preguntas abiertas u opción múltiples

Instrumentos de evaluación



EVALUACIÓN CURRICULAR

Enfoques sobre la Evaluación Curricular

Durante las últimas décadas el Sistema de Educación Superior ha sido tensionado por un aumento explosivo de su matrícula (Trow, 2006), así como por una profunda transformación de los escenarios profesionales y laborales a los que se enfrentarán sus egresados y egresadas. Ello ha llevado a que las Instituciones de Educación Superior (IES) evalúen la pertinencia curricular de sus programas de formación e impulsen un conjunto de cambios en los ámbitos académico, administrativo y de gestión, cobrando cada vez mayor relevancia los sistemas de accountability y de aseguramiento de la calidad (Longden, 2010; Barber, Donnelly, Rizvi y Summers; 2013; Lemaitre, 2015; Palomares-Montero, García, Castro-Martínez, 2008).

En el plano local, la Universidad de Santiago de Chile ha impulsado en los últimos años la sistematización de mecanismos de aseguramiento de la calidad de sus planes de estudios, para ello se han definido mecanismos de revisión y diseño de sus carreras y programas, los que han quedado plasmados en el Manual de Revisión y Diseño Curricular del año 2013, así como en su presente actualización. La consolidación

de dichos mecanismos permitió trabajar en un Modelo de Evaluación Curricular (MEC), que tiene como propósito avanzar hacia una comprensión integral del funcionamiento de los planes de estudios y junto con ello, analizar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se brindan al estudiantado para el logro del perfil de egreso de las carreras, buscando constituirse en una herramienta de gestión curricular para las carreras, a partir de un proceso de evaluación participativo con un carácter eminentemente formativo.

Bajo esta lógica, el MEC considera desde su construcción responder a los siguientes principios:

- Ser flexible y adaptable, permitiendo un modelo que ajuste sus métodos e instrumentos dependiendo de las necesidades y momento vital de las carreras o programas.
- Desarrollarse de forma participativa, involucrando horizontalmente tanto en el levantamiento de información, como en la toma de decisiones para la mejora a quienes confluyen en la implementación de la carrera o programa.

- Situarse desde un enfoque formativo, poniendo énfasis tanto en los resultados como en los procesos que son implementados para alcanzar dichos objetivos de manera que las carreras o programas puedan analizar y mejorar sus prácticas curriculares.
- Promover la instalación de capacidades, buscando generar una cultura evaluativa en los comités curriculares y participantes que facilite el seguimiento a la implementación y la toma de decisiones fundadas para sus ajustes y rediseños curriculares.
- Mantener el foco en el aprendizaje del estudiantado, en donde los productos curriculares serán analizados a luz de las oportunidades que se les ofrece para alcanzar el perfil de egreso comprometido por la carrera, facilitando su transición a lo largo de toda la trayectoria universitaria.
- Aplicarse periódicamente, con una extensión acotada que haga viable su aplicación recursiva en el tiempo, y con una inversión de tiempo y recursos humanos factible para las carreras o programas.

De esta manera, el MEC tiene la cualidad de ser adaptable según los propósitos de evaluación particulares de cada carrera o programa, que permiten articuladamente analizar el funcionamiento de los planes de estudio, transitando desde los niveles macro a los micro-curriculares, la gestión pedagógica del currículum y su implementación a nivel de aula. Para ello apuesta por un análisis integrado de distintos componentes y metodologías, a partir de la mirada de los diferentes actores que convoca un determinado plan, adscribiendo a un análisis holístico de la implementación de las innovaciones curriculares y respondiendo tanto a requerimientos internos como externos, pertinentes a la época y momento en que se realiza la evaluación.

Modelo de Evaluación Curricular

El Modelo de Evaluación Curricular se organiza en dos etapas: Contextualización de la Carrera y Evaluación Curricular.

