



UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA
Vicerrectoría de Pregrado

**APORTANDO A LA ACTUALIZACIÓN
DE LA POLÍTICA
DE FORMACIÓN PROFESIONAL**



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Francisco Salazar 01145, Temuco
Correo: vipre@ufrontera.cl
Fono: 45 2 2325001

Publicación

Vicerrectoría de Pregrado

Edición General

MSc. Ana Moraga Pumarino
Mg. Leyla Vera Álvarez

Investigadores Responsables

- Estudio Descriptivo de la Implementación de la Política de Formación Profesional de La Universidad de La Frontera 2008-2016

Mg. Andrés Concha Salgado

- Informe. Continuidades y Tendencias en Educación Superior. Mirar al Futuro e inspirar el Presente

MSc. Ana Moraga Pumarino
Mg. Leyla Vera Álvarez

Colaboradores

Mg. Pamela Ibarra Palma
Mg. Juan Méndez Vera
Mg. Rodrigo Puchi Ancasay
Mg. Marybel Ramiro Zarges
Mg. Patricia Pino Concha
Mg. Margot Godoy Peña
Mg. Margarita Baeza Cortés
Mg. María Francisca Rojas Herrera
Mg. Pablo Suazo Mardones
Mg. Giselle Lagos Beltrán
Mg. Javiera Peña Mella

Diseño Gráfico

Sylvia Peña Ponce

Año

2017

**APORTANDO A LA ACTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA
DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

Presentación

Han transcurrido casi 10 años desde que nuestra universidad, en coherencia con su misión institucional, definiera una Política de Formación Profesional que orientara sus procesos formativos y docentes, entregando lineamientos para su implementación en las diferentes dimensiones que involucra la función formativa. Hoy, cuando enfrentamos un escenario desafiante de desarrollo e importantes transformaciones en la educación superior, que exige poner al centro la calidad, la pertinencia y el acceso con equidad para los estudiantes, resulta una tarea insoslayable y oportuna actualizar la Política de Formación Profesional, concretando así uno de los objetivos institucionales comprometidos en el Plan Estratégico de Desarrollo 2013-2023.

En ese marco, y en consecuencia con nuestro rol como Vicerrectoría de Pregrado iniciamos, a principios del 2017, iniciamos un proceso que contribuya a la actualización, que considera las siguientes fases:

Primera Fase: Análisis Descriptivo de la Implementación de la Política de Formación Profesional 2008 - 2016.

Se consideró gravitante contar con una evaluación de la política de formación vigente que ofreciera una perspectiva nítida de los niveles de avance en la implementación de ésta. Para ello se realizó un estudio denominado “**Estudio Descriptivo de la Implementación de la Política de Formación Profesional de la Universidad de La Frontera (periodo 2008-2016)**” el que describe dicho proceso, indagando en las percepciones de los actores relevantes, recopilando y analizando diferentes

fuentes de información y evidencias del proceso, cuyos principales resultados y conclusiones servirán de base al proceso de actualización.

Segunda Fase: Revisión y elaboración de un informe de tendencias en educación superior.

A partir de ello se elaboró un documento de trabajo denominado “**Continuidades y Tendencias en Educación Superior. Mirar al futuro e Inspirar el presente**”, con el objetivo de entregar una visión panorámica y actualizada de los nuevos escenarios de la educación superior y formación profesional, haciendo foco en las dimensiones que constituyen la Política de Formación Profesional. Complementariamente, se consideró pertinente convocar a profesionales reconocidos y con experiencia en la temática, con el objetivo de conocer sus puntos de vista respecto de las orientaciones fundamentales que entrega la Política de Formación Profesional, conformando un panel de expertos cuyos aportes enriquecieron este documento.

Tercera Fase: Actualización de la Política Formativa, a desarrollarse a partir del año 2018.

De cara a la actualización del documento rector de la formación profesional de nuestra casa de estudios, se conformará una comisión institucional para dicho proceso. En esa perspectiva, y habiendo finalizado las dos primera etapas, el presente documento contiene, en primer término, un apartado con sugerencias para la actualización de la política, que surge de los dos estudios realizados y cuyos resúmenes ejecutivos se presentan a continuación.

Ponemos a disposición este documento de referencia para el importante proceso institucional de actualización de nuestra Política Formativa y de un apartado final con sugerencias para la actualización de la PFP.

Nos asiste la convicción que este ejercicio de re pensar y poner en tensión el quehacer institucional en la formación de profesionales desde una perspectiva sistémica y compleja, es fundamental para el cumplimiento de nuestra misión y nos ofrece una clara oportunidad de aprendizaje.

Finalmente, corresponde agradecer muy especialmente a todos quienes aceptaron nuestra invitación a participar del estudio de análisis descriptivo de la implementación de nuestra política institucional de formación profesional: estudiantes, docentes, profesionales y directivos, que desde sus perspectivas particulares, contribuyeron a su

realización, dedicando tiempo y compartiendo sus reflexiones y experiencias, y especialmente a María Teresa Chiang, Hugo Labate y Oscar Jeréz, que comparten nuestra pasión por la formación en Educación Superior. Nuestro reconocimiento a cada uno de ellos. Su valiosa colaboración queda plasmada en este documento que ponemos a disposición en la expectativa que sirva para nutrir el pensamiento estratégico institucional, y continuar dando cumplimiento a la relevante misión de contribuir al desarrollo de la región y el país a través de la formación de profesionales, en un marco de calidad e innovación, y con una clara sintonía con los requerimientos del entorno.

MSc. Ana Moraga Pumarino
Vicerrectora de Pregrado



Sugerencias para la actualización de la Política de Formación Profesional

A continuación se presentan algunas sugerencias que permitirán abordar los desafíos en la función formativa de la Universidad, que surgen a partir de los estudios contenidos en este informe, las que se proponen como base para iniciar el diálogo institucional para la actualización de nuestra Política de Formación.

1. De la Política Institucional al Modelo Educativo

Se considera relevante abrir un diálogo institucional en torno a las ventajas que podría significar para la implementación de una Política de Formación el diseño de un Modelo Educativo que articule explícitamente los distintos niveles formativos, de acuerdo con la propuesta del Marco Nacional de Cualificaciones. Dicho Modelo aportará a la implementación y evaluación de la Política Formativa a partir de la identificación de cada uno de sus componentes y sus interrelaciones sistémicas. A su vez, dará una funcionalidad al contenido de la Política, aportando a su socialización y comprensión por parte de los actores relevantes.

2. Diseños curriculares flexibles, articulados y pertinentes, con énfasis en el desarrollo de competencias genéricas

Por tratarse de la función formativa institucional es fundamental considerar diseños curriculares que consideren el gran dinamismo de los actuales escenarios laborales y su prospectiva. Para ello se sugiere que, la Política Formativa de la universidad defina, en coherencia con las orientaciones del Marco Nacional de Cualificaciones, mecanismos que aseguren tanto la articulación del pre y postgrado, como una mayor flexibilidad curricular. Esto permitirá promover trayectorias balanceadas y diversas,

que respondan a los distintos tipos de perfil de los estudiantes que acceden a la universidad, consolidando la incorporación del sistema de créditos SCTS en los diseños curriculares.

Es relevante, igualmente, garantizar instancias de evaluación progresiva en diferentes momentos de la implementación de los diseños curriculares y sus ciclos formativos, con focalización especial en los perfiles de egreso, considerando su rol articulador de todos los elementos del curriculum.

Asimismo, se sugiere definir lineamientos que garanticen la existencia de procesos sistemáticos de innovación curricular, debidamente retroalimentados por diferentes estrategias de evaluación, especialmente aquella aplicada en el contexto de desempeño profesional de las carreras y programas que imparte la universidad.

Se sugiere también observar con atención la tendencia que muestra una mayor relevancia dentro del diseño curricular a incorporar actividades en el currículo que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades genéricas o transversales. En este sentido, y dado el avance evidenciado en la Universidad de La Frontera, se aprecia una necesidad de revisar tanto, las actuales competencias propuestas en la Política, como el número de ellas. Del mismo modo, se sugiere avanzar en mecanismos de evaluación y levantamiento de evidencias de las competencias genéricas que el estudiante desarrolle en su trayectoria formativa.

3. Docencia activa centrada en el estudiante

Una profundización del enfoque centrado en el estudiante, y junto con ello, una mayor valoración de la docencia basada en metodologías activas que consideren los ambientes de aprendizajes y el uso de tecnologías, son aspectos que deberían enfatizarse en la actualización de la Política. Ello hace surgir la necesidad de avanzar hacia una definición de la docencia de calidad con marcos referenciales claros respecto de lo que esto significa en la práctica. Por tanto se considera recomendable incluir la definición de un Perfil Docente, y junto con ello la explicitación de las diversas dimensiones que constituyen una “docencia de calidad”.

4. Apoyo al estudiante enmarcado en principios de inclusión y equidad en el acceso

De acuerdo con los marcos normativos vigentes para la Educación Superior en nuestro país, que ponen al centro de los procesos formativos los principios de inclusión y equidad en el acceso, se sugiere considerar una nueva mirada de la inserción, pasando de la idea de “hito” a una gestión del proceso. Asimismo, se hace necesario optimizar los mecanismos que aseguren una profundización de la caracterización de los estudiantes, que permita identificar al “alumno real” y sus particularidades, así como establecer el perfil esperado acorde a las características del programa formativo.

En esta línea, es relevante focalizar acciones en el primer año y con ello relevar el rol estratégico que

tiene el docente, especialmente como motivador y modelador, en esta parte del proceso de inserción.

Por otra parte se aprecia un marcado énfasis en la necesidad de desarrollar, de forma progresiva, la autonomía del estudiante por lo que se recomienda un foco de acción institucional en esta línea, aportando así no solo a la retención y al rendimiento del primer año.

5. Enfoque integral del proceso evaluativo

En función de las tendencias presentadas respecto de los procesos evaluativos, y acorde a los resultados del análisis de la implementación de la Política de Formación Profesional, se sugiere dar especial relevancia en la actualización de la Política al enfoque y carácter que tendrá la evaluación en el marco de los procesos formativos, así como la explicitación de los mecanismos que permitirán concretar dicha definición. Esto permitirá la identificación de áreas de mejora, toma de decisiones informadas y oportunas, así como transparencia en los resultados tanto a nivel micro y macrocurricular como en la evaluación de la Política y/o el Modelo Educativo en su conjunto.

