



# Manual de Innovación y Evaluación Curricular

---

Dirección General de Docencia  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
2015

INTRODUCCIÓN .....	3
¿Qué es una innovación curricular? .....	3
¿Por qué es importante realizar innovaciones curriculares? .....	3
Tipos de Procesos de Innovación Curricular .....	5
Diseño curricular para la creación de carreras nuevas .....	5
Actualización curricular de carreras existentes .....	5
Ajuste curricular .....	7
PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR .....	10
1.    Diseño o creación de carreras .....	10
1.1 Criterios para la creación de carreras .....	10
1.2 Procedimiento para la creación de carreras .....	10
2.    Actualización curricular .....	11
2.1. Diagnóstico Curricular .....	11
2.2. Perfil Inicial .....	12
2.3. Perfil de Egreso.....	13
2.4. Elaboración de la Estructura Curricular.....	18
2.5. Construcción de un itinerario de aprendizajes .....	22
2.6. Definición de asignaturas .....	25
3. Ajuste curricular .....	28
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN .....	29
¿Qué evaluar? .....	31
¿Cuándo evaluar?.....	32
¿Cómo evaluar?.....	33
¿Cómo analizar? .....	35
¿Cómo informar al currículum? .....	36
ANEXOS.....	39
FORMATO DE PERFIL DE EGRESO.....	40
MATRIZ PARA LA PROGRESIÓN O ITINERARIOS DE APRENDIZAJES .....	42
FORMATO DE PROGRAMA DE ASIGNATURA .....	43
ESTIMACIÓN DE CARGA ACADÉMICA EN LAS ASIGNATURAS .....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	46

## Índice de figuras

FIGURA 1 TIPOS DE INNOVACIONES CURRICULARES.....	4
FIGURA 2 PROCESO PARA DEFINIR LA CREACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS. ....	5
FIGURA 3 PROCESO PARA DEFINIR INNOVACIONES CURRICULARES EN PLANES DE ESTUDIO EXISTENTES. ....	6
FIGURA 4 ELEMENTOS DEL DIAGNÓSTICO CURRICULAR INVOLUCRADOS EN INNOVACIONES CURRICULARES DE PLANES DE ESTUDIO EXISTENTES. ....	7
FIGURA 5 DIAGRAMA DE FLUJO PARA EL DISEÑO DE CARRERAS.....	8
FIGURA 6 DIAGRAMA DE FLUJO PARA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR. ....	8
FIGURA 7 DIAGRAMA DE FLUJO DE AJUSTE CURRICULAR .....	9
FIGURA 8 DIAGRAMA DE COMPONENTES PARA LA ELABORACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO.....	13
FIGURA 9 MATRIZ DE CONSISTENCIA DEL PERFIL DE EGRESO. ....	14
FIGURA 10 ESQUEMA PARA LA DEFINICIÓN DE LAS FUNCIONES Y/O REQUERIMIENTO DEL PROFESIONAL. ....	15
FIGURA 11 ESQUEMA PARA LA DEFINICIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, Y ACTITUDES Y VALORES.....	16
FIGURA 12 ESQUEMA DE COMPONENTES DEL PERFIL DE EGRESO. ....	17
FIGURA 13 DIAGRAMA SECUENCIAL QUE DEFINE UN RESULTADO DE APRENDIZAJE. ....	21
FIGURA 14 MATRIZ DE LOCALIZACIÓN DE LOS ITINERARIOS DE APRENDIZAJES EN LOS CICLOS DE FORMACIÓN. ....	23
FIGURA 15 ESQUEMA DE MATRIZ DE PROGRESIÓN O ITINERARIOS DE APRENDIZAJES. ....	24
FIGURA 16 ESTÁNDARES INSTITUCIONALES PARA LA ASIGNACIÓN DE CARGA ACADÉMICA .....	26
FIGURA 17 EJEMPLO DE ESTRUCTURA CURRICULAR INNOVADA .....	28

## Índice de tablas

TABLA 1 TIPOS DE PREGUNTAS EVALUATIVAS ASOCIADAS AL MODELO CIPP EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	33
TABLA 2 FACILITADORES DE EVALUABILIDAD DEL PROCESO CURRICULAR. ADAPTADO DESDE HERNÁNDEZ Y MARTÍNEZ (1996)	34
TABLA 3 APLICACIÓN DE LOS CUATRO NIVELES DE EVALUACIÓN PARA EDUCACIÓN SUPERIOR. ADAPTADO DESDE PRASLOVA (2010)	37

## INTRODUCCIÓN

El presente manual tiene por objetivo identificar y describir los procesos de innovación curricular definidos por la Universidad Viña del Mar (UVM) conforme la implementación del Proyecto Educativo en los procesos de diseño, actualización y ajuste curricular, de acuerdo a las necesidades internas y externas al momento de atender estos procesos de cambio.

El manual será considerado en adelante, como un instrumento que define el proceso de diseño, actualización, ajuste curricular e implementación institucional de innovaciones curriculares, estableciendo:

1. Definiciones de las etapas y componentes de innovaciones curriculares institucionales.
2. Criterios de calidad y condiciones institucionales para llevar a cabo procesos de innovación curriculares.

El Manual propone un proceso común para las carreras, el que contempla siete etapas de desarrollo:

1. Diagnóstico
2. Perfil de ingreso
3. Perfil de egreso
4. Estructura curricular
5. Estimación carga académica (SCT – Chile)
6. Programas de asignaturas
7. Seguimiento y evaluación al proceso de implementación

### ¿Qué es una innovación curricular?

“La Innovación Curricular es el proceso continuo y evolutivo en el cual un proyecto formativo implementa mejoras en sus enfoques, contenidos y organizaciones, con el fin de preservar la calidad en la transferencia de conocimientos y desarrollo de la disciplina” (CRUCH, 2011, ¶1)

### ¿Por qué es importante realizar innovaciones curriculares?

Las carreras en un período de cuatro a cinco años van perdiendo vigencia, al considerar cambios sociales, culturales, económicos y otros. Si bien éstas no cambian su misión principal, sí varía la pertinencia de algunos productos curriculares (perfil de egreso – titulado-, malla curricular, etc.) y se hace necesario reajustarlos para buscar una oferta formativa de calidad y atingente a las necesidades del entorno.

# Innovación curricular

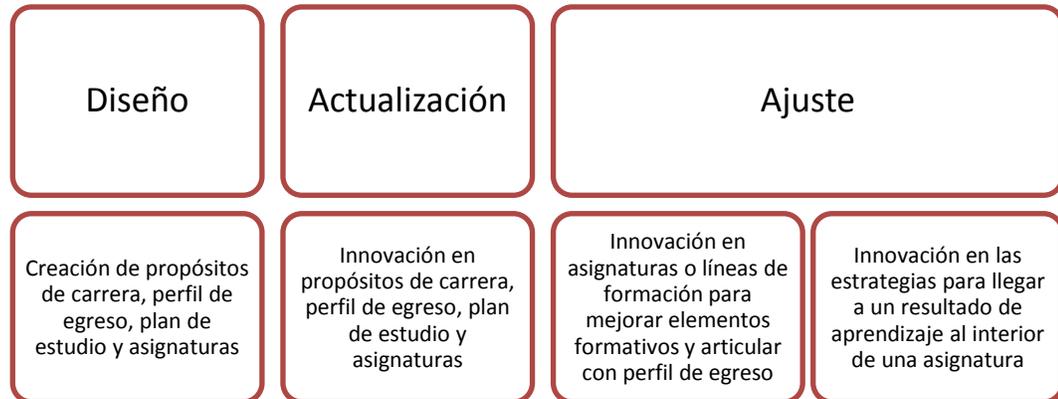


Figura 1 Tipos de innovaciones curriculares.

En términos generales, al momento de definir la amplitud de la innovación curricular requerida, es fundamental evaluar previamente si (1) la carrera vigente responde a las necesidades del entorno, o bien, (2) es necesario elaborar un nuevo plan de estudio para dar cuenta de una demanda laboral, de acuerdo a los lineamientos institucionales que la universidad ha definido y a la evolución de la disciplina.

En el caso de nuevas carreras, la innovación puede ser entendida como la elaboración estratégica y curricular de un plan formativo, acorde a las posibilidades de fortalecimiento de las Escuelas, con los recursos a disponer (económicos, físicos, humanos). A su vez, es importante que la creación de una carrera sea acorde al Proyecto Educativo que la Universidad define como marco regulatorio, y a los lineamientos estratégicos que le dan sustento.

Si bien los procedimientos son diferentes para diseñar, actualizar o ajustar planes de estudios, siempre es necesario identificar las necesidades y las fuentes que dan alerta a las unidades académicas de posibles desajustes u oportunidades en la formación terciaria. En el siguiente esquema, se visualiza la estructura conceptual de los procesos de innovación curricular:

## Tipos de Procesos de Innovación Curricular

La innovación curricular como proceso, es una facultad de carácter institucional, asociada al monitoreo permanente de la oferta académica vigente, considerando el dinamismo con que las profesiones evolucionan. De la innovación curricular se desprenden tres sub-procesos:

**Diseño curricular para la creación de carreras nuevas:** En el caso de la elaboración de nuevos planes de estudio, la institución a través de la VRA y Escuelas debe identificar necesidades para la creación de una nueva oferta formativa. Esta decisión de carácter político – estratégico, debe dialogar con la realidad local y nacional que le da sustento a la misión y visión de la Universidad. Por ende, el reconocimiento del discurso social y el desarrollo de las políticas públicas, son insumos imprescindibles para detectar oportunidades de formación terciaria (Díaz, 1997).



Figura 2 Proceso para definir la creación de un plan de estudios.

Posteriormente a la identificación de necesidades, la universidad debe proceder a generar un proyecto de creación de carrera. Es importante que el proyecto pueda contemplar: datos introductorios de la propuesta de carrera (nombre, duración, modalidad, títulos y grados que entrega, créditos según SCT – Chile por ciclos formativos, carrera o escuela responsable de su gestión); vinculación con el medio institucional y social; alineación al Proyecto Educativo y Plan de Desarrollo Estratégico Institucional; líneas del plan de estudio (docencia, investigación, extensión, otros); propósitos de la carrera y perfil (o caracterización) del profesional; estudio de mercado y proyecciones de empleabilidad; propuesta de dotación docente; costos y administración.

Una vez que la Universidad determina la viabilidad de la carrera, desde el punto de vista académico y económico, se deberá proseguir con el proceso institucional definido para ello en la Figura 5.

**Actualización curricular de carreras existentes:** En el caso de los planes de estudio ya existentes, el análisis y la reflexión de las necesidades se encausa en una revisión completa de la carrera en cuestión, asociada a un diagnóstico curricular. En esta instancia el plan de estudio se somete a revisión en sus productos curriculares, determinando el

grado de ajuste entre los objetivos del plan de estudio y las demandas actuales del medio laboral, en concordancia con los lineamientos institucionales.