Contextualización de la Evaluación Curricular

La primera etapa del modelo tiene como objetivo principal situar en un contexto particular la evaluación que se realizará, incorporando la mayor cantidad de antecedentes disponibles y de relevancia para los propósitos de la evaluación. Busca realizar un análisis longitudinal y sintético de la carrera o programa a evaluar, considerando reportes previos disponibles, la evolución de las características socioeconómicas y educativas de sus estudiantes y datos asociados a la docencia. Dicha información constituirá un insumo relevante para definir, en conjunto con el comité curricular de la carrera o encargados del programa, los énfasis que se pondrán en la segunda etapa de Evaluación Curricular a aquellos aspectos que se consideren más críticos y pertinentes al momento evolutivo de desarrollo del programa. Adicionalmente, el análisis de estos antecedentes permitirá comprender de manera contextualizada, el alcance de los objetivos definidos inicialmente cuando se diseñaron las innovaciones curriculares de los programas implementados.

Operacionalmente, la etapa de Contextualización busca analizar la evolución de un conjunto de indicadores estratégicos asociados a la carrera, el estudiantado y el cuerpo docente, en un rango de tiempo antes de implementada la innovación curricular evaluada hasta el semestre anterior en que se realiza la evaluación. Las variables que se analizan se organizan en tres tipos: las primeras buscan caracterizar a la carrera, realizando análisis documentales de informes de evaluación preexistentes (como la autoevaluación vigente u otros) e investigando la evolución de la matrícula, tasas de retención, titulación o empleabilidad, entre otros indicadores disponibles.



En segundo lugar, se busca caracterizar al estudiantado, para ello se pone foco en su rendimiento académico en la universidad, así como sus características al ingresar a ella, considerando variables asociadas a su contexto socioeconómico de origen.

Finalmente, se caracterizará al cuerpo académico y docente de la carrera, dando cuenta de su dotación, grados académicos, formación en docencia universitaria, tipo de contrato, así como en los resultados obtenidos en la evaluación de la docencia, con especial énfasis en los aspectos relacionados directamente con la enseñanza y el aprendizaje.

Evaluación Curricular

La segunda etapa corresponde a la evaluación curricular propiamente tal, en ella el MEC busca comprender de manera articulada, el funcionamiento de los aspectos macro y micro-curriculares de un plan de estudios y los factores que inciden en las potenciales brechas que existen entre el diseño y su implementación a nivel de asignaturas. Para ello, esta segunda etapa se organiza en torno a tres componentes: Diseño Curricular; Gestión Curricular y Proceso Educativo.

Diseño Curricular

Evalúa la alineación que existe entre el Plan de Estudios de la carrera la normativa institucional y los manuales asociados, así como los requerimientos de formación que provienen del medio laboral, determinando los siguientes focos:

Perfil de Egreso. El modelo evaluará la calidad técnica de los desempeños integrales, la forma como escalan dichos desempeños en la matriz de aprendizajes, la alineación del perfil de la carrera con las orientaciones del sello institucional y la forma en que el perfil responde a los requerimientos del medio laboral actual.

Perfil de Ingreso. Se evaluará si éste cumple con los lineamientos de la normativa institucional, así como de la implementación de diagnósticos y el análisis que permitan identificar la distancia que existe entre el perfil de ingreso real y el requerido.

Plan de Estudios (en Ciclos Formativos). Se evaluará si cumple con la normativa institucional respecto a los tipos de formación, existencia de electivos, prácticas y SCT-Chile, así como la existencia de mecanismos de certificación intermedios y finales, junto con sus respectivos mecanismos de evaluación.

Asignaturas. Se evaluará poniendo énfasis en la alineación con el formato institucional, coherencia y flexibilidad de los prerrequisitos, así como un conjunto de indicadores asociados al diseño, pertinencia y relevancia de las prácticas en las que participa el estudiantado a lo largo de su formación profesional.

Gestión Curricular

Tiene como propósito evaluar la forma en que la carrera cautela que se brinde a todos sus estudiantes oportunidades de aprendizaje de calidad, para que estos puedan alcanzar los desempeños del perfil de egreso, independiente de sus condiciones socioeconómicas y académicas previas al ingreso. Para ello, el foco estará en analizar los distintos mecanismos y/o procedimientos que utiliza la carrera para monitorear la implementación del plan de estudios.