En lo específico, se recomienda adoptar un enfoque integrado que asegure una mayor coherencia entre los diferentes componentes del proceso evaluativo a fin de generar sinergias y evitar inconsistencias.

INFORME EJECUTIVO

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN
DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

(2008-2016)

Índice

I	/	Introducción
II	/	Metodología del Estudio
III	/	Resultados del Estudio 3.1 Análisis descriptivo del proceso de Implementación de la Política de Formación Profesional, por dimensiones. 3.2 Carta de Balance, niveles de avance de la implementación de la política de Formación Profesional.
IV	/	Conclusiones
V	/	Referencias
VI	/	Anexos

LISTADO DE ABREVIATURAS

UFRO	Universidad de La Frontera
PFP	Política de Formación Profesional
SCT	Sistemas de Créditos Transferibles
CRUCH	Consejo de Rectores Universidades Chilenas
CUECH	Consortio de Universidades del Estado de Chile
DIBRI	Dirección de Bibliotecas y Recursos Institucionales
CDE	Coordinación de Desarrollo Educativo
CIP	Centro de Innovación Profesional
FICA	Facultad de Ingeniería y Ciencias
DINFO	Dirección de Informática
PREINN	Programa de Preparación de la Implementación de un nuevo Currículo
PAUU	Programa de Apoyo Académico al Estudiante
PIU	Programa de Inserción Universitaria
MEC	Movilidad Estudiantil del Consortio de Universidades Estatales
DBPD	Diplomado de Buenas Prácticas Docentes
TICS	Tecnologías de la información y las comunicaciones



Introducción

En un escenario caracterizado por múltiples cambios y desafíos para la educación superior, el año 2007, la Universidad de La Frontera define una política de formación profesional que promueve la formación integral y pertinente de profesionales, teniendo a la base un compromiso con la responsabilidad social, la calidad y la innovación, declarado en su misión institucional.

La normativa entrega claros lineamientos para su proceso de implementación en atención a concretar avances en materia de diseño curricular, apoyo a los estudiantes, prácticas docentes y gestión, teniendo como eje vertebrador el perfil del titulado, y como enfoque educativo un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante.

A este respecto el Plan Estratégico Institucional vigente reconoce la relevancia que ha tenido la política, destacando que “La Universidad ha impulsado importantes mejoramientos en el área de docencia conducente a título. En la voluntad de fundamentar y orientar estas iniciativas, la Institución ha implementado su Política de Formación Profesional. A partir de las definiciones de esta política ha desarrollado herramientas para generar mejoras en los procesos de formación que constituyen acciones relevantes en la tarea de instalar y difundir estándares para la gestión del currículo de todas las carreras impartidas por la Universidad”.¹

Cada uno de los lineamientos que entrega la política responde a necesidades de innovación que surgen tanto a escala global como local, y que desafían prácticas y creencias instaladas en la tradición formativa en educación superior. Es así como la primera década del siglo XXI representó un desafío de cambios profundos para las universidades, los que se pueden resumir en cuatro ámbitos: aumento exponencial en la generación y acumulación de conocimiento, y una rápida obsolescencia del mismo; escenarios laborales cambiantes e inciertos; significativo aumento de la cobertura de la educación terciaria; una veloz irrupción y masificación de las tecnologías digitales; y finalmente, cambios profundos en las características de los estudiantes.

Ante estos desafíos surgieron experiencias internacionales en respuesta al sentido de urgencia que dichas transformaciones significaban para los procesos formativos del nivel terciario, siendo la experiencia europea, con el denominado Proceso de Bolonia (1999), un hito señero para que otros países iniciaran su propios procesos de cambio, con una fuerte influencia de sus principales lineamientos².

Otra importante referencia es el proyecto Alfa- Tuning – América Latina (2004), que en nuestro país tuvo un alto impacto. Esta iniciativa buscó la convergencia del proceso de Bolonia con 18 países latinoamericanos,

¹ Plan Estratégico Institucional 20013-2020. Universidad de La Frontera.

² La Declaración de Bolonia propuso: 1) Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable; 2) implantar un sistema basado en dos ciclos principales; 3) Establecer un sistema de créditos que haga comparable los sistemas nacionales para que facilite la movilidad de estudiantes; 4) Apoyar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo; 5) Promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de calidad; 6) Fomentar la dimensión europea en la educación superior (desarrollo curricular y cooperación entre instituciones).

cuya estrategia consistió en la apropiación de los lineamientos surgidos del proceso, quedando plasmado en muchos documentos institucionales. Cabe recordar que el año 2003, el CRUCH explicita su voluntad de iniciar un proceso de convergencia con el Proceso de Bolonia, el que se plasma en la “Declaración de Valparaíso”.

A nivel nacional el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, MECESUP y MECESUP2 del Ministerio de Educación es un referente clave como impulsor de las transformaciones de las universidades, las que se resumen en cuatro ejes fundamentales³:

- La redefinición de las titulaciones y grados, condensada en el instrumento llamado “perfil de egreso”, como elemento articulador.
- El reconocimiento del estudiante como centro, otorgando mayor valor al aprendizaje con creciente autonomía y al tiempo que este dedica para alcanzar logros predefinidos, conceptos operacionalizados en el SCT-Chile.
- Estructura curricular integradora en la que se incluye una formación general que otorgue apertura al pensamiento, al saber, a la diversidad y a la vida social.
- Orientación del proceso formativo con una estrategia tal que permita tanto abarcar la enorme cantidad de conocimiento acumulado, como la posibilidad de su

renovación continua, formalizada en competencias genéricas y específicas que sean coherentes con los procedimientos de evaluación para el logro de los aprendizajes y que obtengan una gestión de calidad efectiva.

Considerando estos antecedentes, y otros propios de su desarrollo institucional, la Universidad de La Frontera inicia el año 2005, el proceso de formulación de su política de formación profesional, con la conformación de una comisión encargada para ello que, entre otras acciones, consideró la consulta de especialistas; revisión de modelos y enfoques pedagógicos en educación superior a nivel nacional e internacional. El proceso tiene como resultado la aprobación de la Política de Formación Profesional el año 2007 por parte del Consejo Académico, y el año 2008 es aprobada por la Junta Directiva.

A casi 10 años de decretación de la Política, la Universidad de La Frontera en el marco de una gestión orientada a la mejora continua y el compromiso de actualización de sus documentos rectores, realiza un estudio del proceso de implementación de la PFP entre los años 2008-2016, el que tiene como objetivo analizar y describir dicho proceso, y determinar los niveles de implementación alcanzados en cada una de sus orientaciones.

A la luz de los principales resultados y conclusiones de éste, además de un informe sobre las principales tendencias, nacionales e internacionales en educación

³ Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Reflexiones y procesos. 2012. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.

superior⁴, se realizará el proceso de actualización de la política, liderado por la Vicerrectoría de Pregrado, que en coherencia con sus funciones, debe proponer y mantener actualizada las políticas y normativas que rigen los procesos de formación de pregrado, como también elaborar políticas y estrategias que permitan mantener una oferta de pregrado de calidad, que responda a los requerimientos de la Educación Superior chilena.

Cabe señalar que si bien, este es el primer estudio acerca del proceso de implementación propiamente tal, fue durante el proceso de autoevaluación institucional del año 2013⁵, cuando se realiza un primer análisis de diferentes aspectos de la implementación de la política a la fecha, que para el presente estudio se considera como antecedente.

La estructura de este informe, considera un apartado con precisiones metodológicas; luego se presenta un análisis descriptivo de la implementación de la PFP, cuyos resultados se expresan por medio de una carta de balance⁶ que muestra los niveles de avances del proceso, en coherencia con el objetivo del estudio.

Se espera que los resultados del estudio sean un insumo que permita una adecuada reflexión institucional y toma de decisiones, para la fase de actualización de la Política de Formación Profesional de la Universidad.



⁴ El diseño del proceso de actualización de la PFP, definió como insumos fundamentales, tanto el presente estudio, como un Informe de Tendencias en Educación Superior que permita establecer posibles brechas de la política e identificar nuevas orientaciones.

⁵ Informe de autoevaluación institucional. Universidad de La Frontera. 2013.

⁶ La Carta de Balance es una expresión gráfica de los avances institucionales en la implementación de la Política.