*Figura 3 Proceso para definir innovaciones curriculares en planes de estudio existentes.*

La carrera debe comenzar con una identificación de necesidades internas y externas que permitan reconocer variables para la evaluación del plan. Vale decir, es importante que la carrera tenga identificadas las exigencias hechas a su plan formativo para comenzar una revisión curricular, ya que permite orientar la evaluación a necesidades relevantes para la Escuela y/o carrera, por ejemplo en estos criterios:

1. Necesidades del medio externo:
  - a. Campos ocupacionales
  - b. Áreas de desempeño
  - c. Ámbitos de realización
  - d. Gremios o colegios profesionales
  - e. Roles y funciones asociados a la profesión
  - f. Desarrollo científico disciplinar
  - g. Nuevas tecnologías
  - h. Sistema de acreditación (CNA) y otros.
  
2. Necesidades del medio interno:
  - a. Proyecto Educativo (PE)
  - b. Plan de Desarrollo Estratégico (PDE)
  - c. Indicadores de desempeño institucionales (permanencia estudiantil, empleabilidad, titulación efectiva y oportuna, grado de aprobación de asignaturas, satisfacción con el plan de estudio, entre otros).

Posterior a la identificación de necesidades, la carrera se somete a un período de evaluación curricular, proceso en el cual se compara la estructura y el funcionamiento actual con los datos arrojados por las variables consignadas como relevantes. La evaluación curricular dará paso al diagnóstico del plan de estudio, el cual debe reflejar la brecha entre la situación actual y la situación que la carrera pretende alcanzar con la actualización curricular.

En la etapa de diagnóstico, se deben identificar tanto necesidades como posibles soluciones a implementar en un proceso de actualización curricular. Adicionalmente, el

diagnóstico debe definir los productos curriculares a intervenir, para dar paso a los cambios necesarios.



*Figura 4 Elementos del diagnóstico curricular involucrados en innovaciones curriculares de planes de estudio existentes.*

En resumen, en una actualización curricular se introducen cambios al perfil de egreso, hitos o competencias asociadas, líneas de formación y asignaturas, basados en un diagnóstico que considere tanto la evaluación del trabajo desarrollado por la carrera hasta el momento, como la actualización de las demandas tanto institucionales como externas. Estos cambios, entonces, se entenderán como una forma optimizada de lograr los propósitos formativos del plan de estudio (Urra, 2012).

**Ajuste curricular:** se entiende como ajuste curricular la intervención de un plan de estudio, en sus líneas formativas y asignaturas, sin alterar la definición de su perfil de egreso y las competencias asociadas. Se recomienda realizar el ajuste curricular sobre aspectos del currículo que ya han sido implementados para contar con evidencia de las modificaciones a proponer.

Los siguientes diagramas representan los procesos y validaciones institucionales en las innovaciones antes enunciadas:

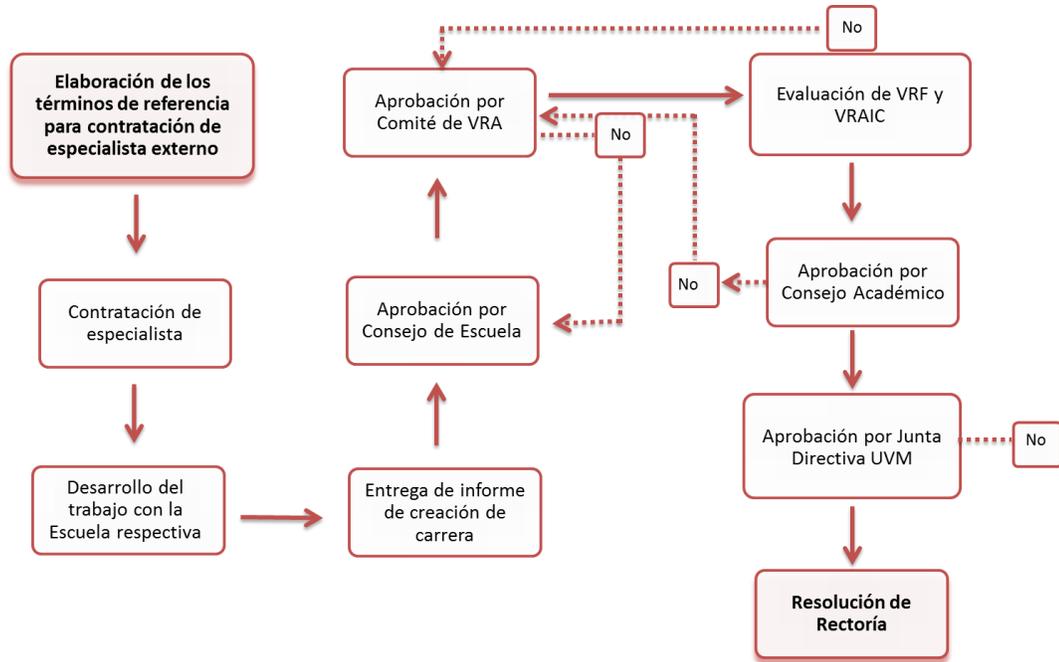


Figura 5 Diagrama de flujo para el diseño de carreras.

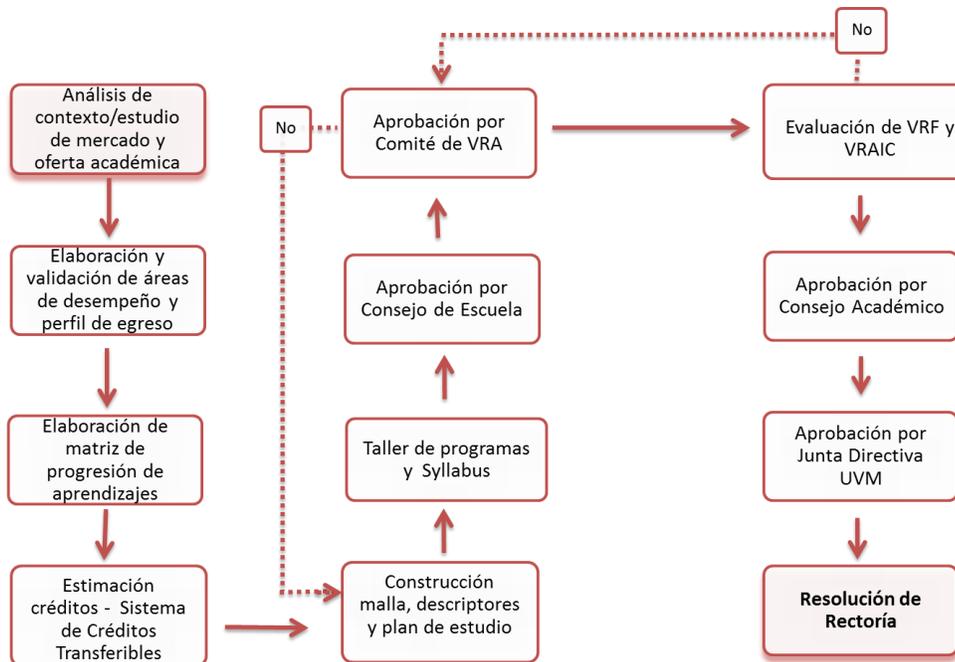


Figura 6 Diagrama de flujo para actualización curricular.

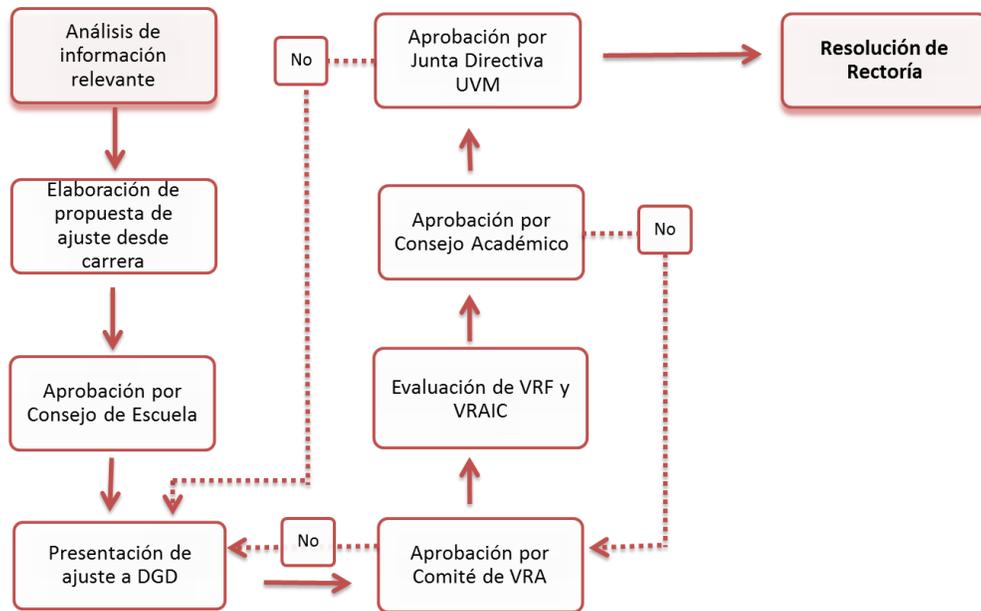


Figura 7 Diagrama de flujo de ajuste curricular

Según lo establecido en la circular N° 20 de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en caso que se planee una innovación curricular en una carrera que se encuentre ya acreditada, la evaluación de la Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad y Análisis Institucional deberá incluir las consultas correspondientes con el comité de la agencia responsable de su acreditación, para continuar el proceso en instancias superiores.

## PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

### 1. Diseño o creación de carreras

#### 1.1 Criterios para la creación de carreras

Para la creación de una carrera, la Vicerrectoría Académica y las Escuelas consideran estrictamente la planificación del PDE 2011-2015 y la decisión de abrir una carrera responde a los siguientes criterios:

- Pertinencia, cautelando que sea un aporte a la región y al país.
- Alta probabilidad de empleabilidad de los egresados.
- Fortalezas al interior de la Escuela donde se origina la propuesta.
- Sustentabilidad financiera.

#### 1.2 Procedimiento para la creación de carreras

Para la apertura de nuevas carreras, los Estatutos de la Universidad establecen que será el Directorio de la UVM quien apruebe los planes de estudio a propuesta del Rector, previa aprobación del Consejo Académico.

El proceso es coordinado desde la VRA a través de la Dirección General de Docencia (DGD) y su área de Gestión Curricular, que velarán por el cumplimiento de las instrucciones y propósitos institucionales, el que contempla las siguientes etapas:

- Con los análisis de contexto proporcionados por la Dirección General de Admisión, la VRA elabora los términos de referencia para solicitar la contratación de una asesoría por parte de un experto externo en la carrera que se estudia implementar, quien entregará un informe previo considerando su pertinencia, campo laboral, empleabilidad de los egresados, oferta en la región y su sustentabilidad, teniendo en cuenta las fortalezas de la institución y su cuerpo académico.
- El experto externo trabaja en conjunto con el área de Gestión Curricular y la Dirección de Escuela respectiva, revisando las características que tendrá la nueva carrera y la oferta académica comparada. Se contacta con profesionales del área, revisa las fortalezas de la Escuela que los acogerá en la UVM, elaborando en conjunto el proyecto de carrera.
- Luego, el proyecto se presenta al Consejo de Escuela, el cual analiza la propuesta y evalúa su pertinencia para proceder a su aprobación o mejoras necesarias.
- Posteriormente, el área de Gestión Curricular presenta el proyecto al Comité de Vicerrectoría Académica (Vicerrector Académico, Director General Académico, Director General de Docencia y Director General de Mejora de Aprendizajes) para su aprobación.
- Se realiza la evaluación económica de la nueva carrera a través de la Vicerrectoría de Finanzas, considerando los requerimientos evidenciados en el proyecto de carrera a corto, mediano y largo plazo, además de la opinión de la

Dirección General de Docencia para la evaluación de los recursos involucrados en la docencia.