Mecanismos de admisión especial con que cuenta la carrera. Foco en dar cuenta si la carrera cuenta con mecanismos ajustados a los lineamientos institucionales y que son conocidos por la comunidad, respecto a la continuidad y la prosecución de estudios, incluidos mecanismos de vinculación con el postgrado.

Seguimiento que hace a la implementación del plan de estudios. Evaluación de los mecanismos que utiliza la carrera para articular pedagógicamente a sus docentes, los mecanismos de seguimiento que utilizan para conocer la implementación de las asignaturas (incluidas las prácticas) y el uso que hacen de la información producida, para elaborar mejoras a la implementación del plan de estudios, en donde participa la comunidad educativa de la carrera.

Medidas de apoyo al estudiantado. Busca verificar que la carrera cuente con un registro de estudiantes que acceden por vías de acceso inclusivo, con el fin de monitorear sus avances y brindarles apoyo académico y no académico cuando se requiera; así como a analizar la existencia de mecanismos de nivelación y acompañamiento, particulares de la carrera, quienes presenten problemas de rendimiento académico y/o dificultades en su avance curricular.

Mecanismos de vinculación con el medio externo. Evaluará la Vinculación con el Medio de la carrera, con énfasis en los mecanismos que utiliza la carrera para analizar la pertinencia de su formación respecto a las necesidades del medio externo, las actividades de vinculación con el medio externo que ofrece al estudiantado y los mecanismos de evaluación que se utilizan para retroalimentar el plan de estudios a partir de la información levantada.

Proceso Educativo

tiene como propósito conocer a nivel de aula, la forma en que la innovación curricular es implementada, analizando para ello las estrategias de enseñanza y evaluación más comunes que se utilizan en clases. Para ello, se evaluará desde la perspectiva de docentes, estudiantes, titulados, tituladas y empleadores la percepción que tienen sobre la implementación del plan de estudios y su experiencia general de aprendizaje.

Implementación del plan de estudios. La evaluación buscará conocer desde la perspectiva de docentes y empleadores, la percepción que tienen sobre el nivel de preparación de estudiantes, utilizando como parámetro los desempeños del perfil de egreso. Desde la perspectiva de estudiantes y titulados y tituladas se buscará conocer su percepción sobre las oportunidades de aprendizaje brindadas en las asignaturas para alcanzar el perfil de egreso, así como conocer su opinión respecto a la estructura de la malla, con énfasis en la progresión de los aprendizajes y la existencia de posibles problemas de superposición de contenidos.

Experiencia de Aprendizaje. El modelo busca conocer desde la perspectiva estudiantil, el nivel de cobertura curricular que se alcanza en las asignaturas, una evaluación de la carga académica semestral y una descripción de las estrategias de enseñanza y evaluación que implementa el profesorado en clases, las que son comparadas con los lineamientos institucionales.

La evaluación finaliza cuando se socializan los resultados. Conjuntamente, en el informe que se le entrega a la carrera, se incorpora una etapa de “recomendaciones para la mejora” en donde se enumeran los aspectos que se deben optimizar y dependiendo de la característica de éstos, se deriva hacia la Unidad de Innovación Educativa (UNIE). De esta manera, se construyen propuestas de mejora posteriores a la evaluación, contemplando la asesoría de ambas áreas para resolver los elementos emergentes de la evaluación curricular.

Descripción del Proceso de Evaluación Curricular

El modelo de evaluación curricular de la Universidad de Santiago tiene como principal característica su capacidad de adaptabilidad a las necesidades de cada unidad académica que lo implementan, por ello se ha diseñado de manera modular, permitiendo la selección y composición de aquellos elementos que sean pertinentes de evaluar, de acuerdo con la etapa evolutiva de cada carrera o programa y a los requerimientos contextuales que configuran el propósito de la evaluación. Asimismo, dado que se concibe el proceso evaluativo como cíclico e iterativo, se entiende que cada proceso de evaluación es una instancia puntual dentro de un proceso mayor, de más largo plazo, en el seguimiento continuo de las carreras.