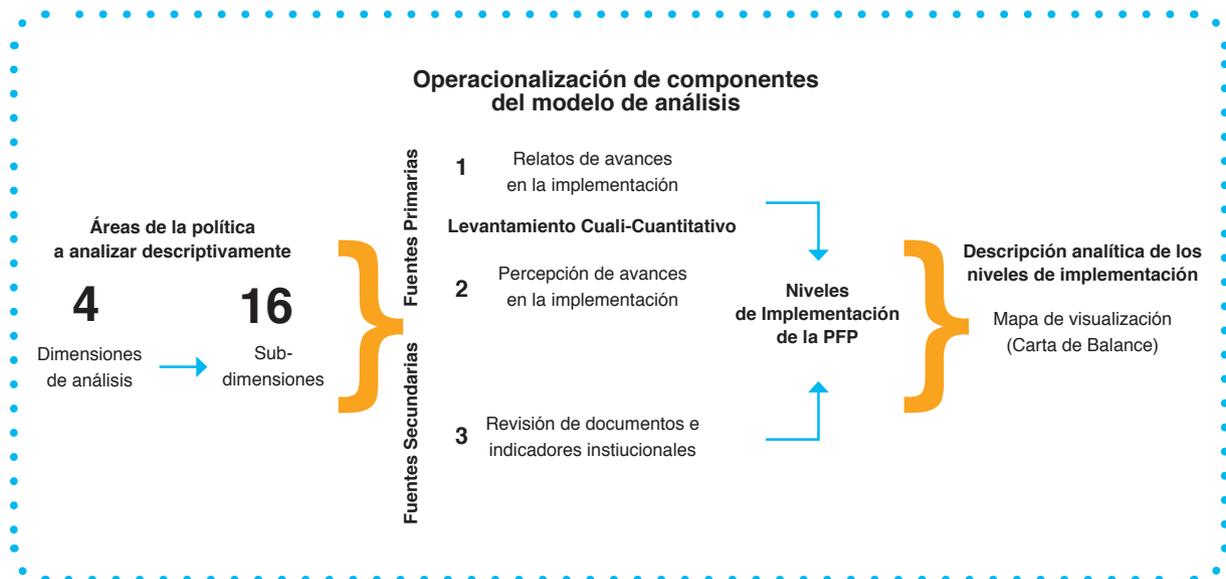
II

Metodología del Estudio

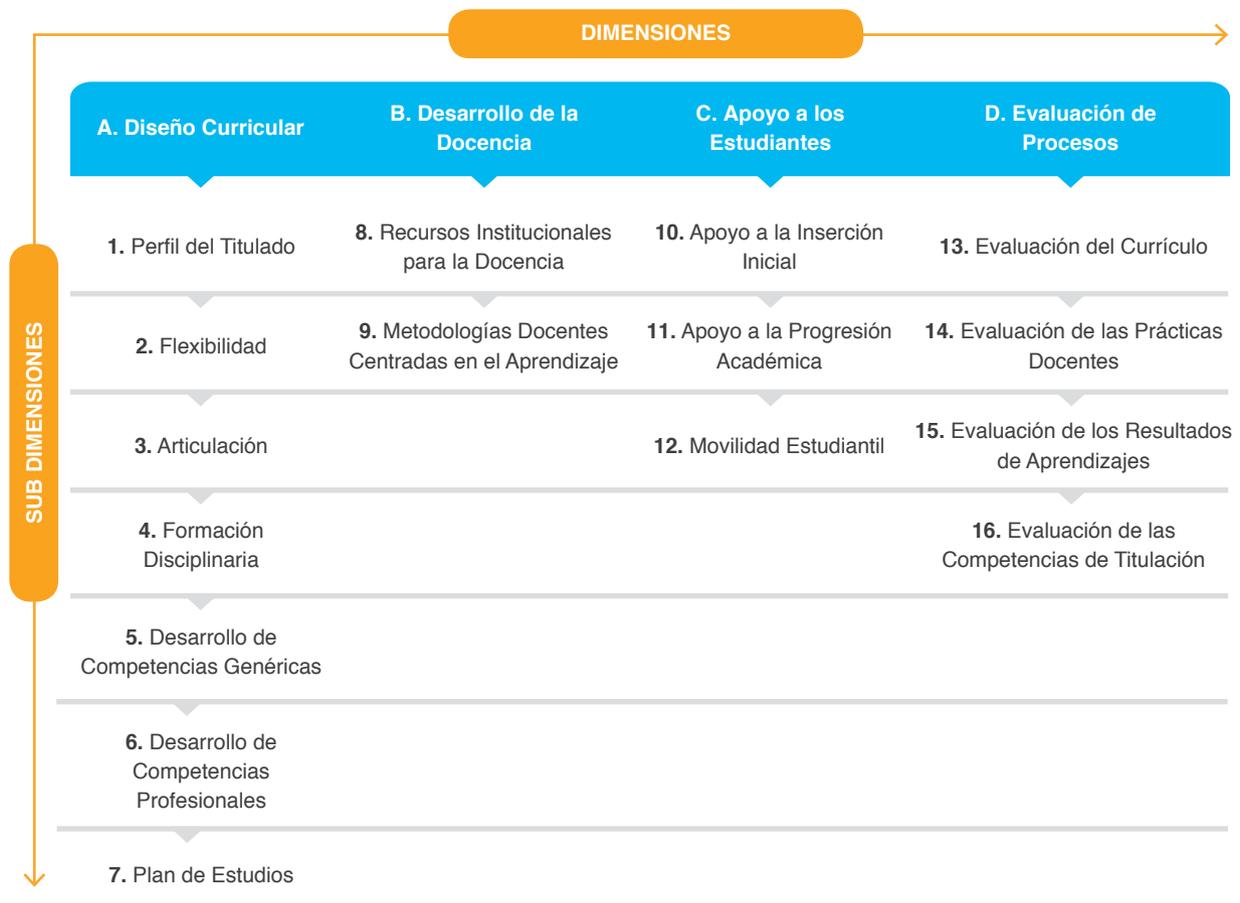
Considerando que el estudio se propuso como objetivo analizar y describir el proceso de implementación de la Política Formación Profesional, durante el periodo comprendido entre los años 2008 a 2016, y determinar los niveles de implementación alcanzados en cada una de sus orientaciones, se optó por un enfoque metodológico descriptivo con técnicas de levantamiento de información cualitativa y cuantitativa. Para ello se diseñó un modelo de análisis (ver figura 1) en base al documento de la Política de Formación Profesional, identificándose como áreas claves las orientaciones contenidas en el texto, las

que para efectos del análisis, se operacionalizaron como Dimensiones y Sub dimensiones (ver cuadro 1). Estas dimensiones y subdimensiones surgen de los lineamientos y de los criterios para la implementación de la PFP. Luego, se definieron los pasos metodológicos para orientar, tanto el levantamiento de información (fuentes primarias cualitativas y cuantitativas), como para la revisión documental. Finalmente, la presentación visual de los resultados se realiza por medio de una carta de balance que muestra cuatro niveles de implementación, acompañados de su respectiva descripción.

FIGURA 1. MODELO DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO



CUADRO N° 1 DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA.



El levantamiento de información se realizó por una parte, a partir de la evidencia documental del proceso de implementación de la PFP (ver Tabla N° 1), que sirvió de base para la estructuración de Relatos de Avances de la Implementación, elaborados por actores institucionales responsables de dicho proceso; y por

otra parte, se levantaron las percepciones de actores claves del mismo. Las técnicas utilizadas fueron cualitativas y cuantitativas, de carácter individual y grupal, lo que se describe en mayor detalle en la tabla N° 2.

TABLA N° 1 RESUMEN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES REVISADOS

Documentos Oficiales y/o Normativos	Documentos Orientadores	Documentos Curriculares	Documentos de Gestión
Reglamento de Régimen de Estudios de Pregrado	Manual para el Diseño Curricular	Planes de estudio de Carreras	Plan Estratégico Institucional 2013-2023
Reglamento General de Postgrado	Guía de Competencias Genéricas	Programas de Asignaturas	Informes de Gestión de Direcciones y Coordinaciones.
Reglamento de Movilidad Estudiantil	Diccionario de Competencias Genéricas		Informes de Gestión de Unidades Académicas
Reglamentos de Carrera de Pregrado	Orientaciones para la Formalización del Desarrollo de Prácticas en Contexto Real"		Informe de Autoevaluación Institucional 2013
Reglamento de Obligaciones Financieras y Becas de Estudiantes de Postgrado	Manual de Actualización de Programas de Asignaturas		Informes de Gestión de Carreras de Pregrado para las Facultades
			Informes de Empleabilidad por Carrera

TABLA N° 2: RESUMEN DE INFORMANTES CLAVE, TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN UTILIZADAS Y DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS APLICADOS.

Informantes Clave	Técnicas de Recolección de Información	Descripción del Instrumento
Encargados de unidades implementadoras pertenecientes a la ex - Dirección Académica de Pregrado, y otras unidades institucionales pertinentes.	Ficha Descriptiva del proceso implementación de la PFP. 2008-2016.	Instrumento diseñado con el objetivo que, en base a evidencia documental disponible, los informantes clave reconstruyeran el proceso de implementación de la Política, y desde sus ópticas respectivas, plasmaran relatos descriptivos del proceso.
Directores de Pregrado, Departamentos, Representantes de Consejos de Carrera, Docentes y Estudiantes.	Cuestionario estructurado de percepción, aplicado en plataforma online.	Instrumento diseñado para recoger la percepción de avances del proceso de implementación, considerando las cuatro dimensiones y 16 sub dimensiones.
Representantes del nivel directivo superior de la universidad: Directivos de Rectoría, Vicerrectores y ex Vicerrector.	Entrevistas semi - estructuradas	Instrumentos diseñados para conocer las percepciones del proceso de implementación los directivos de nivel superior de la institución, considerando en su elaboración el ámbito de responsabilidad de cada actor entrevistado en relación a la implementación de la PFP.
Decanos	Grupo Focal	Instrumento diseñado para conocer la percepción de los Decanos acerca de la implementación de la PFP, en el que se intencionaron tres temas pertinentes a dicha función directiva: 1) Enfoque centrado en el estudiante 2) Formación de profesionales integrales y socialmente responsables. 3) Desarrollo de Competencias Genéricas como eje formativo fundamental.
Directores de Departamentos, Escuelas y Carreras, Representantes de Consejo de Carrera y Docentes.	Cuestionarios estructurados aplicados en jornadas grupales de análisis.	Instrumentos diseñados para conocer la percepción de la implementación de la PFP en áreas específicas de cada dimensión del estudio, a fin de identificar avances y desafíos, a partir del análisis grupal.

Finalmente, para conocer el nivel de concreción de las orientaciones de la PFP, cada una de las dimensiones y sub dimensiones analizadas fue categorizada en diferentes niveles de avance, producto de la triangulación de la información obtenida del análisis documental, lo que incluyó la revisión de indicadores y su avance durante el periodo en estudio, de aquellos relacionados con los compromisos de la PFP; y los

relatos y las percepciones de los actores claves del proceso. El resultado de este análisis se presenta en una **Carta de Balance** que posiciona las dimensiones de análisis, en cuatro niveles de implementación: Inicial, En Desarrollo, Avanzado y Óptimo. Los criterios que definen cada uno de los niveles de implementación se describen en detalle en la tabla N° 3.