- El proyecto y su evaluación económica son presentados al Consejo Académico por el Director de la Escuela donde se impartirá la carrera.
- Una vez aprobado el proyecto por el Consejo Académico, éste es presentado al Directorio y la aprobación o rechazo queda consignado en la correspondiente acta.
- La propuesta académica aprobada se integra en un texto denominado “Libro de Carrera”, que contiene: matriz de consistencia del perfil de egreso, perfil de egreso, progresión de aprendizajes, malla curricular estimada en Créditos, descriptores de asignaturas, programas de asignaturas, entre otros.

El procedimiento descrito anteriormente permite asegurar que el proceso de creación de una carrera cuente con el adecuado análisis y compromiso institucional considerando aspectos académicos, curriculares y presupuestarios, contemplando desde un comienzo la proyección de recursos e inversiones que garanticen su implementación.

## 2. Actualización curricular

### 2.1. Diagnóstico Curricular

La etapa de diagnóstico consiste en la identificación de necesidades y desafíos de un plan de estudio a partir de la autoevaluación, revisión y valoración de la situación actual de la respectiva Carrera y/o Escuela. Su objetivo es detectar necesidades y requerimientos para la toma de decisiones y establecer un plan de acción que oriente intervenciones de actualización curricular, tanto en las etapas de planificación del currículum, como en su implementación.

En su aspecto metodológico, contempla la obtención de evidencias sobre demandas del contexto interno y externo. Las fuentes de contexto interno, entre otras, serían el marco normativo de la formación de pregrado, el Proyecto Educativo y el Plan de Desarrollo Estratégico, un catastro de los recursos de apoyo a la docencia y la opinión de grupos de interés a interior de la institución. Por otra parte, las fuentes del contexto externo están dadas por tendencias internacionales y nacionales, tales como los procesos de acreditación institucional y de carreras, la opinión de empleadores, titulados (egresados) y la legislación vigente.

Para esta etapa se recomienda las técnicas e instrumentos de indagación documental y de campo. Las carreras que hayan realizado o se encuentren en proceso de autoevaluación, podrán transferir las averiguaciones obtenidas de dicho estudio a la etapa de diagnóstico. Los resultados esperados en esta etapa son: informe de diagnóstico curricular y, en consecuencia, el informe de actualización curricular.

## 2.2. Perfil Inicial

A través de un test de caracterización aplicado a los estudiantes de primer año de todas las carreras, la Universidad accede a una fuente de información sobre aspectos socioculturales, socioeconómicos, motivacionales y resiliencia, entre otros, que posteriormente se transforman en datos para la construcción del perfil de ingreso de los estudiantes por cada carrera. Estos antecedentes se complementan con la aplicación de un test de inglés, test sobre uso de tecnologías de la información y otras habilidades clave para orientar los planes de acompañamiento y nivelación definidos institucionalmente en los casos que corresponda.

En el Proyecto Educativo UVM, se define el perfil inicial de los estudiantes de primer año, como uno de los hitos del proceso formativo. De acuerdo a éste, el perfil inicial se trabaja desde todas las actividades curriculares y extracurriculares que conforman la experiencia de primer año de cada estudiante. Es decir, el proceso de inserción, acompañamiento y nivelación de estudiantes está intencionado curricularmente a través de la Formación Inicial ubicada en el primer y segundo semestre de los planes de estudio y con una asignación total de 16 SCT<sup>1</sup>, con el fin de garantizar el éxito académico de los estudiantes de primer año, pero no se resuelve sólo por tales asignaturas.

Por tanto, el perfil inicial responde a una política universitaria que se aplica a todos los estudiantes en los términos descritos anteriormente. Una vez procesada la información, es presentada públicamente a los Directores de Escuela y Jefes de Carrera para que analicen los datos expuestos y con ello puedan orientar las acciones que correspondan para la definición del perfil de su propia carrera, como también los mecanismos de acompañamiento y seguimiento para garantizar el éxito académico de sus estudiantes de primer año.

En síntesis, el conocimiento de las características de los y las estudiantes en su primer año de formación profesional permite tomar decisiones informadas y establecer puntos de comparación y desarrollo con respecto a las intervenciones implementadas, con el propósito de alcanzar el éxito académico.

---

<sup>1</sup> Dentro de estas asignaturas, se desarrollan obligatoriamente en el currículo: Gestión Personal, Pensamiento Lógico Matemático y Expresión oral y escrita mientras que las carreras pueden elegir una cuarta asignatura entre TIC aplicadas y herramientas y métodos básicos para el trabajo científico.

## 2.3. Perfil de Egreso

El perfil de egreso es la declaración de los compromisos formativos que se establecen dentro de cada plan de estudio y determina la trayectoria formativa que se planificará para darle sustento a los procesos de enseñanza y aprendizaje del correspondiente plan. Adicionalmente, en la construcción de este producto curricular, inciden condicionantes tales como:

- Proyecto Educativo (Formación Inicial, Formación General, Formación Disciplinar y Formación Fundamental).
- Proyecciones de la carrera y su relación con el entorno.
- Sello distintivo de la Universidad.
- Ámbitos de realización de la profesión.

El perfil de egreso se construye mediante la definición de desempeños o competencias a lograr, producto de la revisión del estado del arte de la profesión y sus necesidades de ajuste de la carrera, tanto desde condicionantes externos como internos. Además, es también una herramienta de evaluación de calidad para garantizar que los desempeños obtenidos por los titulados corresponden a lo planificado y declarado por su carrera.

### *Componentes para la elaboración del perfil de egreso*

La declaración integral del titulado, está formada por componentes se relacionan entre sí para dar cuenta del repertorio de competencias y funciones que serán capaces de asumir en el mundo laboral.

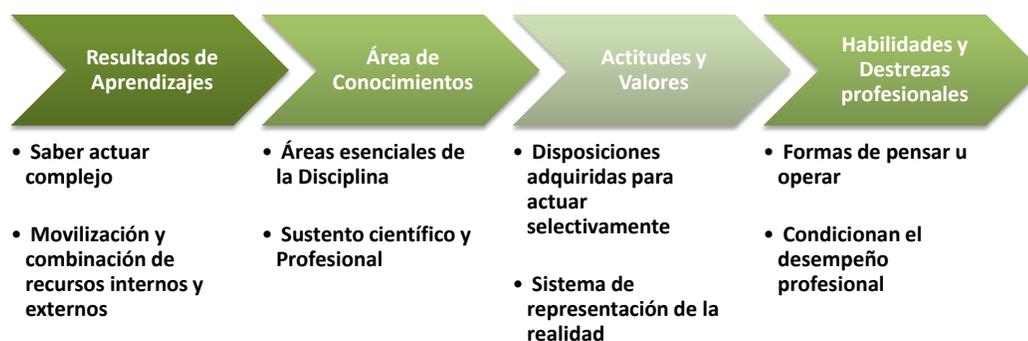


Figura 8 Diagrama de componentes para la elaboración del perfil de egreso.

### **Matriz de consistencia del perfil de egreso**

Es un instrumento de planificación y análisis de las competencias del perfil de egreso, a partir de la explicitación de los componentes declarativos, procedimentales y actitudinales que integran cada competencia esperada en su ámbito de realización.

Por ejemplo:

ÁREAS DE DESEMPEÑO	AMBITOS DE REALIZACIÓN	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES	Competencia
SALUD	ASISTENCIAL	A	B	C	A+B+C
	POLITICAS PUBLICAS				
	GESTIÓN				

Figura 9 Matriz de consistencia del perfil de egreso.

### **Áreas de desempeño y ámbitos de realización**

Las áreas de desempeño son entendidas como los ámbitos sociales y laborales, que configuran un conjunto de exigencias a las habilidades prácticas y teóricas de los profesionales. De esta forma, la sociedad (a través de la fuerza laboral y la Universidad) define áreas de desempeño para crear:

- (1) Sistemas de funcionamiento social, como por ejemplo el área de la salud, educación, economía, políticas públicas.
- (2) Sistemas de desarrollo y mejoramiento social, como por ejemplo el área de la gestión, investigación e innovación.

A partir de un análisis del diagnóstico curricular, la carrera debe seleccionar las áreas de desempeño que darán contexto a las competencias. Se recomienda definir hasta cuatro áreas de desempeño como máximo.

Los ámbitos de realización son entendidos como líneas de acción al interior de cada área de desempeño. Se definen a partir de un conjunto de problemas y competencias que se pueden poner en práctica. Por ejemplo, para el área de desempeño Salud, él o la profesional puede encontrar diversos nichos de trabajo, como por ejemplo el ámbito clínico o el ámbito comunitario. En ambos casos, si bien existen conocimientos y prácticas comunes, exigen al profesional competencias específicas para dar solución a aquellos problemas propios del ámbito de realización que le corresponde.

Es importante precisar que, tanto las áreas de desempeño como los ámbitos de realización se refieren a lo mismo, esto es: “ámbitos laborales para el desempeño de los profesionales”. Lo que diferencia a ambos conceptos, es el nivel de complejidad desde el cual se analiza. Por tanto, los ámbitos de realización son “sub-áreas” del área de desempeño. Cada uno de ellos debe llevar una pequeña descripción, para orientar el análisis posterior.

Es recomendable definir entre dos a cuatro ámbitos de realización por área de desempeño.

### **Definición de funciones y/o requerimientos para el profesional**

A partir de la definición previa de los ámbitos de realización, se especifica la(s) función(es) o requerimientos que se le exigirá al profesional en su lugar de trabajo. De esta forma, el conjunto de problemas que conforman un ámbito de realización condicionan las acciones que el profesional deberá ser capaz de implementar. En la medida que se definan estas acciones, podemos en una etapa posterior especificar qué conocimientos, habilidades/destrezas y actitudes/valores debemos proveer en la formación universitaria.

Área de desempeño	Ámbito de realización	Funciones y/o requerimientos del profesional
Área 1	Ámbito 1.1	Principal(es) función(es) o requerimientos exigidos al profesional
	Ámbito 1.2	Principal(es) función(es) o requerimientos exigidos al profesional
Área 2	Ámbito 2.1	Principal(es) función(es) o requerimientos exigidos al profesional
	Ámbito 2.2	Principal(es) función(es) o requerimientos exigidos al profesional
Área n...		

Figura 10 Esquema para la definición de las funciones y/o requerimiento del profesional.

### **Definición de conocimientos, habilidades/destrezas y actitudes/valores (cuerpo de formación).**

A partir de la definición previa de las funciones y/o requerimientos del profesional, finalmente estamos en posición de definir cuáles son los conocimientos, habilidades/destrezas y actitudes/valores que necesitamos desarrollar en los estudiantes para el cumplimiento del perfil del egreso. A la sumatoria de estas tres variables le denominaremos “cuerpo de formación” y serán las futuras competencias. En este momento, se puede redactar el cuerpo de formación que históricamente ha sido parte de la disciplina, más aspectos que la carrera quiera incluir como parte de sus estrategias de innovación educativa.