Siguiendo esta lógica, cada proceso de evaluación inicia con una fase de diseño, en la cual se levantan los requerimientos, condiciones contextuales y propósitos de la evaluación para a través de estos criterios, realizar una selección pertinente de los componentes a evaluar y definir un plan de trabajo. Una vez acordados los fines, objetos y formas de proceder, se avanza a la etapa de elaboración de los instrumentos, donde se seleccionan o adaptan los ítems desde una batería de instrumentos ya disponibles, o se diseñan nuevos en caso de ser necesario. Se validan los instrumentos y se pasa al proceso de aplicación para el levantamiento de la información. Posteriormente, se procesan y analizan los resultados.

El proceso concluye con las etapas de difusión y seguimiento posterior, las cuales permiten socializar los resultados, aportar en el desarrollo de propuestas de acción, identificar avances en su implementación y retroalimentar el mismo proceso de evaluación, para estimar su impacto en la generación de cambios, impulsando así un proceso recursivo de mejora. A continuación, se ilustra en forma gráfica las etapas del proceso de Evaluación Curricular:



Seguimiento posterior a la evaluación

Considerando la relevancia de la evaluación curricular como un proceso sistemático de recogida de información (Cancino y Schmal, 2014), es importante, al pasar un periodo de tiempo, que se evidencie el uso de los resultados de dicha evaluación y la implementación de acciones de mejora por parte de las carreras o programas.

Bajo esta perspectiva es que se ha incorporado al proceso de evaluación curricular una etapa de seguimiento y evaluación continua, la cual apunta a dos propósitos:

- Conocer la percepción de agentes claves que participaron en el proceso de evaluación curricular en tanto a su diseño, metodología y presentación de resultados.
- Conocer el estado de avance de las acciones propuestas para la mejora, desarrolladas al finalizar la evaluación curricular.

Para llevar a cabo este seguimiento, la metodología utilizada es de carácter cualitativo, mediante una revisión documental y entrevistas semi-estructuradas a la contraparte que participó en el proceso de evaluación curricular o las autoridades pertinentes de la carrera o programa.

A continuación, se presenta el aporte de cada método:

1. Revisión documental. Principalmente este análisis permite resumir los propósitos del proceso de evaluación, la metodología utilizada, las conclusiones y sugerencias planteadas. Para ello, se confecciona un organizador gráfico con una síntesis de la evaluación que fue presentada a quien es “informante clave” para recordar el proceso de evaluación realizado, así como un registro con las sugerencias entregadas en el informe de Evaluación Curricular. Además, se puede solicitar a la carrera o programa alguna documentación previa a la entrevista que permita visualizar posibles acciones de mejora implementadas post la evaluación.

2. Entrevista semi-estructurada. Permite indagar con las personas informantes claves sobre las acciones implementadas para atender cada una de las sugerencias entregadas en el informe solicitando, incorporando medios de verificación que las evidencien. Para ello, se entrega una pauta que incorpora tres partes:

a) Una síntesis de la evaluación, en la cual quienes son informantes pueden analizar en retrospectiva el proceso implementado y sugerir mejoras al proceso de evaluación.

b) Acciones sugeridas para la implementación de mejoras, donde tales informantes pueden señalar aquellas que se han logrado implementar, las nuevas acciones que no estaban contempladas inicialmente y reconocer causas o dificultades en aquellas que no se han podido implementar.

c) Proyecciones de la evaluación, en donde se plantean otras posibles evaluaciones, ya sea para profundizar aspectos encontrados en la evaluación inicial realizada o solicitar nuevos proyectos evaluativos en temáticas no abordadas en su momento, pero que ahora resultan ser necesarios y prioritarios.

Estos procesos de Evaluación Curricular permiten revisar el trabajo realizado y evaluar su utilidad para la toma de decisiones orientadas a la mejora, así como también contribuyen a fortalecer las capacidades analíticas y observacionales de cada integrante de la comunidad educativa, favoreciendo su involucramiento, participación y compromiso con los ajustes de sus planes de estudios, para que impacten en la calidad de los procesos formativos del estudiantado.