TABLA N° 3 NIVELES DE IMPLEMENTACIÓN Y CRITERIOS PARA CARTA DE BALANCE

Niveles de Implementación	Técnicas de Recolección de Información
Inicial	Queda de manifiesto la realización de acciones, las que pueden ser discontinuas o permanentes en el tiempo.
En Desarrollo	Queda de manifiesto la realización de acciones de manera permanente en el tiempo, además de alguno de los siguientes criterios: poseer metas e indicadores explícitos o demostrar existencia de documentos orientadores para su implementación (reglamentos, manuales, protocolos, guías u otra orientación), lo cual tiene respaldo en alguna de las fuentes de verificación utilizadas.
Avanzado	Queda de manifiesto la realización de acciones de manera permanente en el tiempo, además de poseer metas e indicadores explícitos y, también, documentos orientadores para su implementación (reglamentos, manuales, protocolos, guías u otra orientación), lo cual tiene respaldo en alguna de las fuentes de verificación utilizadas.
Óptimo	Queda de manifiesto la realización de acciones de manera permanente en el tiempo, además de poseer metas e indicadores explícitos y, también, documentos orientadores para su implementación (reglamentos, manuales, protocolos, guías u otra orientación), sumado a procedimientos de evaluación para la mejora continua de las acciones, lo cual tiene respaldo en las dos fuentes de verificación utilizadas.



Resultados del Estudio

A continuación se presenta un análisis descriptivo del proceso de implementación de la PFP. Los resultados de este apartado surgen, de acuerdo a la estrategia de triangulación de la información obtenida a partir de las diferentes fuentes consultadas en el estudio: revisión documental, relatos del proceso de implementación y percepción de actores clave.

El análisis descriptivo considera, por una parte, una aproximación general a cada dimensión, para efectos de visibilizar en su conjunto avances y ámbitos de mejora en cada caso. Se analiza cada

dimensión y sus subdimensiones, presentando el nivel de implementación alcanzado, una síntesis de las orientaciones de la PFP al respecto, y una descripción de aquellos aspectos más relevantes de la implementación, elaborada a partir de la información recabada de las diferentes fuentes de información consideradas por el estudio.

Por otra parte, en el apartado CARTA DE BALANCE se resume en nivel de implementación de cada dimensión y subdimensión clasificándolos en Nivel Inicial, en Desarrollo, Avanzado y Óptimo.



3.1. Análisis descriptivo del proceso de implementación de la PFP, por dimensiones

3.1.1 Dimensión Diseño Curricular

Un análisis de conjunto de esta dimensión revela un avance que fluctúa entre el nivel “En desarrollo” y el nivel “Avanzado”, entre las siete sub dimensiones que la conforman. No obstante, los resultados del estudio permiten apreciar que la implementación de la PFP ha favorecido la instalación progresiva de prácticas sistemáticas que rigen los procesos de diseño y rediseño curricular, lo que se evidencia, entre otros aspectos, mediante la formalización de sus orientaciones en el “Manual de Procedimientos para el Diseño Curricular”. Ello ha permitido, alinear dichos procesos de diseño y rediseño curricular con las orientaciones entregadas por la política, especialmente en lo que se refiere a la construcción del perfil del titulado, destacando una constante incorporación del perfil del titulado y resultados de aprendizajes en planes de estudio y programas de asignaturas.

Cabe destacar la incorporación de las Competencias Genéricas en los planes de estudio, como el eje fundamental que asegura la formación integral de los estudiantes. Gracias a los esfuerzos sistemáticos y consistentes con que se ha llevado su implementación, este proceso, que se describe más adelante en detalle, alcanzó un alto nivel de valoración por parte de los actores consultados.

Por otra parte, el análisis permite evidenciar la necesidad de avanzar más decididamente en la implementación de un currículo flexible y articulado, pues aun cuando hay acciones sistemáticas en esta línea, y algunas de ellas cuentan con documentos orientadores y normativos, el avance parece lento y con una débil determinación a nivel macro y micro en la estructura del pre y el postgrado, apreciándose

la falta de metas explícitas y procesos de evaluación para su concreción y mejora continua.

En cuanto a la implementación de las orientaciones correspondientes a Formación Disciplinaria, si bien el estudio permite apreciar una sólida capacidad institucional en la generación, actualización y transmisión de conocimiento disciplinario, el estudio da cuenta de un desafío institucional a este respecto, se trata de la necesidad de focalizar la gestión curricular en el lineamiento formativo de la política, que propicia un mayor grado de interacción con los otros componentes de la formación: formación general y profesional, de forma tal de situar al estudiante en el mundo que le corresponde vivir, junto con desarrollar las competencias de su carrera, en particular.

No obstante lo anterior, el estudio permite determinar que el avance más significativo de la implementación de la PFP es que la Universidad cuenta hoy con una oferta de carreras de pregrado, cuyos currículos se encuentran alineados con los propósitos formativos institucionales, expresados en las orientaciones de su política.

Para una aproximación más nítida del proceso, se presenta a continuación un análisis descriptivo de cada una de las subdimensiones que conforman la dimensión Diseño Curricular.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PFP EN CIFRAS AL AÑO 2016 DISEÑO CURRICULAR

80%

de las carreras cuentan con un perfil de titulación y Plan de estudios alineado con las orientaciones de la PFP.

96%

de las carreras se encuentran bajo el sistema de créditos SCT.

100%

de las carreras, nuevas y rediseñadas, incluyen la competencia sello de Responsabilidad Social en sus perfiles de titulación.

100%

de los programas de asignaturas incorporan el perfil del titulado, resultados de aprendizaje y competencias genéricas .

100%

de los programas de asignatura de carreras innovadas se adscriben al nuevo formato de programa de asignatura , y promueven de desarrollo de Competencias Genéricas.

82%

de las carreras rediseñadas incorporan prácticas tempranas.

100%

de las carreras nuevas y rediseñadas incorpora, al menos cuatro cursos electivos de formación general de 3 SCT.

5

Programas aportan la flexibilidad curricular: tres Minors, un Bachillerato en Cs. Sociales y un Plan común en Ingeniería Civil.

150

estudiantes de pregrado han sido beneficiados con la Beca para continuar estudios de Magíster, aportando a la articulación.

Perfil del Titulado**Nivel de Implementación: Avanzado**

De acuerdo a lo señalado en la PFP, el perfil del titulado “corresponde a la definición de aquellas competencias profesionales integradoras que sirven de eje al desarrollo del currículo”, y se define como “un profesional calificado para asumir, desde su área de desempeño, los desafíos de la dinámica del cambio social, cultural y tecnológico con capacidad de gestión, liderazgo y socialmente responsable”.

Los resultados del estudio permiten evidenciar que, a partir del año 2008, se han implementado acciones sistemáticas que contribuyen a concretar estas orientaciones, posicionando el “Perfil del Titulado” como elemento articulador y orientador del currículo de las carreras de la universidad. Ello significó centrar los procesos de diseño y rediseño curricular en el logro de lo declarado en dicho perfil. Para esto se creó un nuevo formato de los Programas de Asignaturas que junto con presentar el perfil, explicitan las competencias de titulación a las que tributa cada programa y los resultados de aprendizaje que en su conjunto, consideran en su formulación aspectos del ser, del saber y del hacer, definidos en el perfil.

En lo que respecta al sello del perfil de titulación UFRO, que señala que el titulado ha de “ser un profesional socialmente responsable”, el estudio permitió corroborar su incorporación de manera obligatoria en todos los perfiles de titulación, en los procesos de diseño o rediseño, desde el 2008 a la fecha.

Estas acciones en su conjunto han significado que la universidad cuente con 36 carreras, de un total de 45, diseñadas o rediseñadas en base a las orientaciones de la PFP.

Por su parte, los actores institucionales consultados en el estudio respecto de esta orientación: Estudiantes; Directores de carreras e Integrantes de Consejos de Carrera, perciben positivamente estos avances. Fundamentalmente destacan los esfuerzos por asegurar que los perfiles de cada una de las carreras de la universidad expresen los compromisos de la misión institucional, así como también el trabajo realizado por las carreras, a fin de que los Planes de Estudio consideren el diagnóstico y desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes que ingresan a la universidad, a fin de establecer un desempeño mínimo sobre el cual plasmar el sello distintivo del Perfil del Titulado.

Los informantes clave consultados perciben como menor avance de la implementación de esta orientación, la falta de procesos de evaluación que permitan evidenciar concretamente el logro del perfil de titulación al finalizar la carrera. En la misma línea, perciben ausencia de una acción sistemática de evaluación de la Responsabilidad Social, competencia sello de los titulados UFRO.

Por otra parte, perciben favorablemente el que la PFP haya permitido orientar los procesos de creación de perfiles de titulación, permitiendo flexibilidad y libertad a las carreras para lograr incorporar al Perfil del Titulado de la carrera, tanto al perfil UFRO, como las necesidades de la formación profesional específica de la disciplina.

Destaca a nivel organizacional, la creación de una coordinación encargada de la vinculación con titulados, que permite obtener feedback sobre el logro del perfil del titulado UFRO.

En síntesis, se evidencia la presencia de acciones, procesos y/o programas implementados que aportan a la concreción de la sub dimensión “Perfil del titulado”, ellos presentan continuidad, indicadores de logro, y se evidencian procedimientos de evaluación y existencia de documentos orientadores disponibles para apoyar a las unidades en la implementación.

Flexibilidad Curricular

Nivel de Implementación: En Desarrollo

La PFP señala que “la flexibilidad es una característica necesaria en la formación profesional actual”, por lo que “deberá tenderse a la realización de actividades curriculares comunes durante los primeros años de carreras afines, permitiendo al estudiante transitar hacia la formación profesional que mejor responda a sus motivaciones y capacidades”.

Al respecto, en el estudio se evidencian algunas acciones de concreción de esta orientación. Por un lado la aprobación y creación del Bachillerato en Ciencias Sociales el año 2013, y la creación de Minors, cuya estructura es definida como “altamente flexible”. Ello, sumado a la existencia del Plan Común de Ingeniería Civil, constituye tres instancias que favorecen la flexibilidad en la formación.

A lo anterior, es importante agregar el crecimiento del número de cupos de los electivos de formación

general lo que también contribuye a la flexibilidad, y ha sido valorado por los estudiantes, además de su contribución al desarrollo de competencias genéricas.

Por otra parte, la Política indica que “deberá incluirse un elevado porcentaje de electivos en el nivel de la formación especializada o profesional, ofreciendo a los estudiantes mayores oportunidades de elegir disciplinas diferentes o áreas muy específicas de conocimientos que complementen su formación con un enfoque multidisciplinario”.

En relación con ello, se constata que se ha seguido el lineamiento entregado por la PFP en cuanto a impulsar en los rediseños la incorporación de electivos de especialidad a partir de los niveles superiores, logrando que algunas carreras cuenten hoy con 5 electivos de especialidad.