Área de desempeño	Ámbito de realización	Funciones y/o requerimientos del profesional	Conocimientos	Habilidades / destrezas	Actitudes / valores
Área 1	Ámbito 1.1	Principal(es) función(es) o requerimientos exigidos al profesional			
	Ámbito 1.2	Principal(es) función(es) o requerimientos exigidos al profesional			
Área 2	Ámbito 2.1	Principal(es) función(es) o requerimientos exigidos al profesional			
	Ámbito 2.2	Principal(es) función(es) o requerimientos exigidos al profesional			
Área n...					

Figura 11 Esquema para la definición de los conocimientos, habilidades, y actitudes y valores.

#### RECOMENDACIONES

Para el desarrollo de esta labor es necesario tener presente las siguientes recomendaciones:

- Solo comprometa lo que la institución dispone, en términos de recursos físicos y humanos.
- Solo comprometa desempeños y capacidades atingentes a un recién titulado. El perfil de egreso tiene un alcance de cero a dos años desde la titulación del profesional.
- Incluya los ámbitos de desempeño en lo que se desarrollen mayoritariamente sus titulados. En el caso de líneas de desempeño profesional incipientes, inclúyalas en el momento que la proporción sea significativa o se transformen en una línea de progreso de la disciplina.

## Validación y Producto Final del Perfil de Egreso

### Validación del Perfil

A partir de la explicitación de las habilidades, conocimientos y destrezas exigidas al profesional en las áreas de desempeño, se construyen las competencias que componen el perfil de egreso final, cuidando que reflejen las expectativas identificadas en cada sección. Realizado lo anterior, el perfil de egreso es consultado a los diferentes grupos de interés, el cual es validado a través de encuestas, entrevistas, grupos focales u otros medios, incluyendo la consideración de las opiniones internas de estudiantes, académicos y directivos; y las opiniones externas de titulados, empleadores y expertos.

La validación del perfil es una etapa de mediano plazo, de alta relevancia y esencial para el aseguramiento de la calidad, por lo cual se considera validado el perfil de egreso cuando la proporción de respuestas afirmativas superan el 75% del total de consultados, tanto a nivel interno como externo a la Institución. Posteriormente, en la decisión final sobre la composición del perfil de egreso, participan director de escuela, jefe de carrera y representantes de Dirección General de Docencia.

Es importante tener en cuenta que el proceso de innovación curricular es de carácter recursivo y que las etapas posteriores pueden implicar revisión de las etapas previas.

### Síntesis del perfil de egreso

En la síntesis del perfil de egreso se debe declarar de forma precisa las capacidades y atributos esperados al término de la formación universitaria. Por tanto, el perfil de egreso, como producto final, debe dar cuenta de:

Aplicar los criterios de calidad	Consistencia con lineamientos institucionales	Consulta a informantes claves	Factibilidad de implementación del Plan de estudios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consistencia</li> <li>• Pertinencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto Educativo UVM</li> <li>• Consideración de Formación inicial, Formación fundamental, Formación general y Formación disciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiniones internas de alumnos, académicos y directivos</li> <li>• Opiniones externas de egresados, empleadores y expertos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimación de recursos humanos y materiales</li> <li>• Soporte administrativo</li> <li>• Verificación del logro efectivo de los aprendizajes</li> </ul>

Figura 12 Esquema de componentes del perfil de egreso.

## 2.4. Elaboración de la Estructura Curricular

Elaboración de matriz de progresión de aprendizajes o itinerarios de *aprendizaje*.

### Componentes de un desempeño complejo o competente

**Conocimientos:** son las áreas esenciales de la o las disciplinas que otorgan el sustento científico y disciplinar a una carrera. Implica la vinculación conceptual del conjunto de conceptos, teorías e ideas que sustentan el razonamiento disciplinar.

**Habilidades y Destrezas Profesionales:** son formas de pensar u operar que condicionan altamente la actuación profesional. No están asociadas necesariamente a acciones específicas, sino a la posición profesional esperada.

**Actitudes y Valores:** son disposiciones adquiridas para actuar selectivamente o conducirse de determinada manera frente a una situación y operan como parte de un sistema de representación de la realidad, una vez incorporadas regulan la conducta.

### Sintaxis de redacción de una competencia para perfil de egreso

Para resguardar la presencia de los componentes y características señaladas, se sugiere utilizar la siguiente estructura de redacción:

#### **Verbo en infinitivo – objeto – finalidad – condición de calidad – ámbito**

Ejemplo:

Emplear el razonamiento clínico para el manejo de las enfermedades y emergencias de mayor incidencia y prevalencia en el país en personas de diferentes edades y condiciones, movilizándolo en forma óptima los recursos disponibles en los sistemas de salud.

En este caso:

- a) El verbo en infinitivo nos revela la acción que el profesional debe realizar y el nivel de complejidad que el profesional es capaz de asumir. No es lo mismo que pueda emplear razonamiento clínico a que lo identifique como importante.
- b) El objeto refiere al aspecto técnico que el profesional domina.

- c) La finalidad nos revela el propósito de poner en juego la competencia. Responde a la pregunta ¿para qué es importante aquel desempeño profesional?
- d) La condición de calidad refiere a las garantías que toma el profesional para que su actuar sea atingente y reconocible en el medio en que se inserta. En este caso, hace alusión a las actitudes y valores que le dan un sello distintivo al titulado/a.
- e) El ámbito permite localizar los desempeños en espacios laborales definidos. Responde a la pregunta ¿dónde se evidencia el desempeño profesional?

Otros ejemplos:

- Implementar instancias educativas, de consejería y capacitación a individuos, familias y comunidades para la prevención, promoción y rehabilitación de la salud, actuando con proactividad y valorando la diversidad, en los distintos niveles de atención en centros públicos y privados.
- Gestionar tecnologías y ayudas técnicas para promover una mejor calidad de vida en personas de todas las edades con diferentes situaciones de discapacidad, valorando los recursos a disponer por los sujetos y facilitando la autonomía personal, en centros de rehabilitación u organizaciones afines.
- Aplicar planes de trabajo fonoaudiológicos en alumnos con necesidades educativas, pertenecientes al nivel Pre Escolar, Educación General Básica y Media, para desarrollar las habilidades lingüísticas y potenciar procesos cognoscitivos que propicien los aprendizajes, desde un marco ético, en escuelas especiales y proyectos de integración educativa.

## Resultados de Aprendizaje

Para definir resultados de aprendizaje, lo principal es identificar la evidencia de conceptos, habilidades/destrezas y actitudes/valores importantes para evaluar en los estudiantes, finalizada una asignatura, período académico o un ciclo formativo. Históricamente, los resultados de aprendizaje han tenido un carácter más disciplinar que profesional, vale decir, orientados a la declaración de diversos conocimientos, más que desempeños profesionales.

“Los resultados de aprendizajes describen lo que los estudiantes son capaces de demostrar en términos de conocimientos, destrezas y actitudes una vez completado un programa” (Kennedy. 2007, p. 39).

## Sintaxis de redacción de un resultado de aprendizaje

Para resguardar la presencia de los componentes y características señaladas, se sugiere utilizar la siguiente estructura de redacción:

### **Verbo en infinitivo – objeto – finalidad - (condición de calidad)**

#### Ejemplo

Identificar los mecanismos celulares que se encuentran en la base del metabolismo y del material genético para comprender mecanismos de la herencia.

En este caso:

- a) El verbo en infinitivo nos revela la acción que él o la estudiante debe cumplir y el nivel de complejidad de los aprendizajes asociado a un momento del plan de estudios.
- b) El objeto refiere al aspecto técnico que él o la estudiante está adquiriendo.
- c) La finalidad nos revela el propósito que tiene el aprendizaje respecto de la disciplina. Fundamenta el diseño de una asignatura o ciclo formativo. Responde a la pregunta ¿para qué es importante aquel aprendizaje en la formación universitaria?
- d) La condición de calidad, en este caso, es opcional (aunque se recomienda definirla). Refiere a las implicancias valóricas y actitudinales del aprendizaje.

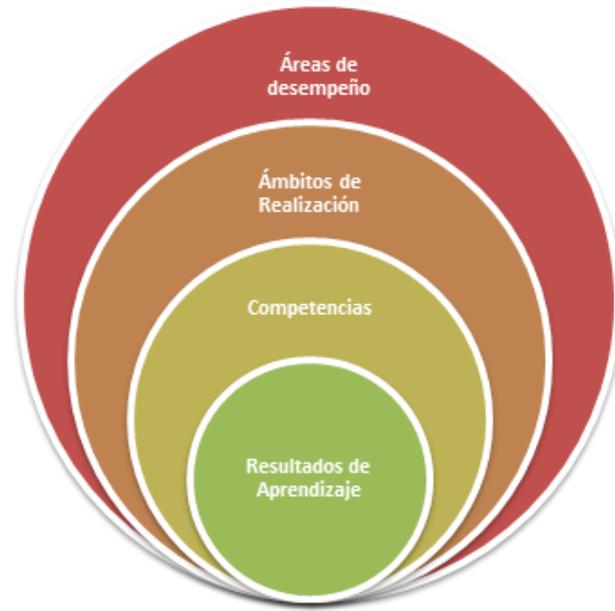
Otros ejemplos:

Aplicar metodologías de desarrollo de ingeniería de software en la implementación de soluciones relativas al procesamiento de datos.

Relacionar los sistemas biológicos, psicológicos y lingüísticos involucrados a la base de la patología de la comunicación con manejo de vocabulario disciplinar demostrando una actitud seria y comprometida frente a la enfermedad.

Esquematizar los diferentes niveles de atención en salud en Nutrición para discriminar técnicas y procedimientos acorde a la epidemiología nacional sobre obesidad infantil.

Finalmente, si generamos una representación gráfica de las competencias y los resultados de aprendizaje, el diagrama queda así:



*Figura 13 Diagrama secuencial que define un resultado de aprendizaje.*

## 2.5. Construcción de un itinerario de aprendizajes

La elaboración de un itinerario de aprendizajes es fundamental para estructurar el plan de estudio desde su comienzo (primer año), hasta el perfil de egreso (último año), lo cual permite explicitar la lógica de adquisición y construcción del conocimiento, habilidades y actitudes profesionales en la formación universitaria.

Un itinerario de aprendizajes es un instrumento que evidencia la progresión de los logros de aprendizaje de un estudiante durante su formación universitaria. Permite evaluar el nivel de logro de los aprendizajes en períodos definidos (trimestre, semestres, años, ciclos formativos, otros). Junto a esto, permite evaluar el plan de formación en dos circunstancias:

1. Diseño curricular (creación de carrera), el itinerario permite definir las asignaturas responsables de cumplir con los resultados de aprendizaje definidos;
2. Actualización de carrera (carreras existentes), el itinerario permite evaluar si las asignaturas definidas previamente en la malla curricular son pertinentes al plan de formación, si requieren modificación, y si se encuentran articuladas unas con otras dentro de cada línea de progresión.