CONCLUSIÓN

Este Manual de Orientaciones para la Innovación Curricular de la Universidad de Santiago ha sido el fruto de una larga reflexión en torno a los procesos de innovación y ajuste curricular que la Universidad ha realizado desde el año 2012, actualizando el antiguo Manual de Revisión y Diseño Curricular que rigió la renovación curricular de sus carreras desde entonces.

La experiencia acumulada en el transcurso de estos años ha puesto en evidencia la necesidad de incorporar nuevas perspectivas y nuevos conocimientos a los procedimientos que permiten pensar y realizar los planes de estudio de los/as estudiantes de pregrado de la Universidad, en orden a dotarlos de herramientas que les permitan integrarse de manera efectiva y significativa a una realidad social que cambia vertiginosamente, y que demanda de parte de ellos, acciones concretas.

De este modo, hay aspectos del ámbito curricular que hoy día merecen un especial énfasis, especialmente en relación con las demandas sociales y a las políticas públicas actualmente vigentes. La necesidad de reconocer la compleja diversidad de problemas que deben atender las instituciones de educación superior exige que éstas sean capaces de renovar aspectos estructurales de sus carreras.

Entre aquellos nuevos enfoques que la Universidad pretende reforzar a través de sus procesos de renovación y ajuste curricular se encuentran la creación e implementación de programas que apunten a la formación a lo largo de la vida, el desarrollo de estrategias de inclusión de alumnos no tradicionales, la incorporación de una perspectiva de género en diversos ámbitos de la actividad académica, y la mayor flexibilidad de los planes de estudio con el propósito de otorgar más y mejores oportunidades formativas al estudiantado.

La incorporación de programas que procuren la formación a lo largo de la vida de los estudiantes es una demanda general de la Educación Superior, debido a las constantes interrupciones que pueden tener las trayectorias formativas del estudiantado, pero además producto que la constante formación, en que el pregrado termina siendo solamente una etapa más en su paso por una institución de educación, en este último caso para actualizar conocimientos e incorporarse al mercado del trabajo, o al menos, de conservar su valoración laboral en un contexto social cambiante.

Por otra parte, la masificación de la Educación Superior ha permitido el ingreso de un nuevo perfil de estudiantes a las Universidades, distinto al de aquellos que tradicionalmente han ingresado a ellas. En efecto, el desarrollo confluyente de diferentes fenómenos sociales y de políticas educativas esencialmente expansivas, han permitido que estudiantes que hayan egresado de su educación secundaria en un tiempo considerable, como padres y madres, personas que trabajan, en situación migrante, etc. puedan estudiar una carrera universitaria. Las dificultades que experimentan requieren que las Universidades puedan adaptar sus programas, atendiendo especialmente a sus horarios y trayectorias formativas diferenciadas, y con ello, reconocer los conocimientos previos con los que ingresan al sistema terciario. De ahí que el presente manual haya ofrecido orientaciones técnicas específicas orientadas al diseño de planes de estudio de ingreso especial que reconozcan las trayectorias educativas de sus estudiantes, y así como los conocimientos adquiridos en ámbitos informales o derechamente no formales.

La creciente visibilización de las demandas de género también ha comprometido a la Universidad la necesidad de introducir en sus procesos curriculares un cuestionamiento de los elementos que perpetúan las desigualdades entre hombre y mujeres y la diversidad sexual, en el ámbito curricular de cada carrera.

Por último, la síntesis de estos aspectos redundante en una mayor flexibilidad que permita al estudiantado de la Universidad enfrentar eficazmente los desafíos impuestos por la realidad en contextos de incertidumbre. Aquí resulta relevante promover los vínculos entre las diferentes disciplinas, reforzar habilidades transversales que faciliten a las egresadas y egresados, su inserción en el mercado del trabajo, así como su sentido de responsabilidad social, su conciencia democrática y participativa. En orden a estimular tanto la articulación simultánea como la progresiva de los planes de estudio, se formularon recomendaciones tendientes a clarificar los resultados de aprendizaje asociados a cada ciclo formativo, así como a la identificación de programas o líneas formativas que permitan tender un puente entre las diferentes disciplinas, garantizando un ámbito de autonomía al estudiante, para adoptar sus decisiones formativas de acuerdo a sus propias necesidades. También se incluyeron recomendaciones centradas en el fortalecimiento de la formación integral mediante la identificación y profundización de diferentes dimensiones, que incluyen la formación en Derechos Humanos, Participación y Ciudadanía, Vida Saludable, etc.