Sin embargo, se aprecian dificultades en la implementación, en la referencia de experiencias que no dieron los resultados esperados, y que más bien tendieron a complejizar la tarea formativa, por tanto la comunalidad de asignaturas y la inclusión de electivos no se han logrado incorporar del todo, debido a las resistencias de las carreras, y a que éstas sólo se consideran “sugerencias”, lo que genera una discrecionalidad a la hora de concretar esta orientación de PFP.

En definitiva, respecto a la Flexibilidad en las rutas formativas, se pudo apreciar que si bien se evidencian acciones concretas y documentación que registra o sistematiza procedimientos al respecto, no aparecen indicadores de logro ni metas definidas, tampoco se

evidencian procedimientos de evaluación de dichas acciones.

Articulación Nivel de Implementación: En Desarrollo

Esta orientación de la PFP distingue la articulación curricular horizontal, que requiere la incorporación de salidas intermedias que otorguen al estudiante las competencias para desenvolverse en un área determinada; y la articulación vertical, que implica el desarrollo de programas de magíster y doctorado que permitan a los licenciados obtener un título profesional y un magíster, enlazando las actividades finales del plan de estudios profesional con actividades de investigación científica.

El estudio permite constatar que, en términos de articulación horizontal, se ha orientado a las carreras al logro de una licenciatura al 8° nivel, y en el caso de los programas de Bachillerato y de Plan Común en FICA, se ha apoyado su diseño y rediseño curricular. Un hito importante señala que el año 2014, se elaboró una propuesta de Minors⁷, como complemento del título. Hoy la universidad ofrece tres Minors, cuya estructura y guía para el diseño se encuentra incorporada en Reglamento de Régimen de Estudios de Pregrado.

En materia de articulación vertical, se ha implementado una oferta de electivos de formación especializada los que podrían ser validados como continuidad de

un programa de Magíster, destacando las carreras de Ingeniería como programas formativos que mayormente han utilizado esta modalidad. No obstante, no existen disposiciones formales a nivel institucional que intencionen rediseños curriculares en esta línea.

Desde la perspectiva de la gestión curricular de postgrado, la articulación horizontal se orienta a partir de normativas institucionales sobre la obtención del grado, la que señala, por ejemplo, que “habrá salidas conducentes a un diplomado cuando se cursa un programa de magíster y la obtención de un grado de Magíster cuando se cursa un Doctorado” (Reglamento General de Postgrado). En tal sentido desde el año 2016 se tiene el registro de 107 postgraduados con tramitación de salidas intermedias.

En relación al compromiso institucional que señala que “los estudiantes licenciados podrán obtener un título profesional y un magíster enlazando las actividades finales del Plan de estudios con actividades de investigación científica”, el estudio permite consignar que desde el año 2005 la universidad oficializa esta opción en su Reglamento General de Postgrado, el cual fue modificado el año de 2010, y señala que “el alumno de pregrado la Universidad de La Frontera podrá incorporarse a un programa de magíster ofrecido por la institución”, para ello el estudiante debe completar los requisitos para obtener su grado de Licenciado establecido en el plan de estudios respectivo. Otra acción de concreción de esta orientación de la PFP es el programa de Becas de

⁷ Un Minor corresponde a un conjunto de asignaturas electivas coherentes entre sí, que permiten al estudiante complementar sus conocimientos y habilidades en una temática específica y obtener un certificado adicional a su título profesional.

Postgrado, el que se orienta a “fomentar y facilitar la realización de estudios de postgrado”, destacando la modalidad de “Beca de magíster para estudiantes vinculados de pre y postgrado”, ello está registrado en el “Reglamento de las obligaciones financieras y de becas de los estudiantes de postgrado”.

El estudio da cuenta que desde el año 2008 al 2016 se registra un total de 150 estudiantes beneficiados con la beca pre-postgrado.

Finalmente, fue posible constatar que se han implementado iniciativas tendientes a incentivar y formalizar la inserción de estudiantes de pregrado a grupos de investigación, pero ello no cuenta con registro de datos ni evaluación de dicha acciones.

En base a lo anterior, se puede concluir que en materia de articulación, se han implementado acciones concretas, las que han tenido continuidad y profundización en el tiempo, como también aparecen en el relato indicadores que permiten dar cuenta de su nivel de desarrollo, asimismo se refiere la existencia de documentos que formalizan dichas iniciativas y reglamentaciones que establecen los protocolos para favorecer la articulación pre-post grado. Aparece como pendiente la aplicación de procesos de evaluación que permitan ir verificando los niveles de logro de dicha orientación.

Formación Disciplinaria Nivel de Implementación: En Desarrollo

De acuerdo a lo señalado en la PFP la formación disciplinaria está asociada al otorgamiento del grado de licenciado en todas las carreras de pregrado. Allí se señala que el licenciado UFRO “debe conocer los principios y las formas de razonar y crear, comprender los aspectos propios de diversas disciplinas con mayor profundidad en una determinada área del saber”. En definitiva la política orienta que “el conjunto de actividades curriculares que desembocan en la Licenciatura puede combinar la formación general con la profesional, de forma de entregar a los estudiantes no sólo las competencias en la carrera elegida sino, además, situarlo en la cultura, esto es, en el mundo en que le corresponde y le corresponderá vivir”.

En los antecedentes recopilados en el estudio, se señala que, si bien, la existencia de las licenciaturas es una disposición anterior a la política, se aprecia una marcada valoración de la formación disciplinaria, lo que se concreta en la función de los Departamentos, que mantienen una intensa actividad de generación y actualización del conocimiento disciplinar, contribuyendo así a situar al estudiante en la cultura. Sin embargo, no fue posible constatar la combinación entre lo disciplinar, lo general y lo profesional en las estructuras curriculares de las licenciaturas. Aun se aprecian como ámbitos formativos que funcionan de forma compartimentada.

En síntesis, se cumple con la orientación de certificación de estudios de licenciatura a través de una sólida formación disciplinaria que permite a los estudiantes desarrollar capacidades de relacionar fenómenos, analizarlos y proponer soluciones. No obstante, esta orientación tiene que concretarse en el currículum a través de estrategias explícitas que combinen la formación disciplinar con la formación general y profesional. Ello requerirá la generación de metas claras y mecanismos de evaluación de dichas acciones para la mejora continua.

Desarrollo de Competencias Genéricas Nivel de Implementación: Avanzado

La PFP considera que las competencias genéricas deben ser un “eje formativo fundamental”, al respecto el estudio permite evidenciar nítidamente que desde el año 2008 a la fecha, la universidad, a través de sus diferentes unidades de gestión, ha ido avanzando progresivamente en mecanismos formales su incorporación en los currículos de las diferentes carreras.

Un claro ejemplo es la operacionalización de la competencia genérica de Responsabilidad Social, asegurando su presencia de manera explícita en todos los perfiles de las carreras que han pasado por rediseño, en tanto la Responsabilidad Social es considerada un sello distintivo en la formación de los profesionales de la UFRO. Hasta la fecha, se pudo constatar que el 100% de las carreras rediseñadas y nuevas hacen explícita la presencia de la Responsabilidad Social en el perfil de titulación, y por lo tanto tienen

el compromiso de desarrollarla a través del plan de estudios. Lo que se ratifica en la revisión documental.

Así también, como una forma de dar respuesta a este requerimiento, relata la unidad implementadora, “se trabaja la competencia de titulación, que constituye una macro competencia a lograr durante los años de formación, en ella están contenidas las competencias genéricas y los requerimientos disciplinarios, entre otras cosas, no obstante como una forma de hacerlas visibles y lograr que sean intencionadas y evaluadas se separan y se les da un tratamiento especial”.

En cada programa de asignatura se distribuyen las competencias de titulación y las competencias genéricas y se redactan resultados de aprendizaje que tributen a ellas.

Por otra parte, el documento de la PFP señala la necesidad de atender al perfil de ingreso de los estudiantes que ingresan a la institución, se debe “poner atención al diagnóstico de nivel inicial de dominio de cada una de las competencias.” Esto significa que se deben “diagnosticar y evaluar los niveles de dominio de las competencias”.

En esta materia, el estudio permite constatar que desde el año 2008, la Formación General Electiva cuenta con cuatro áreas de electivos, las cuales son Deportes y Vida Saludable, Arte y Cultura, Habilidades Personales, y Ciudadanía. Sin embargo, a finales del año 2014, se solicita al Centro de Innovación Profesional (CIP) realizar una nueva propuesta para la Formación General Electiva, para ser implementada a partir del año 2015. De este proceso de revisión

emerge el Programa de Desarrollo de Competencias Genéricas en la Formación General Electiva, cuyo objetivo es fortalecer la formación integral de los estudiantes de Pregrado con énfasis en el desarrollo de las Competencias Genéricas constitutivas del Perfil de Titulados UFRO con el sello de Responsabilidad Social Universitaria, ello incluye un Modelo de Evaluación de Competencias Genéricas. Esto ha llevado a replantear los procesos de formación y evaluación dentro de las asignaturas, hoy se cuenta con un modelo estándar y adaptado para las asignaturas de las áreas de Habilidades Comunicativas, Habilidades Interpersonales y Responsabilidad Social, y se está desarrollando una cuarta para medir el Pensamiento Crítico.

En la actualidad los Electivos de Formación General ofrecen cerca de 2.700 cupos semestralmente.

En otro ámbito del desarrollo de competencias genéricas, se constata que actualmente existe oferta permanente de actividades extracurriculares orientadas a fortalecer capacidades, habilidades y competencias genéricas en los estudiantes de pregrado, a lo largo de su proceso de formación y en titulados de todas las carreras de la Universidad. En particular, se aprecia que en lo que respecta al fortalecimiento de la empleabilidad y, desde la creación del CIP en el año 2009, bajo la coordinación antes mencionada, se ha desarrollado una serie de programas complementarios orientados al desarrollo de competencias genéricas, destaca el programa de Empleabilidad UFRO-Universia, que se implementó desde el año 2015, cuyo propósito es generar herramientas que favorezcan la inserción laboral

en estudiantes que se encuentran en su fase final de formación. Semestralmente participan de este programa un promedio de 350 estudiantes.