### *Procedimiento*

Para construir un itinerario de aprendizajes, la carrera debe:

1. Delimitar sus líneas de formación o áreas de desempeño y ámbitos de realización.
2. Definir cuáles son las certificaciones que se entregarán, por ejemplo Grado de Licenciado, Título Profesional Habilitante, Certificaciones Intermedias, entre otros.
3. Localizar las líneas de formación o áreas de desempeño (y ámbitos de realización) considerando la extensión total del plan de estudio,
4. Seleccionar y definir indicadores de desarrollo y resultados de aprendizaje a lograr por año.

### *Localización de las áreas de desempeño, ámbitos de realización y sus competencias.*

Para localizar los aprendizajes, es absolutamente necesario que la carrera tenga claridad en el tiempo de desarrollo de la secuencia de aprendizaje de cada competencia comprometida. Por ejemplo, un área de desempeño o ámbito de realización vinculado con el desarrollo profesional es más pertinente a los tres últimos años de un plan de estudio (en promedio de cinco años), mientras que un ámbito vinculado a los fundamentos disciplinares es más pertinente al comienzo de la carrera.

COMPETENCIAS	LOCALIZACIÓN PARA EL ITINERARIO DE APRENDIZAJE				
	1ER AÑO	2DO AÑO	3ER AÑO	4TO AÑO	5TO AÑO
COMPETENCIA 1					
COMPETENCIA 2					
COMPETENCIA N...					

*Figura 14 Matriz de localización de los itinerarios de aprendizajes en los ciclos de formación.*

### *Progresión del Itinerario de Aprendizajes*

El itinerario cumple una función de mapa o progresión de aprendizajes, y la relación que tienen éstos a través de los años, dentro de cada línea formativa o ámbitos de realización. De esta forma, una vez localizadas las áreas de desempeño, los ámbitos y sus competencias, debe proceder a definir y ordenar indicadores de desarrollo (o logro) y resultados de aprendizaje asociados a cada una de ellas. Para esta labor, es importante considerar en cada área de formación lo siguiente:

- Establecer las capacidades esperadas de cada estudiante al final de cada período formativo. De la progresión e integración de estas capacidades, tanto a nivel conceptual como profesional, se construye la propuesta de plan de estudios y se puede definir a qué niveles del plan de estudio se generarán puntos de chequeo en el progreso del currículum.
- Por cada competencia, se debe tener a lo menos un indicador de desarrollo o de logro por año en que se trabaje. Es decir, si la competencia tarda 3 años en formarse, debe tener mínimo tres indicadores de desarrollo o logro.
- Para cada indicador de desarrollo, debe tener a lo menos dos a cuatro resultados de aprendizaje. Si sólo tiene uno, sería equivalente al indicador, por ende, no es efectivo.
- Tenga precaución de que no se repita el mismo resultado de aprendizaje en distintos cuadrantes de localización.
- Tenga precaución de que los resultados de aprendizaje sean oportunos a la localización que usted definió, y que sean coherentes con el Perfil de Egreso.

Para la localización de las áreas de desempeño, los ámbitos de realización y sus competencias, considere:

- ¿Cuántas competencias tiene por áreas de desempeño y ámbitos de realización?
- ¿El período definido para el desarrollo del área de desempeño o ámbito de realización es apropiado?
- Si considera todas las competencias incluidas en un ámbito de realización ¿el período definido es apropiado?

Competencias	1er año	2do año	n... año
<b>Competencia n°1</b>	Indicador de desarrollo/logro	Indicador de desarrollo/logro	Indicador de desarrollo/logro
<b>Resultados de aprendizaje</b>	RA1 RA2 RA3	RA1 RA2 RA3	RA1 RA2 RA3
<b>Principales Innovaciones Microcurriculares</b>	In 1 In2	In 1 In2	In 1 In2
<b>Competencias n°2</b>	Indicador de desarrollo/logro	Indicador de desarrollo/logro	Indicador de desarrollo/logro
<b>Resultados de aprendizaje</b>	RA1 RA2 RA3	RA1 RA2 RA3	RA1 RA2 RA3
<b>Principales Innovaciones Microcurriculares</b>	In 1 In2	In 1 In2	In 1 In2

Figura 15 Esquema de matriz de progresión o itinerarios de aprendizajes.

Para construir el itinerario de aprendizaje, considere:

- Los indicadores de desarrollo deben ser más complejos e integrales que los resultados de aprendizaje, ya que comprenden un período de formación integral de un trimestre, semestre o un año.
- Los resultados de aprendizaje, en su conjunto, deben dar cuenta de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales.
- Las acciones asociadas a los resultados de aprendizaje deben ser observables y medibles. Por ende, es muy relevante que escoja un verbo del cual usted, como docente, pueda dar cuenta finalmente.
- Evite verbos como comprender, conocer, reflexionar, pensar, dominar, manejar, ya que no permiten evaluar de forma directa el desempeño esperable del estudiante.

## 2.6. Definición de asignaturas

De acuerdo a la construcción de los itinerarios de aprendizajes, la temporalidad del plan de estudios (semestral, trimestral) y la definición de áreas de desempeño, se debe definir las asignaturas que sustentarán los resultados de aprendizaje que tributan al perfil de egreso.

### *Orientaciones para la integración de asignaturas en el plan de formación*

- Los resultados de aprendizaje de cada asignatura debiesen converger a un indicador de desarrollo, que sugiera la habilidad disciplinar que un/a estudiante debiese lograr al final de un período lectivo.
- Asignar la carga académica a cada asignatura, manteniendo el máximo de 30 SCT al semestre en el caso de carreras diurnas y 20 SCT para carreras trimestrales en jornada vespertina.
- Identificar las relaciones de dependencia entre asignaturas (requisitos).
- Distinguir a nivel de plan de estudio las actividades asociadas a la obtención del grado académico y título profesional.
- Integrar asignaturas de formación inicial, formación general, formación fundamental y formación disciplinar, en todos los planes de estudio, considerando su creditaje en los límites de carga determinados institucionalmente por el período y tipo de régimen de estudios.
- Incorporar práctica profesional como asignatura, con creditaje, evaluación de aprendizajes y carga determinada.

- Considerar que la asignatura Inglés debe estar localizada dentro de la malla curricular de manera consecutiva, no habiendo por tanto semestres o trimestres intermedios en que no se ubique.

### *Determinación de la carga de trabajo académico (SCT)*

La Universidad Viña del Mar se adscribe a la convención del Sistema de Créditos Transferibles (SCT) – Chile (Consejo de Rectores, 2013), para estimar la carga académica, que debieran invertir los alumnos para el cumplimiento de sus obligaciones académicas que involucren tanto docencia directa como trabajo autónomo.

Se considera para la Universidad Viña del Mar, la siguiente asignación de carga académica:

Ítem	SCT - Chile	UVM (Semestral)	UVM (Trimestral)
N° De Semanas De Un Año Académico	32-38 semanas	38 semanas (Incluye semanas de examen)	42 semanas (Incluye semanas de examen)
N° De Horas De Trabajo Académico Semanal	45-50 horas	44 horas	40 horas
N° De Horas De Trabajo Académico Anual	1.440-1.900	1.680	1.680
N° De Horas De 1 Crédito Académico	24-31 horas semestral	28 horas de trabajo semestral	28 horas de trabajo trimestral
N° Créditos En 1 Año Académico	60 SCT	60 SCT	60 SCT

*Figura 16 Estándares institucionales para la asignación de carga académica*

Las horas de trabajo a considerar en el cálculo de la carga académica comprenden todas las actividades necesarias para que los estudiantes alcancen las competencias y resultados de aprendizaje expresados en el perfil de egreso, es decir, la suma de horas presenciales y horas de trabajo autónomo. Se entiende como docencia directa u horas presenciales, el tiempo de interacción directa entre docente responsable de la asignatura y sus estudiantes, que a su vez pueden ser clases teóricas, prácticas, laboratorio, clínicas, terreno, etc. Por otro lado, las horas de trabajo autónomo, se entienden como la dedicación adicional que el estudiante hace para resolver las demandas académicas, como por ejemplo preparación, lectura, reforzamientos, tutoría de pares, trabajo en plataformas complementarias, entre otras (Consejo de Rectores, 2013).

## *Orientaciones institucionales para la distribución de asignaturas y su creditaje*

- a. Considerar los ciclos y líneas formativas que componen el plan de estudio. Si existiesen áreas formativas de igual peso o importancia, se esperaría que las asignaturas que componen cada una de ellas, posean una cantidad de créditos total similar.
- b. Resguardar la flexibilidad curricular, teniendo como límite un máximo de 10 requisitos para todo el plan de estudio, requisitos en los que no se incluyen los de las asignaturas del idioma Inglés.
- c. Considerar las expectativas de resultados de aprendizaje, los requerimientos de recursos físicos, la actualización de los conocimientos de base, disciplinarios, y el avance tecnológico, como variables que pueden implicar la actualización y distribución de la carga académica en SCT.
- d. Considerar, al momento de tener el plan de estudio diseñado, que la cantidad de SCT por semestre no sobrepase los 30 SCT en el caso de planes semestrales, y 20 SCT en planes trimestrales.
- e. Considerar al momento de tener el plan de estudio diseñado, que a los 240 SCT se otorga el grado y a los 300 SCT el título profesional, por lo que las carreras deberán identificar y especificar al final del plan de estudio el detalle descrito, así como también la descripción de los requisitos para la obtención del grado académico y título profesional, según el caso, e integrados a la malla curricular.
- f. Recordar que UD son unidades de trabajo docente y SCT son unidades de trabajo del estudiante.
- g. Para planes de estudio semestrales, se debe considerar 19 semanas al momento del cálculos de los SCT, las cuales consideran las 16 semanas lectivas más 3 semanas de exámenes. Para el caso de planes de estudios trimestrales, se debe considerar 14 semanas, considerando 12 semanas lectivas y 2 de exámenes.

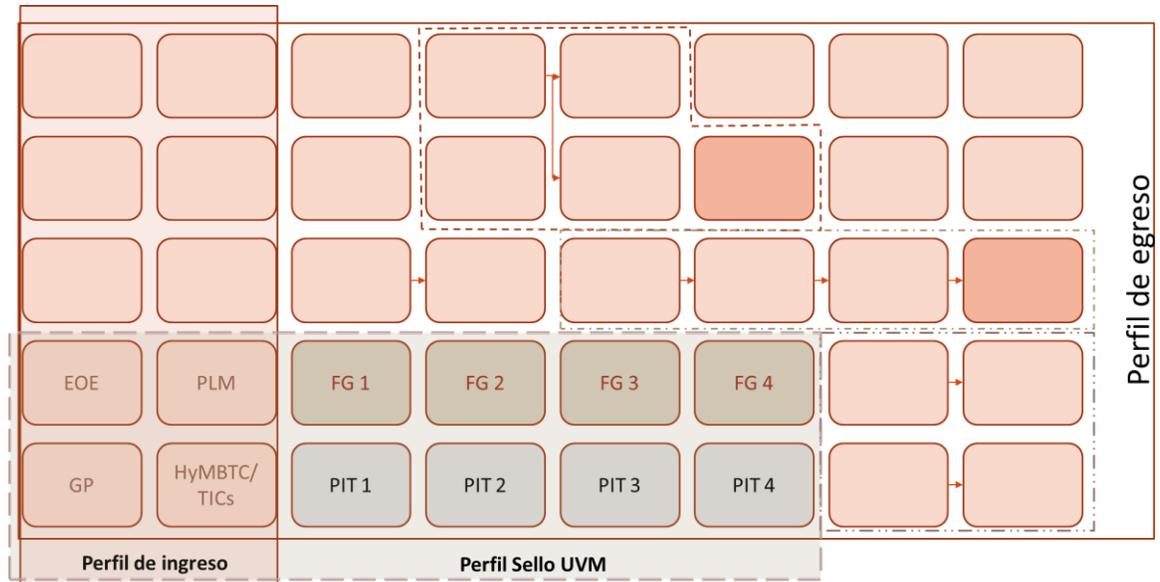


Figura 17 Ejemplo de estructura curricular innovada

### 3. Ajuste curricular

Considerando que la implementación de un plan de estudios genera evidencia del logro de resultados de aprendizaje y demuestra la progresión real de las capacidades de los y las estudiantes, es posible que se identifiquen necesidades de mejora para el logro del perfil de egreso.