Por lo anterior, este Manual deja de ser un instrumento meramente procedimental, para estimular la reflexión de las comunidades académicas en torno a valores y problemas de relevancia social que la Universidad en tanto institución de educación superior, no puede ignorar.

Asimismo, y como respuesta a otra exigencia insoslayable de las circunstancias actuales de la Educación Superior, se formularon lineamientos para la consecución de los objetivos de innovación curricular mediante el fortalecimiento del rol del profesorado como una pieza esencial del proceso de renovación curricular, y se proyecten en las prácticas educativas en las aulas.

Finalmente, y como es usual, también se proporcionan orientaciones en torno a los procesos de evaluación curricular, con el objeto de dar cuenta de la efectividad de la implementación de los planes de renovación que hayan tenido origen y hayan sido llevados a cabo precisamente por los comités curriculares, a la luz de los resultados obtenidos en ese sentido.

A close-up, diagonal view of a spiral-bound notebook. The silver metal spiral binding is prominent, looping through the pages. The pages are white with a faint blue horizontal line. The notebook is resting on a light-colored wooden surface. The background is softly blurred, showing more of the notebook and the wood.

GLOSARIO

A **Articulación curricular:** Mecanismo entre dos o más programas de estudio que permite la movilidad de estudiantes, ya sea en un mismo plan de estudios, o entre programas con distinto nivel formativo.

B **Barreras para el aprendizaje y la participación:** Forma de comprender los procesos de inclusión, centrándose en las características propias del contexto, identificando prácticas que puedan generar segregación e inequidad en el proceso de aprendizaje y participación social. Reflexionando en pos de la transformación de la comunidad educativa hacia culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Coherencia curricular: Articulación que existe entre todos los productos curriculares que componen el plan de estudios.

C **Culturas inclusivas:** Dimensión orientada al desarrollo de valores, actitudes y percepciones para la creación de una comunidad educativa inclusiva, democrática y colaborativa, a través de una comprensión de la calidad como equidad, diversidad como fuente de riqueza y la inclusión como responsabilidad compartida.

f **Flexibilidad curricular:** Condición que presentan los planes de estudio, que permite al estudiantado decidir sobre aspectos de la trayectoria formativa, con el propósito de complementar el perfil de egreso, o profundizar en un tema, con tal de lograr una especialización.

I **Inclusión educativa:** Proceso que busca garantizar el derecho de acceso a la educación, reconociendo y abordando la diversidad. Es una actividad reflexiva que promueve los aprendizajes y participación en comunidad en condiciones de equidad para el estudiantado especialmente para los grupos históricamente excluidos.

M **Minor:** Certificación que otorga la Universidad, que acredita la especialización del estudiantado en determinadas áreas, de acuerdo con las asignaturas que éstos/as hayan cursado, en el plan de estudio, que garanticen los conocimientos y habilidades establecidas para ello.

Perfil inicial de carrera: Conocimientos, habilidades y actitudes que se espera tenga el estudiantado al ingresar a la Universidad, para un rendimiento adecuado en su trayectoria formativa, respecto de su carrera de ingreso. Por lo tanto, no constituye un requisito de ingreso.

Perfil de ingreso real: Conocimientos, habilidades y actitudes con las que el estudiantado ingresa a la Universidad.

Pertinencia curricular: Grado en que el perfil de egreso responde a las demandas internas y externas; es decir, responde al grado/título académico para el cual fue creado, y a las exigencias de la sociedad.

Políticas inclusivas: Dimensión orientada a la creación de marcos reguladores para la creación de una universidad accesible y la toma de decisiones que consideren principios inclusivos para la creación de espacios que promuevan la mejora de los aprendizajes y la participación de todo el estudiantado, en coherencia con los valores declarados por la Universidad.