Otro hito importante que se evidencia en el estudio es la creación, en el año 2016 de un Programa de Inserción de Prácticas Profesionales con el objetivo de entregar a los estudiantes próximos a realizar sus prácticas profesionales, herramientas útiles para lograr un óptimo manejo y desempeño en estas. Otra de las modalidades realizadas en este ámbito de la formación son los talleres auto gestionados por los propios estudiantes o bien solicitados por cada Dirección de Carrera o docentes, con el requisito que las temáticas deben ser pertinentes y orientadas a fortalecer la empleabilidad. Durante el 2016, 436 estudiantes participaron de estas instancias. En todas las instancias implementadas por la Coordinación se aplica una pauta de satisfacción a los estudiantes, la información es sistematizada y enviada a los directores de carrera, según consta en documentación revisada.

Por otra parte, la Coordinación de Apoyo Académico al Estudiante y Formación Integral en conjunto con el Programa de Responsabilidad Social en el Pregrado, refieren un proceso de implementación del área de Responsabilidad Social en la Formación General Electiva. Ésta área corresponde a “un conjunto de asignaturas multidisciplinarias, cuyo propósito principal es desarrollar la competencia genérica de Responsabilidad Social a partir de la metodología de Aprendizaje y Servicio”. Dichas asignaturas son coordinadas por el Programa de Responsabilidad Social en el Pregrado.

Fue posible identificar que semestralmente se aplica una encuesta de satisfacción a los estudiantes que cursan éstos Electivos de Formación General, la que sumada con los resultados de la Evaluación Docente, y una reunión de evaluación semestral con el Programa de Responsabilidad Social en el Pregrado para identificar las fortalezas y debilidades de su implementación, permiten distinguir la existencia de instancias evaluativas sistemáticas.

Otra línea de trabajo en el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes y mejoramiento de las condiciones de empleabilidad, son los Programas de Minor de Formación General que corresponden a un conjunto de 5 asignaturas electivas coherentes entre sí, que permiten al estudiante complementar sus conocimientos y habilidades en una temática específica y obtener un certificado adicional a su título profesional. En el año 2015, se elaboró el Minor en Emprendimiento que tiene como principal objetivo promover el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo proyectos emprendedores en los ámbitos productivo, social o cultural. Por otro lado, en el año 2016, en conjunto con la Coordinación de Idiomas y el Departamento de Lenguas y Literatura, se elaboró el Minor en Inglés que tiene como principal objetivo “potenciar el desempeño social y académico de los estudiantes en contextos extranjeros considerando para ello el dominio del idioma inglés a un nivel de comunicación oral fluida sobre temas generales y específicos, y una aproximación a los elementos distintivos de culturas extranjeras que inciden en una comunicación efectiva”. Ambos programas son evaluados anualmente teniendo en consideración como principales actores a

los estudiantes inscritos en el programa, mediante la aplicación de una encuesta de satisfacción a final de semestre.

En cuanto a la percepción de actores relevantes, si bien se aprecian algunos matices, en su totalidad expresan una percepción positiva respecto del proceso de implementación de esta sub dimensión, valorando que los procesos formativos en los Planes de Estudio se orienten claramente a la formación de un profesional integral y socialmente responsable; reconociendo la integración de actividades curriculares de formación general y específica para desarrollar competencias genéricas, y el que el Plan de Estudios incluya conjuntos estructurados de actividades centradas en el estudiante para el desarrollo de Competencias Genéricas.

Esta evaluación positiva es más enfática en los Directores de Pregrado y de Carrera, y se da en un menor grado en los estudiantes.

Respecto al desarrollo de Competencias Genéricas, en el cuestionario dirigido a estudiantes se incluyó una pregunta abierta que buscaba recoger las competencias genéricas que, desde su perspectiva, se desarrollan más, la cuatro menciones más frecuente fueron: Trabajo en equipo, comprensión Lectora, Liderazgo y Responsabilidad Social.

Por último, el estudio permitió apreciar que en la percepción de los actores institucionales consultados se reconoce como avances el aporte del CIP (Centro de Innovación Profesional), como ente organizador de la Formación General. Se destaca igualmente que las competencias genéricas se lograron

instalar en el currículum de todas las carreras de la universidad, estando integradas en todos sus programas de asignatura. En relación a lo anterior, se valora la existencia de documentos como las Guías de Competencias Genéricas que cada facultad ha desarrollado, lo que de acuerdo a lo expresado, ha fortalecido la definición de los resultados de aprendizaje y orientaciones para la selección de indicadores de evaluación, lo que constituye un valioso aporte para los docentes.

En esta misma línea, se aprecia la existencia de una unidad preocupada y focalizada en el desarrollo de la competencia Responsabilidad Social en la universidad, la que desarrolla actividades con la comunidad. Sin embargo, se señala que en cuanto desarrollo de esta competencia, ella se encuentra mayormente desarrollada en las carreras del área de la salud, pero no en el resto de las carreras de la universidad. Asimismo, se reconocen avances importantes en la implementación de inglés, estando éste instalado formalmente y contando con el aporte de la Coordinación de Idiomas para su fortalecimiento como competencia genérica.

En cuanto a las áreas de menor avance en la implementación de esta sub dimensión, se hace alusión a una necesidad de re conceptualizar o redefinir las competencias genéricas que la universidad promueve, reducir el número y definir aquellas más prioritarias. Para esto, indican, se debería consultar a los empleadores a fin de determinar las más relevantes para el desempeño laboral.

Por otra parte, se sugiere que estas competencias adquieran aun mayor relevancia en la formación, especialmente en la valoración de los estudiantes.

En cuanto a la evaluación de las competencias genéricas, se reconoce la necesidad de avanzar en una mayor habilitación de los docentes para efectos de evaluarlas en sus asignaturas, además de elaborar un sistema estandarizado de evaluación y certificación de las competencias genéricas UFRO que acredite el nivel de adquisición, y en la determinación del porcentaje de logro de las competencias genéricas en el avance curricular del estudiante. En cuanto a la labor de los docentes, se percibe que falta mayor integración interna en las asignaturas para trabajar las competencias genéricas, ya que están declaradas pero no siempre son integradas en las metodologías docentes, y aun se debe avanzar en el trabajo de aula. En relación a esto, se menciona que en algunas facultades no ha habido interés por parte de los docentes para capacitarse sobre el trabajo de las competencias genéricas en el aula. En relación a esta competencia, se percibe que el trabajo con la metodología aprendizaje + servicio es relativamente reciente, por lo cual aún no se puede determinar su impacto.

Finalmente, se releva la necesidad de superar la disociación entre las competencias genéricas y las específicas, y de avanzar en que la redacción de los resultados de aprendizaje contenga de manera integrada el logro de la competencia genérica y la específica.

En resumen, el estudio permitió constatar que la implementación de este lineamiento se destaca por la presencia de variadas acciones, procesos y/o programas pertinentes que mantienen una continuidad, registrando indicadores de logro, y en casi todos los casos se evalúan, siendo mayoritariamente gestionados a través de procedimientos, manuales, protocolos u otra orientación disponibles para apoyar a las unidades en la implementación.

Desarrollo de Competencias Profesionales Nivel de Implementación: En Desarrollo

En el marco de la PFP se entiende por competencia profesional “la articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos”, por lo que se recomienda desarrollar actividades que vinculen al estudiante con el entorno para evidenciar de manera integrada las competencias adquiridas en forma práctica y contextualizada.

A este respecto, tanto los documentos institucionales revisados, como los relatos de las unidades responsables de la gestión de la implementación de PFP, dan cuenta de cambios que relevan el rol formativo de las prácticas profesionales, por lo que se ha potenciado su desarrollo en contexto real, como un elemento vital para el desarrollo de competencias profesionales y para la verificación de la adquisición de las mismas. En este sentido, desde el diseño se ha trabajado para que los currículos integren estas orientaciones. Sin embargo, no siempre resulta fácil incorporar estos espacios desde el diseño, se percibe la

necesidad de asegurar la presencia de estas prácticas a través de un lineamiento institucional más “normativo” al respecto. En este sentido, a partir del año 2013 se realiza un análisis institucional sobre los espacios de puesta en práctica de las competencias y se detecta, que aun en varias carreras, son insuficientes. En respuesta, se levanta una propuesta para relevar las prácticas en contexto real, argumentando que aquellos son los espacios propicios para el desarrollo de competencias genéricas y profesionales. La propuesta contempla, relevar los espacios de práctica en contexto real y realizar allí la evaluación de competencias genéricas como un primer elemento y luego avanzar hacia la evaluación de las competencias de titulación.

El estudio verificó la existencia del documento denominado “Orientaciones para la formalización del desarrollo de prácticas en contexto real”, como actividades curriculares clave en el logro del perfil de titulación.

En atención a lo señalado por la política, en relación a que la formación continua sea el marco de la formación profesional, el relato destaca que “ la mayoría de los perfiles que se han levantado desde el año 2008 a la fecha, se ha dejado de manera explícita la necesidad de una formación continua, esta concepción se trabaja desde el currículum, a través de la competencia genérica del aprender a aprender, instando a los estudiantes a sentir la necesidad de continuar estudios superiores o complementar la formación con otras áreas de desarrollo.

La implementación de esta sub dimensión permite apreciar la presencia de algunas acciones y procesos

que mantienen una continuidad y se han ido instalando gradualmente, no refiere concretamente metas, y no hay indicios de que existan procedimientos evaluativos que puedan indicar el avance de este lineamiento. Sólo se hace referencia a un documento para apoyar a las unidades académicas en la implementación. Especialmente llama la atención en el relato, una cierta laxitud en la integración de este lineamiento por parte de las facultades y carreras, quedando su implementación a la “voluntad” de los actores y no se aprecia como un estándar formativo institucional.

Plan de Estudios

Nivel de Implementación: Avanzado

Respecto de esta sub dimensión, la Política señala que el plan de estudios “está constituido por el conjunto organizado de actividades curriculares que apuntan a desarrollar en el estudiante las competencias declaradas en el perfil”. En esta línea el estudio permite verificar que a contar del año 2008, la CDE tuvo la responsabilidad de proveer al pregrado de un procedimiento de Diseño Curricular, el que orientará el diseño o rediseño de las carreras. Este procedimiento se concreta el año 2009 con la primera versión del documento Manual para el Diseño Curricular, el que hasta la fecha sigue revisándose periódicamente y ajustándose conforme ha ido avanzando la implementación de nuevos currículos, a la luz de la PFP.