Para realizar ajustes curriculares se debe considerar la pertinencia de los instrumentos y productos curriculares en ejercicio y hacer los cambios necesarios que hagan esperar un mejor logro de competencias de perfil de egreso. La Universidad Viña del Mar ha definido un proceso único de ajuste curricular, que afecta a las propuestas de cambios de asignaturas, rotaciones, levantamientos de requisitos y otro tipo de reorganización de asignaturas. De este proceso, se excluyen los ajustes microcurriculares (mejoras en las metodologías y formas de evaluación de una asignatura que no afectan sus definiciones formales y las relaciones son el resto del plan de estudios), que tienen una tramitación más expedita y se generan a nivel de DGMA y DGD.

## SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

En términos genéricos, la revisión e innovación en material curricular es un punto decisivo, pero no suficiente para establecer el valor de los cambios. A nivel de institución y de cada carrera, es necesario generar procesos constantes de monitoreo y aseguramiento de calidad de los currículos como promesa formativa frente a los estudiantes, comunidad universitaria y contexto laboral ampliado.

Entendiendo el proceso de logro de resultados de aprendizaje como una labor iterativa y de complejidad creciente, es lógico tomar como uno de los puntos más determinantes en la evaluación de la calidad del currículo formativo a las asignaturas o instancias finales del plan de formación. En este contexto, las actividades prácticas de inserción en entorno laboral extra-aula o proyectos finales de aplicación de la mirada disciplinar estarán siempre considerados como indicadores curriculares de logro. Más específicamente, las asignaturas asociadas a titulación se verán más como instancias evaluativas y de integración más que asignaturas donde se busque un aprendizaje adicional a lo anteriormente logrado, donde los productos y desempeños de los y las estudiantes se contrastarán con el perfil de egreso esperado. Sin bien, una evaluación de la progresión curricular a un nivel tan avanzado dentro de la ruta de aprendizaje del estudiante es útil para la evaluación sumativa, la toma de decisiones del proceso formativo necesita otros insumos. En esta mirada, es relevante revisar también los hitos formativos derivados del

- Logro del perfil inicial (final del primer año),
- Perfil sello institucional (concentrado entre el segundo y cuarto año de formación),
- Asignaturas de alta complejidad (posición variable según carrera) y
- Los logros de aprendizaje finales de cada progresión de aprendizajes o línea formativa, independientes de su posición en el currículum.

Especial atención se orientará a la integración de los resultados de aprendizaje y las competencias comprometidas de las actividades curriculares que conforman el Sello UVM (Formación Inicial, Formación General y Programa de Inglés Transversal). Se entiende que, como cualquier asignatura, es posible evaluar de forma unitaria el logro de los resultados de aprendizaje al finalizar cada uno de los cursos, sin embargo, el valor integrado en la complejidad de los desempeños profesionales de cada carrera sólo se evidencia en las evaluaciones auténticas que cada plan de formación genere una vez que cada uno de los ciclos curriculares haya terminado. Concretamente, además de las evidencias de logros de aprendizaje al final de cada asignatura del Sello UVM, se espera que las habilidades y capacidades desarrolladas en ellas se incluyan explícitamente en las dimensiones a evaluar de las rúbricas relativas a los desempeños o productos que cada estudiante produzca en el encuadre disciplinar.

De forma progresiva, se tenderá a que cada docente, carrera, escuela y unidad de gestión de docencia vea las evaluaciones de aprendizaje como una instancia de evaluación curricular, que genere indicadores no sólo de calificación sino de evidencia del logro de los aprendizajes, que constituirán las competencias buscadas en los y las estudiantes al fin de

su plan formativo. Esta mirada, complementaria a la evaluación de la gestión docente asociada a logros formativos, e insumos generados por el cuerpo estudiantil, docente y profesional, podrá informar periódicamente las decisiones y políticas institucionales de implementación.

Especial énfasis se interpondrá en la socialización de buenas prácticas, protocolarización de la toma de decisiones y el esfuerzo general de instalar aprendizajes institucionales más allá de las capacidades personales o las exigencias de las funciones de académicos particulares. Se entiende la evaluación del currículo como el enriquecimiento de la práctica educativa, por medio del examen reflexivo y contextualizado de la formación de profesionales, más que un proceso exclusivamente funcional a indicadores exigidos por terceros.

Además de establecer una práctica de evaluación continua de los logros formativos, es necesario mirar la implementación de las innovaciones curriculares y docentes como un objeto de evaluación en sí mismo. Más específicamente, la mirada al proceso institucional implica, aunque no se resuelve sólo en el examen a:

- Adecuación de recursos de infraestructura, humanos y de servicios a la promesa curricular.
- Claridad y consenso de los fines formativos entre los actores involucrados.
- Relevancia de lo enseñado con respecto a las exigencias disciplinares y profesionales del medio de acción.
- Correspondencia del plan formativo con la(s) certificaciones otorgadas.
- Consistencia entre las evaluaciones, retroalimentaciones y propósitos formativos.
- Instalación de habilidades de aprendizaje continuo en los profesionales, con aprendizajes transferibles a contextos.
- Actualización de políticas institucionales acordes a las exigencias de las innovaciones curriculares implementadas.

Este examen no se refiere sólo a la evaluación de cada uno de los subprocesos, sino en la interacción y la exigencia que cada uno le hace al otro, en al menos tres niveles: el sistema social, el sistema técnico y el sistema de gestión. A nivel social, se entiende principalmente en el logro de la cultura de cambio, es su gente, estructura y relación de unidades y estamentos. A nivel técnico, se analizan los procesos puntuales en términos de input, procesos transformacionales y outputs. A nivel de gestión, se examinan las actividades administrativas, metas y la funcionalidad de los patrones de toma de decisiones.

En resumen, la evaluación de la innovación curricular y formativa, se ve como una actividad constante, compleja y no lineal, en la que se espera plasmar los esfuerzos por instalar la formación centrada en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes, el mejoramiento continuo, la integración de los estamentos a la innovación, la calidad de los diseños y procedimientos y el análisis constante para la gestión de calidad.

## ¿Qué evaluar?

La visión más directa y concreta de mirar la evaluación del currículum es certificar lo prometido en un plan de estudios, en términos de resultados. Cuando un plan de estudios ha declarado una serie de competencias finales, asociadas al perfil de egreso de los/as estudiantes, lo más lógico es tener instancias claras donde el cumplimiento de estas promesas son evidentes, tanto para sus aprendices como sus docentes. En concreto, las actividades finales de una carrera debiesen claramente corresponder a una o más competencias en su nivel de logro más avanzado, y las formas de trabajar y de generar evaluaciones debiesen ser lógicamente coherentes con lo comprometido como competencia. Discrepancias entre competencia y evidencia en este punto (es decir, la forma de justificar su logro), generaría un vacío de validez de contenido en la evaluación del plan de formación.

Considerando que un plan de formación no genera sólo compromisos al final de la formación, sino que enuncia logros al final de cada asignatura, de cada línea formativa (asociada usualmente a un área de desempeño) o algún nivel de avance en el logro de una competencia (usualmente expresado en hipótesis o hitos de desarrollo), se entiende que es necesario tener evaluaciones en cada uno de estos puntos críticos de progreso.

En concreto, los puntos más relevantes para hacer seguimiento y evaluación del logro del currículum son:

1. Capacidades desplegadas por titulados/as de la carrera: de haber logrado resultados de aprendizaje y competencias en la lógica y complejidad anunciadas, quienes hayan terminado con éxito el plan de estudios serán capaces de desplegar habilidades complejas de resolución de problemas en la lógica de la disciplina, con criterios de calidad equivalentes o superiores a los de sus entornos de trabajo inmediato.
2. Logro de perfil de egreso: los resultados de la formación se debiesen evaluar, al menos, en la complejidad en que están expresados cada uno, o idealmente, en algún desempeño que evidencie la integración de las competencias para resolver un problema complejo de la profesión.
3. Progreso de un ciclo formativo:
  - a. Sello UVM: por medio de las integraciones explícitas de los aprendizajes y competencias trabajadas en la línea, en la forma de dimensiones o cualidades esperables en los desempeños disciplinares pedidos por la carrera, una vez haya terminado el ciclo.
  - b. Líneas formativas disciplinares: líneas de desarrollo de las habilidades profesionales, que podrían tener una progresión distinta del perfil de egreso, por ejemplo, una línea formativa de investigación podría tener la mayoría de sus asignaturas al inicio de la carrera. Al fin de la formación de cada línea, debería contarse con la evidencia de su logro.
4. Hitos o hipótesis evolutivas: En la medida que los/as estudiantes progresen en su plan de formación, existe cierta expectativa de nivel de logro en un momento pivotal a la profesión: luego de haber aprobado cierta asignatura, antes de la primera salida extra-muro, una vez que hayan aprendido a recolectar y analizar información, cuando se logra la

línea 1 y la línea 2 por separado y se puede esperar integración, etc. Evaluar estas hipótesis de progreso no sólo genera información de logro, sino retroalimenta el proceso formativo remanente para aprovechar, clarificar o focalizar el desarrollo en el resto del plan formativo. En esta intención, se puede mirar tanto:

- a. *Integración vertical*: entendiendo la malla como representación del plan, una mirada transversal (vertical) al interior de un período académico, podría sugerir una forma de demostrar el aprendizaje del estudiante, que mezcle los resultados de cada asignatura individualmente en un momento dado, tanto disciplinar como de Sello UVM.
- b. *Integración horizontal*: entendiendo la malla como representación del plan, una mirada longitudinal a lo largo de los aprendizajes de un área (horizontal), debería informar distintivamente los aumentos en la complejidad y el ámbito de acción que un/a aprendiz debiese poder resolver al interior de la disciplina.

Institucionalmente, los criterios para contrastar lo prometido con lo resultante están en los libros de carrera, donde se explicita el perfil de egreso, las áreas de desempeño, la matriz de consistencia de los aprendizajes esperados y –por ende- las progresiones críticas esperables (Assessment Office, 2014) en cada momento de la formación.