Prácticas inclusivas: Dimensión orientada a que las etapas de diseño, implementación y evaluación del proceso de aprendizaje consideren las características de todo el estudiantado dentro y fuera del aula, para el pleno desarrollo de su vida universitaria, mediante la gestión y movilización de recursos disponibles en la institución.

Perspectiva de género: Forma de analizar la realidad social que se utiliza en investigaciones, políticas y programas, para comprender y cuestionar los aspectos socioculturales e históricos que generan la desigualdad y la discriminación de género basadas en representaciones culturales en torno a la diferencia sexual. Adoptar este enfoque supone considerar las experiencias, necesidades y los intereses de mujeres, hombres, personas pertenecientes a la diversidad sexual y no binarias, en relación a otros factores sociales, con el propósito de garantizar el ejercicio pleno de derechos.

Reconocimiento de aprendizajes previos: Mecanismo que posee una carrera o programa para validar los conocimientos que posee el estudiantado, ya sean formales, no formales, o informales, de manera previa al ingreso de la universidad.

Situación de discapacidad: Situación dinámica resultante entre las características personales, las actividades y las restricciones a la participación. A lo que se suma los recursos personales y los apoyos y servicios del ambiente. Entonces, la "discapacidad" no es una característica de las personas, sino una experiencia de exclusión y marginación debido a las barreras para el aprendizaje y participación de los entornos.

Referencias

- Adam, S. (2004). Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Reporte del Seminario UK Bologna. Edinburgh: Herriot-Watt University
- Apple, M. (1997). Teoría crítica y educación. Serie educación internacional. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S., & Summers, L.(2013). An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead (p.78). London:Institute for Public Policy Research.
- Benejam, P. y Pages, J. (1998) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona: Editorial Ice Horsori. Cap. II y VI.
- Bernabeu, M. (2009). Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos. Recuperado de:<http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/5062/dbt1de1.pdf?sequence=1>
- Biggs, J. (2009). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea Ediciones.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning. Londres: McGraw Hill Education.
- Bilbao, M., García, R., Sárries, E., Solaz, C. y Vila, M. (2007). Materiales para tutorías. Colección Manuales. Barcelona: Horsori.
- Briceño, M., y Chacín, M. (2008). Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso de transformación y construcción social de las universidades venezolanas. Investigación y postgrado, 23(3), 69-87.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. Fundamentos en Humanidades, II (4)
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica. El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21(2), 1-10.
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(1), 41-60.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57. México, pp. 355-381.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata.
- Casanova, M. (1999). Capítulo 3: Evaluación, concepto, tipología y objetivos. En Manual de Evaluación Educativa. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de Psicología. Barcelona.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnologías y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. Anuario de Psicología, 38(3), 377-400.
- Coll, C. y Solé, I. (2001) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Revista Candidus. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2013). Manual para la Implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles. SCT Chile. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas CRUCH.
- Díaz, Á. (2005). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. En V Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Ciudad de México: McGraw Hill Editores.
- Díaz, M. (2009). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial.
- Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., d'Alencon, A., y Salomone, A. (2016). Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado de la Universidad de Chile (2011-2014). Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad, 2.
- Faure, E. (1972). Learning to be: The world of education today and tomorrow. Unesco.
- Fernández, J.(2005). Desarrollo del pensamiento matemático en educación infantil. Recuperado de <http://www.grupomayeutica.com/documentos/desarrollomatematico.pdf>
- Fink, L. (2003). Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., y Worthen, B. (2004). Evaluation's basic purpose, uses and conceptual distinctions. Program evaluation-alternative approaches and practical guidelines, 21.
- Frenay, M. (2016). Studying Student Retention at University. Towards more Contextualized, Integrated and Mixed-Methods Approaches. Presentación ofrecida en Seminario Internacional "Persistencia en los estudios universitarios", Centro de Estudios Avanzados, CEA, Universidad de Playa Ancha, UPLA.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gough, N. (1999). Understanding Curriculum Systems. En J. Henderson & K. Kesson (Eds.), Understanding Democratic Curriculum Leadership (pp. 47- 69). Nueva York: Teachers College.
- Gutiérrez, R. (2009). Evaluación curricular en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México: propuesta metodológica. Espacios Públicos, 12 (24), 212-229.