La metodología de Diseño Curricular considera, en una de sus fases el diseño del Plan de Estudios, junto con la elaboración del perfil de titulación y de

los programas de asignatura, metodologías que permiten que las carreras desarrollen sus propuestas curriculares. De acuerdo con el referido por los informantes clave, las acciones en cada fase, permiten la definición del perfil del titulado, la gran meta a alcanzar en el proceso de formación, la definición de las actividades curriculares y resultados de aprendizaje para el logro de las competencias definidas y las oportunidades que en el aula deberán ser ofrecidas a los estudiantes, para el logro de los resultados de aprendizaje (programas de asignatura). En este último punto, donde el trabajo de asesoría pone énfasis en que las evaluaciones deben tener como fin el verificar el logro de los resultados de aprendizaje. Este cambio, de una lógica de evaluación centrada en el contenido, a una centrada en el logro de resultados de aprendizaje, hace que progresivamente se diseñen resultados de aprendizajes medibles y demostrables, y que cada actividad curricular debe proveer de las oportunidades de ser evidenciables, no obstante falta el seguimiento. En el diseño del plan de estudio se orienta a que existan actividades curriculares de integración y evaluación de aprendizaje, a las que no se realiza un seguimiento formal como insumo de retroalimentación.

El trabajo de asesoría macro curricular en diseño o rediseño, se realiza de manera ininterrumpida desde el 2008. No existe obligatoriedad de que las carreras asuman esta asesoría.

La asesoría micro curricular por su parte, se realiza igualmente de manera ininterrumpida hasta la fecha, siendo responsabilidad de cada carrera el proveer de un sistema de monitoreo el logro de aprendizajes y de evaluación expresados en los programas de

asignatura. No se ha realizado evaluación formal al proceso.

El estudio permitió verificar la existencia de un Programa de Preparación de la Implementación de un nuevo Currículo (PREINN). Este se implementa en su primera versión el año 2009, y se desarrolla anualmente. Según las fuentes consultadas, tiene por finalidad acompañar a las carreras que ya han aprobado sus diseños o rediseños curriculares por un periodo que va desde la aprobación por parte de los cuerpos colegiados, hasta el inicio del año lectivo en que entra en implementación. Lo que se intenta es poner foco en aspectos de planificación y gestión del nuevo currículo, como en acciones de preparación y/o habilitación docente. No existe evaluación formal del PREINN como programa.

En materia de revisión, actualización y mejora de los programas de asignatura, a partir del 2011, se desarrolla de manera colaborativa con otras unidades institucionales (DINFO), un soporte informatizado que posibilita contar en intranet con los programas de asignatura, lo que permite su revisión y actualización permanente, para ello existe un Manual de Actualización de Programas de Asignatura. Cada carrera de pregrado, inicia un proceso que permite que la información de los programas esté disponible para los estudiantes, y que pueda ser actualizada semestralmente.

De acuerdo al estudio, actualmente, el 100% las carreras deben actualizar semestralmente las metodologías docentes acorde al logro de los resultados de aprendizajes comprometidos y el nivel

de actualización semestral de Programas de Asignatura, es parte de las actividades de gestión obligatorias de las carreras.

Otra acción referida es la vinculación de la información bibliográfica de Biblioteca Central con los Programas de asignatura. A partir del 2014, se cuenta con información en línea, iniciativa que busca dar pertinencia y actualización permanente de la base bibliográfica de las asignaturas que se dictan semestralmente. Como evidencia se cuenta con aspectos contenidos en el manual señalado anteriormente y con un video auto instruccional, como apoyo para su ejecución.

De acuerdo a las fuentes consultadas existe una estrategia de instalación e implementación de las competencias genéricas en el eje transversal del plan de estudios. Existe evidencia que a partir del año 2008, se comienza a abordar, a nivel de diseño curricular, la Identificación de competencias genéricas constitutivas del perfil y su distribución en el plan de estudio. A partir del 2012, los diseños y rediseños incorporan las definiciones, desempeños esperados por competencia y los resultados de aprendizaje.

La estrategia para su abordaje en las asignaturas (metodológico y evaluativo) surge primariamente en la fase de elaboración de programas de asignatura y posteriormente en la etapa de preparación de la implementación.

Desde la perspectiva de los actores consultados respecto a su percepción sobre el avance de implementación de esta sub dimensión, los Directores de Carrera evaluaron de

manera positiva los esfuerzos llevados a cabo para implementar las orientaciones de la PFP, respecto al diseño de Planes de Estudio acordes a las orientaciones de la Política, especialmente en lo referente al enfoque centrado en el estudiante, incorporación de competencias genéricas y específicas, que favorezcan prácticas que permitan a los estudiantes construir su aprendizaje.

Como ámbito de mejora, los actores institucionales consultados, mencionan que se debe avanzar en una mayor consideración de los empleadores en la definición del perfil y el diseño del plan de estudio.

Finalmente, se reconoce que los planes de estudios permiten el aseguramiento de la formación general,

disciplinar y profesional en el currículo, y se destaca la gestión del Plan de estudios en una plataforma común.

Es posible demostrar la presencia de acciones, procesos y/o programas implementados que aportan a la concreción de la PFP en esta área, así como continuidad en la realización de las acciones, procesos y/o programas implementados. Del mismo modo, hay evidencia de metas y se presentan indicadores explícitos, además, se realizan procedimientos de consulta evaluativa, sin embargo, no se tiene certeza del impacto de las acciones en los destinatarios finales. Se aprecia la presencia de procedimientos, manuales, protocolos u otra orientación disponibles para apoyar a las unidades en la implementación.



3.1.2 Dimensión Desarrollo de la Docencia

Considerando que el corazón de la PFP supone un cambio paradigmático en los procesos formativos, que implica pasar de una educación centrada en los contenidos y la enseñanza del docente, a una centrada en los estudiantes y su aprendizaje, se aprecia un impacto en el mejoramiento de los recursos para el aprendizaje; la incorporación sostenida de tecnologías de la información y la comunicación; incremento de material bibliográfico actualizado y dotación de espacios especialmente diseñados para favorecer este nuevo enfoque formativo. Junto con ello, se han implementado procesos de desarrollo docente, cuya sistematicidad y cobertura permiten señalar que la formación de profesionales en la Universidad de La Frontera ha ido avanzando sistemáticamente en la incorporación de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza que ponen en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje: el estudiante. Sin embargo, aún no es posible verificar fehacientemente si han cambiado las dinámicas interaccionales profesor –alumno en el aula, para favorecer un papel más activo del estudiante. Un claro ejemplo de ello fue la revisión de planificaciones de asignaturas, que se hizo en el marco del estudio, para verificar la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, donde se evidenció que continua primando el uso de la clase expositiva, unidireccional, con énfasis en la trasmisión de contenidos. Allí por lo tanto existe un desafío de mayor profundización en esta orientación de la PFP.

El uso de TICs es parte relevante de esta orientación para la implementación de la Política, y si bien se pudo evidenciar la incorporación sistemática de estos recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje, se aprecia una oportunidad de mayor innovación y

profundización en la creación de contenidos digitales para la docencia, ya sea una oferta de programas de formación, cursos o unidades que se impartan íntegramente en ambientes virtuales.

Por lo anterior, aun cuando la implementación de esta dimensión alcanza un nivel avanzado, es a la vez un ámbito en permanente necesidad de innovación, y por otro lado donde suele ser más difícil movilizar cambios.

A continuación se presenta, para mayor detalle, un análisis descriptivo de cada una de las subdimensiones que conforman la dimensión Desarrollo de la docencia.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PFP EN CIFRAS AL AÑO 2016 DESARROLLO DE LA DOCENCIA

76% | de las asignaturas se encuentran activas en campus virtual.

74% | de las asignaturas planifican semestralmente en Sistema de Notas Parciales.

77% | de las asignaturas cuentan con sus Programas actualizados en intranet.

153 | docentes han cursado el Diplomado Avanzando hacia Buenas Prácticas Docentes en VI versiones.

126 | docentes se han capacitado en el Programa de Inducción a la docencia.

300 | docentes, en promedio al año, se han capacitado en el Programa de Fortalecimiento de la Acción Docente.

180 | docentes han recibido el “Incentivo a la Buenas Prácticas Docentes”.

3 | nuevas herramientas de apoyo a la gestión docente: SNP, Campus Virtual y Programas de asignaturas en intranet.

Recursos Institucionales para la Docencia Nivel de Implementación: Avanzado

En relación con esta sub dimensión la PFP propicia un cambio de orientación del proceso docente, orientándolo al aprendizaje de los estudiantes, lo que debe lograrse a través del uso de recursos institucionales diseñados tanto, para facilitar el aprendizaje, como para transformar la docencia. Ello supone el uso intensivo de TICs para el diseño de oportunidades de aprendizaje.

Esta orientación encuentra su soporte organizacional en la creación de dos coordinaciones dependientes de la ex - Dirección Académica de Pregrado, la Coordinación de Evaluación y Desarrollo de la docencia y Coordinación de Desarrollo Educativo, que de acuerdo a la información revisada y los relatos de la implementación, han sido unidades clave para la entrega de nuevas metodologías y modelos de enseñanza coherentes con el enfoque de centrado en el estudiante.

En esa misma línea se registra la creación de la Unidad de Apoyo a la Docencia con TICs, que lidera la incorporación de recursos tecnológicos a los procesos docentes. Destaca la puesta en marcha el año 2009, de la plataforma corporativa Campus virtual, la que permite obtener de forma automatizada desde los sistemas administrativos información de cursos, docentes y alumnos, y tiene como objetivo apoyar a los docentes en los procesos de enseñanza de aprendizaje.

Por su parte el estudio da cuenta de un importante posicionamiento como núcleo de innovación de la DIBRI (Dirección de Bibliotecas y Recursos de Información) a partir del año 2008 se puede apreciar una renovación completa del servicio, incorporando nuevas prestaciones, mayor equipamiento, rediseñando los espacios e incrementando el acceso a nuevos recursos de información, según consta en las fuentes consultadas.