En resumen, el objeto de la evaluación es inevitablemente, el logro de aprendizaje que evidencian los/as estudiantes al nivel y complejidad que se ha determinado como esperable. Para ello, es necesario que la declaración de este logro esté descrita de una forma lo suficientemente clara para que sea evaluable, que la forma de evaluar (en la tarea pedida al/a estudiante y su forma de corregir) se válida y consensuada al interior de la carrera y que se tenga una capacidad de leer y retroalimentar el currículum de forma accesible para todos los involucrados. En la contextualización de los resultados, probablemente se podrá hacer mención a la calidad del proceso de gestión asociada a los resultados y a otros factores que lo condicionen.

### ¿Cuándo evaluar?

El momento de la evaluación de resultado está directamente relacionado con el tipo de hito o información que se busque evidenciar. Si se quiere evaluar el logro del perfil inicial, entonces se evaluará al final del primer año de formación de cada estudiante, considerando todas las experiencias contenidas en él. Si se quiere evaluar el logro de una línea formativa, entonces se levantará y sistematizará información relacionada con el momento en el que debiese observarse esa habilidad en su forma más madura y compleja en el plan de formación.

El hecho que la evaluación de resultado de un ciclo formativo deba esperar al final de este ciclo no inhabilita que se puedan levantar datos complementarios de la calidad del proceso de gestión docente y de promoción de aprendizajes. Para ilustrar esta mirada, cualquier aproximación de evaluación de procesos que considere válida la disciplina, probablemente servirá para informar las condiciones.

Como ejemplo, el modelo CIPP (Kleinshafer y Stufflebeam, 1984) considera elementos de Contexto, Insumo/Input, Proceso y Producto para mirar sistemáticamente diferentes aspectos de desarrollo del currículum y podría hacer las siguientes preguntas:

Contexto	Insumo/Input	Proceso	Producto
<p>¿Cuál es la relación entre las distintas asignaturas?</p> <p>¿Cuáles son los determinantes externos que condicionan los resultados esperados? (ministerio, leyes específicas, normas)</p> <p>¿Qué tan determinante es la asignatura o conjunto de asignaturas a las necesidades de empleabilidad y habilidades deseadas en los/as personas que se titulan?</p>	<p>¿Cuáles son las habilidades de entrada de los/as estudiantes a la asignatura o línea formativa? ¿Cómo la documentamos?</p> <p>¿Cuáles son las habilidades de base o componentes de aprendizaje con que se puede contar?</p> <p>¿Cuáles son los recursos de apoyo que están disponibles a estudiantes y docentes?</p> <p>¿Los contenidos o áreas clave están contextualizados a los productos esperados?</p> <p>¿Qué habilidades tienen las personas en el equipo de docencia para lograr lo esperado?</p>	<p>¿Cuál es la carga académica real de los/as estudiantes?</p> <p>¿Qué canales de comunicación pueden informar de posibles problemas en la implementación?</p> <p>¿Cuál es el nivel de cooperación entre estudiantes y docentes que facilite el logro?</p> <p>¿Cómo se validan los criterios con los que se enseña y evalúa lo buscado?</p> <p>¿Cómo se ajusta lo enseñado conforme a los estándares de la profesión y disciplina involucrada?</p>	<p>¿De qué nivel de validez son las evaluaciones hechas para establecer aprendizaje?</p> <p>¿Cómo se usa lo aprendido en la demostración de resultados de aprendizaje y como insumo de procesos posteriores?</p> <p>¿Cuál es la expectativa de valor que los estudiantes han podido construir de su aprendizaje?</p> <p>¿Las evaluaciones de aprendizaje cubren el espectro de habilidades trabajadas, teniendo siempre alguna evidencia de la integración deseada durante el período de formación?</p>

Tabla 1 Tipos de preguntas evaluativas asociadas al modelo CIPP en educación superior

### ¿Cómo evaluar?

Los métodos para evaluar currículum mayoritariamente utilizan productos y registros clave para contestar a preguntas de la efectividad y validez de lo aprendido y certificado.

Entre las fuentes de información más aludidas para construir la evaluación curricular están:

- Observaciones de aula, formales o informales.
- Discusiones, conversatorios u otro tipo de recogida de información en aula.
- Entrevistas individuales en profundidad, con estudiantes con una historia curricular particular.
- Diseño y aplicación de encuestas a actores clave (estudiantes, docentes, egresados)
- Registros de gestión docente (memorándums, oficios, minutas, actas)
- Evaluaciones de desempeño disciplinares
- Autoevaluaciones en distintos momentos
- Registros institucionales de indicadores de progreso y resultados asociados.

En la literatura existen diversos modelos de evaluación curricular y de programas formativos, pero en general, se puede entender que existen ciertos indicadores que facilitan la validez y usabilidad de la información sistematizada. El siguiente recuadro sintetiza ciertos criterios para favorecer la calidad del proceso y de los resultados de la evaluación.

*Tabla 2 Facilitadores de evaluabilidad del proceso curricular. Adaptado desde Hernández y Martínez (1996)*

Criterios	Indicadores
Propósitos formativos	Expresados en términos observables Existe documentación que respalda las decisiones tomadas y los criterios adoptados
Actividades formativas	Que los resultados esperados estén asociados a actividades y metodologías claras Que los progresos de habilidades y capacidades de los estudiantes estén adecuadamente planificados y considerados en las evaluaciones de aprendizaje
Temporalidad de actividades	Los tiempos de cada actividad formativa están definidos y adecuados a su complejidad La secuencialidad de las actividades está clara y justificada
Recursos asociados	Están previstos y provistos los materiales y recursos asociados al logro de aprendizajes Actividades extraordinarias están asociadas a una persona responsable y protocolarizadas en sus etapas
Obstáculos	Actitudes y disponibilidades de agentes relevantes están documentadas Existen protocolos o políticas que afectan el desarrollo de actividades formativas
Recogida de información	Son mecanismos de levantamiento de información válidos y factibles en el contexto Los instrumentos o técnicas tienen calidad reconocida en la disciplina y son los más apropiados al tipo de información buscada Existen responsables capacitados técnica y operativamente para

	desarrollar el proceso
Calidad de datos recogidos	La información es suficiente, atinente y clara para la toma de decisiones Existe una cobertura adecuada de información para las preguntas levantadas
Costos	Están cubiertos los costos humanos, de tiempo y materiales para llevar a cabo los procedimientos

## ¿Cómo analizar?

Para tomar decisiones con respecto a la pertinencia y efectividad del currículum, se pueden examinar varios niveles de coherencia esperables. Estas coherencias son las que se buscan al tener al frente la información relacionada. Cualquier análisis que pueda responder a estas preguntas, será útil para propósitos de evaluación curricular.

- Competencias declaradas vs Resultados de Aprendizaje: ¿Los resultados de aprendizaje efectivamente construyen las competencias declaradas? Si los resultados de aprendizaje están logrados de forma aislada ¿Existe una instancia formativa que prepare y retroalimente a los/as estudiantes en la integración? ¿La complejidad del resultado de aprendizaje más elevado de una línea formativa es efectivamente cercano a la competencia que tiene asociada?
- Resultados de Aprendizaje vs Formas de evaluación y corrección de los productos/desempeños al interior de las asignaturas: ¿Son las formas de evaluación la mejor evidencia del resultado de aprendizaje en la complejidad que está expresado? ¿Hay una forma válida, publicable y sustentada de construir la calificación a partir del examen de los productos o desempeños de los/as estudiantes? ¿La complejidad de la evidencia pedida es coherente con la complejidad del resultado de aprendizaje involucrado? (Sans, citado en Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005)
- Formas de evaluación vs Metodologías de Enseñanza: ¿Existe alguna anomalía de calificaciones en alguna evaluación de la asignatura que podría indicar un desajuste entre lo trabajado y lo pedido? ¿La forma de evaluar lo aprendido en clase es una forma de trabajo en la que los/as estudiantes han obtenido retroalimentación anteriormente? ¿La metodología de trabajo efectivamente desarrolla –y no sólo requiere- las habilidades que luego se incluyen en evaluación?
- Progresión esperada en los productos/desempeños de cada nivel de progreso al interior de una línea: ¿los productos que los/as estudiantes entregan al interior de una línea formativa efectivamente van progresando en complejidad y cobertura del área de desempeño disciplinar? ¿Existe una complejización en la forma en que se corrigen tales desempeños a lo largo de una línea formativa? Al interior de la línea ¿se han evaluado, de forma unívoca, las progresiones esperadas en las habilidades de los/as estudiantes: existe trazabilidad de los progresos?

- Integración de saberes, procedimientos y actitudes logrados en asignaturas anteriores: ¿Las evaluaciones de asignaturas y niveles superiores, conocen los resultados de aprendizaje de las asignaturas previas que lo sustentan? ¿Se ha integrado la forma de producir evidencias de las asignaturas anteriores en un producto o desempeño más complejo en una asignatura posterior? ¿Está claramente explicitada, como dimensión en una rúbrica o como requisito en un producto, la forma en que aprendizajes anteriores contribuyen a un buen desempeño en la asignatura actual?
- Coherencia entre uso del tiempo y recursos utilizados vs complejidad de resultados: ¿Resultados de aprendizaje de similar complejidad tienen también similares oportunidades de aprendizaje, desarrollo y retroalimentación en su desarrollo? ¿Existe discrepancia de tiempo de dedicación de los estudiantes o del equipo docente para líneas formativas complementarias? ¿Las líneas formativas que tienen una menor duración en el plan de estudios, se basan efectivamente en el logro de otras o alimentan claramente el logro de otras? ¿El uso del tiempo de los/as estudiantes se usa efectivamente de acuerdo a sus créditos y carga de trabajo?

Las estrategias concretas de procesamiento de información recolectada probablemente variarán de acuerdo a lo que es válido según cada disciplina. Usualmente, una evaluación de progreso curricular tiende a tener un diseño mixto, de análisis cualitativo (teoría fundamentada en los datos, análisis de discurso, fenomenología, análisis de contenido) y cuantitativo (análisis de comparación de medias paramétricas o no paramétricas para muestras independientes o relacionadas, procesamiento de observaciones asociadas a diseños cuasi-experimentales, análisis de instrumentos de auto-reporte, minería de datos) y sigue un formato de informe de evaluación de programas más que uno de investigación. Las fuentes de información desde las que se levantarán las bases de datos o corpus a analizar son las generadas por los procesos documentados de formación y evaluación de aprendizajes que la carrera posea.

### ¿Cómo informar al currículum?

La intención principal de la evaluación es la identificación, clarificación y aplicación de criterios defensibles para determinar el valor de un objeto, con respecto a ciertos criterios (Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2004). Enmarcados en el Proyecto Educativo UVM y en un modelo orientado a competencias y por resultados de aprendizaje, los criterios están ya descritos en el perfil de egreso y sus estándares de validez. Por ende, un reporte de evaluación no es sólo descriptivo, sino que también termina sintetizando un juicio informado sobre un objeto de estudio, comparado con los estándares predefinidos.

El informe que se genere deberá ser lo suficientemente claro para identificar las áreas de mejora, los efectos de las debilidades encontradas y el aprovechamiento de los recursos y potencialidades existentes para lograr mejores resultados. Es deseable que se

socialice con los actores relevantes (usualmente estudiantes, cuerpo docente, equipos de gestión) y se utilice para el desarrollo de planes de mejora basados en sus conclusiones.