- Higher Education in Modern Societies Since WWII. Cap. 13 en En James, F. J. Forest & Philip G. Altbach. *International Handbook of Higher Education*. Part 1. Dordrecht: Springer, pp. 243-280.
- Hodara, M., Smith, S. & Mechur, M. (2012). *Improving Developmental Education Assessment and Placement: Lessons From Community Colleges Across the Country*. CCRC Working Paper 51. New York: Community College Research Center, Columbia University.
- Kallen, D., & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OCDE
- Larrosa, J. (2007). Dar la palabra. En Larrosa, J. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 653-672). México: FCE.
- Lemaitre, M. (2015). Aseguramiento de la Calidad: Una Política y sus circunstancias. En A. Bernasconi, *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*, 295-343.
- Longden, B. (2010). Rowena Murray (ed): *The scholarship of teaching and learning in higher education*. *Higher Education*, 59, 799-800. doi:10.1007/s10734-009-9267-0
- Luke, A. (2005). Curriculum, Ethics, Metanarrative: Teaching and Learning Beyond the Nation. (pp. 11-24). En Nozaki, Y.; Openshaw, R.; y Luke, A. (Eds.). *Struggles Over Difference: Curriculum, Texts, and Pedagogy in the Asia-Pacific*. New York: State University of New York Press.
- Mañu, J. (2007). *Manual de tutorías*. Madrid: Narcea.
- Martín, E., y Rizo, F. (2009). Avances y desafíos en la evaluación educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Molenaar, M. Lyra, & Chaudhary, N. (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-429). Nueva York: Springer.
- Palomares-Montero, D., García, A., Castro-Martínez, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista española de documentación científica*, (32) 2, 205-229.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: Editorial GRAÓ.
- Pey, R. y Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en el consejo de rectores 2000-2010*. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH. Santiago.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La cruzía ediciones. Buenos Aires.
- Prieto, L. (coord.).(2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rico, L. (2006). La competencia Matemática en PISA. Recuperado de http://cimm.ucr.ac.cr/ciaem/articulos/universitario/conocimiento/La%20A0Competencia%20A0Matem%3%A0tica%20en%20Pisa*Rico,%20Luis*competencia%20en%20PISA.pdf
- Romero, J. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 7, 113-136. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>
- Ruiz, R. (2007). *El Método Científico y sus Etapas*. Biblioteca Lascasas.
- Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en Escuela*, 30, 5-13.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1).
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En Brennan, R. (Ed.). *Educational Measurement* (pp. 623-646).
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Estudios Públicos*, 81, 163- 196.
- Shulman, L.. (2016) La innovación educativa con los ojos abiertos y sin excusas: Los desafíos y oportunidades de aprender a partir de la experiencia. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- The New Media Consortium. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. EDUCAUSE Learning Initiative. Recuperado de <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition-spanish/tendencias-clave-que-aceleran-la-adopcion-de-nuevas-tecnologias-en-la-educacion-superior/>
- Universidad de Santiago de Chile. (2014). *Modelo Educativo Institucional*. Universidad de Santiago de Chile. Versión actualizada 2013. Santiago: Editorial USACH.
- Uribe, A. (2012). Características del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad de Pamplona. *Revista Ciencia y Cuidado*, 9(1), 24-33.
- Villa S. A. y Pobleto R. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero, p. 190.
- Young, M. (2010). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pacific-Asian Education, Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, vol. 22, N. 1, pp. 21-32.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *INTERACÇÕES* 22, 6-33.
- Zapata, G.; Clasing, P. (2016) El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. *Cuadernos de Investigación N°3*. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Disponible en <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. En J. Valsiner, P.



VICERRECTORÍA
ACADÉMICA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Manual para la Innovación Curricular

**Universidad de Santiago
Unidad de Innovación Educativa**