Existe un modelo de evaluación y reporte que podría ser útil, que ha sido propuesto originalmente por Kirkpatrick (1959) para programas formativos en general y adaptado para educación superior por Praslova (2010). Este modelo organiza la información necesaria para evaluar una carrera en cuatro niveles de criterios: reacción, aprendizaje, conducta/transferencia y resultados.

- El primer nivel de **reacción**, está relacionado a las percepciones y las evaluaciones de utilidad que hacen los estudiantes de su propia formación. Es más fácil y dinámico de obtener, pero muchas veces no guarda relación con la calidad del currículo en términos más técnicos.
- El segundo nivel, de **aprendizaje**, se preocupa de recoger resultados de aprendizaje, medidas pre-post test en alguna prueba relevante y evaluaciones de desempeño directamente relacionadas con lo recién enseñado. Es lo más tradicionalmente asociado con la enseñanza en sistemas educativos formales.
- El tercer nivel, el **conductual o de transferencia**, se refiere a dos formas de apropiación de lo aprendido: a través de la puesta en movimiento de los aprendizajes en conductas desplegadas con mejor sustento disciplinar (mejor forma de evaluar amplitud de movimiento, en kinesiología) o a través de la integración de aprendizajes logrados en otras formas de enfrentamiento más complejo (desarrollar cálculos matemáticos y físicos correctos en una tronadura, para ing. Civil en minas). Requiere que existan oportunidades para poder observar o evidenciar este tipo de aprovechamiento y que éstas mismas estén registradas para poder analizarlas.
- El cuarto y último nivel, de **resultados**, está referido a los indicadores que son relevantes a la institución donde está inserta la carrera. Puede ser aprobación, calificaciones, permanencia, otras medidas de éxito académico, titulación oportuna, empleabilidad, satisfacción de empleadores, vinculación con grupos específicos, etc.

*Tabla 3 Aplicación de los cuatro niveles de evaluación para educación superior. Adaptado desde Praslova (2010)*

Criterio	Concepto	Evidencias
Reacción	Reacciones afectivas, percepciones, juicios de utilidad	Evaluaciones de satisfacción de estudiantes Evaluaciones de proceso
Aprendizaje	Medidas directas de resultados de aprendizaje	Pruebas institucionales o nacionales de conocimientos relevantes Ejemplos de productos de clase Estadísticas de evaluaciones de progreso de aprendizaje
Conducta/Transferencia	Desempeño en contexto,	Trabajos finales de asignaturas regulares o de alta complejidad

	apropiación de aprendizajes en otros desempeños más complejos	Bitácoras o registros de proyectos Documentos de actividades formativas o evaluativas fuera del entorno regular de aula
Resultados	Indicadores de éxito de la carrera, servicio a la sociedad, logro de misión o perfil	Reportes de egresados Retroalimentación de empleadores Premios o reconocimientos de titulados/as Indicadores de calidad institucional

Siguiendo este modelo, existen varias fuentes de información que se pueden sistematizar y analizar en distintos plazos e informar distintos elementos del plan de formación, haciendo de la tarea de evaluar el currículum un proceso iterativo y no lineal en la búsqueda de la mejor oferta formativa para la comunidad estudiantil.

## ANEXOS

## FORMATO DE PERFIL DE EGRESO

### Perfil de Egreso

#### Carrera de XXX

La Carrera de XXX de la Universidad Viña del Mar ha establecido un compromiso educativo con sus estudiantes el que se expresa en este Perfil de Egreso. Dicho Perfil se redacta de acuerdo a los lineamientos definidos en el Proyecto Educativo, habiéndose hecho el mayor esfuerzo para que ellos reflejen en la forma más fidedigna posible el aporte efectivamente realizado por la Universidad.

#### PARTE I: ESTRUCTURA DE PERFIL DE EGRESO

A continuación se presentan las cuatro dimensiones que contemplan el formato de perfil de egreso para las carreras de la Universidad Viña del Mar. Cada dimensión contempla la declaración de lo que el profesional debe desempeñar para el cumplimiento efectivo del perfil del profesional.

#### COMPETENCIAS

El profesional egresado de la carrera de XXX de la Universidad Viña del Mar es un profesional que posee las competencias que a continuación se señalan:

#### ÁREAS PRINCIPALES DE CONOCIMIENTO

El profesional egresado de la carrera de XXX de la Universidad Viña del Mar posee conocimientos en las siguientes áreas:

- Disciplinarios:
- Ciencias Básicas:
- Ciencias aplicadas:
- Practicas curriculares:
- Internado:
- Formación General:
- Formación Inicial:
- Idioma Ingles:

#### HABILIDADES- DESTREZAS PROFESIONALES

El profesional egresado de la carrera de XXX de la Universidad Viña del Mar posee habilidades y destrezas en las siguientes áreas:

### **ACTITUDES Y VALORES**

El profesional egresado de la carrera de XXX de la Universidad Viña del Mar posee las actitudes y valores que a continuación se señalan:

- 
- 

**PARTE II: SÍNTESIS DEL PERFIL DE EGRESO (Esto se debe escribir en formato de texto declarativo de las competencias)**

### **COMPETENCIAS**

A partir de la conformación del perfil de egreso en las dimensiones correspondientes, el profesional egresado o egresada de la carrera XXX de la Universidad Viña del Mar es capaz de cumplir:

- Área de desempeño 1
  - Ámbito de realización 1.1
    - Competencia 1.1.2
    - Competencia 1.1.2
  - Ámbito de realización 1.2
    - Competencia 1.2.1
    -

## MATRIZ PARA LA PROGRESIÓN O ITINERARIOS DE APRENDIZAJES

Competencias	1er año	2do año	n... año
<b>Competencia n°1</b>	Indicador de desarrollo/logro	Indicador de desarrollo/logro	Indicador de desarrollo/logro
<b>Resultados de aprendizaje</b>	RA1 RA2 RA3	RA1 RA2 RA3	RA1 RA2 RA3
<b>Principales Innovaciones Microcurriculares</b>	In 1 In2	In 1 In2	In 1 In2
<b>Competencias n°2</b>	Indicador de desarrollo/logro	Indicador de desarrollo/logro	Indicador de desarrollo/logro
<b>Resultados de aprendizaje</b>	RA1 RA2 RA3	RA1 RA2 RA3	RA1 RA2 RA3
<b>Principales Innovaciones Microcurriculares</b>	In 1 In2	In 1 In2	In 1 In2

## FORMATO DE PROGRAMA DE ASIGNATURA

### Programa de Asignatura

#### NOMBRE ASIGNATURA

Código Asignatura	Total Semestral		Distribución Actividad Curricular (Semestral)				Carrera – Código Plan de Estudio
	SCT	UD	CAT	TALL	LAB	PC	
Semestre	Tiempo de Trabajo Autónomo Semestral					Requisitos	
<b>Descripción Asignatura</b>							
Explicitar con claridad cuál es el sentido general del curso en relación al Perfil de Egreso de la carrera, que modalidad posee y cómo se vincula con otras asignaturas de la misma línea de formación.							
<b>Competencias Asociadas al perfil de egreso</b>							
En este apartado se debe describir la contribución que puede estar realizando la asignatura al perfil de egreso de la carrera. Debe permitir observar un desempeño global verificable que integre elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, definidos el perfil de egreso específico. Debe resultar viable de alcanzar respecto de su posición en la malla curricular y el creditaje tanto presencial como autónomo de SCT - UD asignado.							
<b>Resultados de aprendizajes de la asignatura</b>							
Deben sistematizar el resultado de aprendizaje general, considerando la progresión o itinerarios de aprendizajes definidos para el desarrollo de la línea de formación que contiene a la asignatura a desarrollar, por tanto se deben redactar en infinitivo y como desempeños intermedios verificables, los cuales deben ir vinculados a las unidades temáticas del curso.							
<b>Contenidos Claves</b>							
Se refiere a los conceptos esenciales que se asocian a los resultados de aprendizajes específicos desarrollados en esta asignatura.							
<b>Metodologías de enseñanza y evaluación</b>							
Las metodologías de enseñanza deben ser apropiadas a la naturaleza del curso, es decir, si la clase es con docencia directa (presencial), mixta o con alto porcentaje de trabajo autónomo, se debe considerar el espacio donde se realizara (laboratorio, sala de clases, campos clínicos, u otros), el grado de interacción que requiere (individual, grupal), la acción de enseñanza predominante (exposición docente, guía de estudios, método de casos, aprendizaje basado en problemas, foro, panel, debate, role – playing, phillips – 66, portafolios, lluvia de ideas, etc). Se debe Indicar si es que debiesen existir estrategias o actividades cruciales para alcanzar el desarrollo del curso como por ejemplo, salidas a terreno, exposición oral, lectura en inglés, entre otras. En cuanto a los procedimientos de evaluación, deben ser apropiados a los resultados de aprendizaje definidos en el apartado central, es decir deben dar respuesta a la necesidad de desarrollo del RA. Se debe considerar instancias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, durante todo el proceso de enseñanza. Algunos ejemplos de evaluaciones encontramos: pruebas escritas							

programadas, interrogaciones orales, informes de laboratorio, tareas individuales o colectivas, exámenes, elaboración de proyectos, entrega de portfolios, prácticas en campos clínicos, entre otros.

#### Bibliografía Básica

Número máximo de texto es entre 4 a 5 títulos.

Recordar que se debe verificar que los textos tanto físicos como digitales estén disponibles en la biblioteca de la Universidad, o en su defecto solicitar compra de ellos.

#### Bibliografía Complementaria

Número máximo de texto es entre 2 a 3 títulos.

Recordar que se debe verificar que los textos tanto físicos como digitales estén disponibles en la biblioteca de la Universidad, o en su defecto solicitar compra de ellos.

Fecha elaboración

Fecha última revisión



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assessment Office (2014, Septiembre). *Creating a Curriculum Map*. Long Beach, CA: College of Education, California State University Long Beach. Recuperado desde <http://www.ced.csulb.edu/offices/assessment-office/creating-curriculum-map>
- Consejo de Rectores, CRUCH (2011). *Innovación Curricular*. Disponible desde [http://www.consejoderectores.cl/innovacion\\_curricular/](http://www.consejoderectores.cl/innovacion_curricular/)
- Consejo de Rectores, CRUCH (2013). *Manual para la implementación de créditos académicos transferibles SCT-Chile*. Santiago: Autor
- Delgado, A.M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Informe EA2005-0054). Madrid: Dirección General de Universidades.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y currículum: Convergencias en los programas de estudio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, B.R. y Worthen, B. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(3), 1-19.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y Utilizar Resultados de Aprendizaje, un Manual Práctico*. Cork, Irlanda: Quality Promotion Unit, University College Cork.
- Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 3-9.
- Kleinshafer, B., Stufflebeam, D.L (1984). *Evaluation of educational and training programs*. Canberra: Canberra College of TAFE.
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality assurance in education*, 14, 1, 37-53. DOI 10.1108/09684880610643601
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 215-225.
- Urra, P. (Coord.) (2012). *Manual de revisión y rediseño curricular universitario*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.