Con respecto al uso de recursos institucionales para la docencia, los informantes consultados: Directores de Pregrado, de Departamento y de Carrera, perciben positivamente las iniciativas desplegadas para implementar metodologías centradas en el aprendizaje que cuenten con actividades curriculares que intensionen el uso recursos didácticos, tanto impresos como digitales (TICs) en la formación de los estudiantes.

Asimismo, destaca la inversión institucional para contar con recursos para la docencia. En primer término, el Campus Virtual, como plataforma pedagógica única en la universidad, dado que permite a los estudiantes acceder a material de apoyo para la docencia y favorece el trabajo autónomo de éstos, por lo que se considera que es una herramienta pedagógica más que un repositorio de material o un medio de comunicación. Por otra parte, se han desarrollado las TICs en la docencia y enseñanza como una herramienta para el desarrollo de las competencias del estudiante. Igualmente aprecian la posibilidad de revisión temprana de notas parciales lo que permite gestionar asignaturas críticas y tomar medidas a tiempo.

Un importante reconocimiento otorgan los actores consultados al servicio de biblioteca, la que definen como “de lujo”, muy bien equipada, con muchos recursos digitales, de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes. También se reconoce la existencia de salas equipadas y diversos espacios donde los estudiantes pueden acceder a redes con acceso a información de calidad y actualizada en diversas áreas.

Como aspecto a mejorar en la implementación de esta subdimensión, se menciona la necesidad de incentivar a docentes y estudiantes a aprovechar al máximo los recursos tecnológicos con los que se cuenta. Se releva la necesidad de avanzar en el uso de estrategias didácticas como clases modalidad e-learning o b-learning. Por otra parte, se reconoce la necesidad de mejoras en la asignación de salas, generando un sistema más eficiente de asignación; en la habilitación de espacios genéricos dentro de los departamentos donde los estudiantes puedan trabajar en grupo; así como los dispositivos tecnológicos de banda ancha y la modernización de internet. En relación a los recursos informáticos, se destacan la necesidad de compatibilizar ASIGNA e Intranet, para hacer un mejor seguimiento del desempeño de los estudiantes, y de optimizar el Campus Virtual como estrategia metodológica. En cuanto a la evaluación, se señala que falta determinar el impacto que tiene el uso de los recursos institucionales en el logro de los resultados de aprendizaje, y se sugiere realizar una evaluación del uso de las TICs por parte de los docentes para capacitarlos en una línea coherente a los resultados.

En consideración con lo anterior, se evidencia la existencia de acciones sistemáticas, procesos y/o

programas implementados que aportan a la concreción de la PFP en esta orientación, así como continuidad en la realización de las acciones, procesos y/o programas implementados. Del mismo modo, hay evidencia de indicadores explícitos, y documentos de respaldo, sin embargo no existen procesos evaluativos asociados a esta sub dimensión.

**Metodologías Docentes Centradas
en el Aprendizaje
Nivel de Implementación: Avanzado**

Respecto a las metodologías docentes, la PFP señala que se debe transitar desde una enseñanza centrada en los contenidos, a una enseñanza que ayude a aprender a los estudiantes, así como también, ofrecer una amplia gama de modelos y estrategias de mejoramiento docente y metodologías de enseñanza en función de los requerimientos generales y específicos de los docentes. Por otro lado, establece que se crearán las instancias necesarias para que los académicos puedan reflexionar y analizar sus prácticas docentes en relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y también que se trabajará en nuevas formas de usar la tecnología para satisfacer los propósitos declarados de mejoramiento en la docencia.

En esa línea, el estudio evidencia la implementación de una serie de programas cuyo objetivo es fortalecer las habilidades docentes de los académicos, capacitándolos y asesorándolos para una adecuada implementación de los diseños curriculares, de tal manera de mejorar los procesos de formación y el adecuado cumplimiento del perfil del titulado de la Universidad de La Frontera. En este marco,

se han impartido diferentes programas, cursos y talleres que buscan apoyar a los docentes en la incorporación de nuevas metodologías que faciliten el logro de resultados de aprendizaje, contribuyendo a mejorar la calidad de la docencia acorde a los lineamientos institucionales, promover la implementación de experiencias de aprendizaje en el aula que fortalezcan una formación integral de los estudiantes, e incentivar la participación de equipos docentes que promueven innovaciones en la docencia en el aula.

Entre las iniciativas más importantes que dan cuenta de la implementación de esta sub dimensión, se mencionan las siguientes:

a) Diplomado en Docencia Universitaria “Avanzando hacia Buenas Prácticas Docentes”, que tiene como propósito habilitar a los docentes en la utilización de estrategias metodológicas y de evaluación que contribuyan efectivamente al mejoramiento continuo de las prácticas docentes y al logro del perfil del titulado en la carrera en la que imparten docencia.

b) Programa de Inducción a docentes nuevos, cuyo objetivo ha sido orientar a los docentes en el inicio de su actividad docente en la Universidad de La Frontera, entregando los lineamientos generales de la Docencia para un adecuado ejercicio Docente, dando inicio a su formación continua.

c) Programa de Fortalecimiento de la Acción Docente, estructurado en talleres y cuyo énfasis ha girado en torno a la utilización de metodologías activo-participativa; el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes; la evaluación de los

aprendizajes, y la incorporación de TIC’s en las prácticas de enseñanza, así como también, realizar una adecuada planificación de la docencia y mejorar las habilidades personales para establecer adecuadas relaciones docente-estudiante, facilitando el proceso de formación. El estudio da cuenta que a partir del año 2014 se incorporó la modalidad focalizada en este Programa de Fortalecimiento, cuya característica principal es ser una oferta de talleres cerrada para los Departamentos o Carreras, considerando sus necesidades e intereses.

d) Acompañamiento Docente, cuyo propósito es acompañar al docente en la reflexión y mejoramiento permanente de la práctica, inherente a procesos educativos de calidad en la búsqueda de mejores aprendizajes de los estudiantes. El acompañamiento se desarrolla a través de un análisis y búsqueda conjunta de soluciones a problemas puntuales que surgen en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por otra parte, el estudio permitió conocer las percepciones de actores relevantes respecto de esta sub dimensión, mostrando una percepción positiva de la implementación de metodologías docentes centradas en el aprendizaje con uso de TICs, y una valoración de la capacitación e instancias que permiten la reflexión y análisis de las prácticas docentes.

Los informantes consultados reconocen que se avanza hacia un reconocimiento y valorización de la docencia, además de destacar el posicionamiento de la orientación de la PEF, en cuanto a que la docencia debe estar centrada en el estudiante. Reconocen igualmente, como una importante área de avance la capacitación docente, donde se destaca una adecuada

oferta de talleres de apoyo docente que se desarrollan permanentemente, además de contar con instancias de capacitación en TICs, relevando el aporte del Diplomado en Buenas Prácticas Docentes. En relación a lo anterior, se destaca el apoyo a docentes y su foco en promover y fomentar el uso de metodología innovadoras, el acompañamiento y la implementación de redes de apoyo.

Dentro de las áreas de mejora de la implementación de esta sub dimensión, los informantes clave señalaron que se percibe una falta de compromiso real de parte de los docentes para capacitarse en estas nuevas metodologías; se considera que, de parte de los docentes, no se comprende el sentido de los resultados de aprendizajes o del aprendizaje centrado en el estudiante. En este sentido, se recomienda unificar el concepto del enfoque educacional centrado en el estudiante, facilitando su entendimiento por parte de los docentes y permitiendo que éstos adapten sus prácticas docentes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. También se menciona la necesidad de revisar la gestión del tiempo que requiere el docente para centrarse efectivamente en el estudiante desde los departamentos, en tareas como la preparación, supervisión y corrección de material de las clases. Se sugiere que desde las Direcciones de Departamento se promueva la observación del desempeño de los docentes, y que éstos deberían impulsar una mayor participación de los profesores en las instancias de capacitación que imparte la DAP.

En cuanto a la evaluación docente, los informantes señalaron que los resultados de la evaluación docente deberían ser tomados en cuenta, por lo menos que los Directores de Departamento pudieran tomar

decisiones cuando son reiteradamente negativas. En relación a la evaluación en esta área, se menciona la necesidad de considerar una evaluación de impacto de las metodologías innovadoras en el logro de resultados de aprendizaje, así como también asegurar el impacto real del DBPD en las prácticas docentes. Por otra parte, en cuanto al currículo, se menciona la necesidad de revisar la coherencia entre las estrategias de evaluación y los resultados de aprendizaje declarados, como también hacer coherentes los procesos de formación y evaluación. Se sugiere implementar y sistematizar las Prácticas I y II y las Prácticas Controladas.

Finalmente, en relación a los estudiantes, los actores consultados destacaron la necesidad de trabajar para que éstos logren ser autónomos en su aprendizaje, educando al estudiante en su autorregulación y autonomía.

Queda demostrada la presencia de acciones, procesos y/o programas implementados que aportan a la concreción de la PFP en esta área, así como continuidad en la realización de las acciones, procesos y/o programas implementados. Del mismo modo, hay evidencia de metas y se presentan indicadores explícitos, además, se realizan procedimientos de consulta evaluativa, sin embargo, no se tiene certeza del impacto de las acciones en los destinatarios finales (Ejemplo: impacto del diplomado en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes). Por último, es posible apreciar la presencia de procedimientos, manuales, protocolos u otra orientación disponibles para apoyar a las unidades en la implementación.

3.1.3 Dimensión Apoyo a los Estudiantes

El cambio de paradigma del proceso educativo centrado en el estudiante, ha implicado la creación de una oferta institucional de diversas instancias de apoyo a los estudiantes para cada uno de las etapas de la progresión curricular. El estudio permitió evidenciar que la Universidad ha desarrollado iniciativas orientadas a favorecer la inserción, progresión, titulación y empleabilidad de sus estudiantes.

Destacan una serie de programas que se han consolidado y cuyo impacto puede apreciarse en los indicadores de eficiencia interna del pregrado: retención y aprobación, entre los más relevantes.

Esta dimensión es la que muestra un proceso de implementación más sistemático en su conjunto, en tanto fue posible apreciar un desarrollo gradual que se inicia con la generación de acciones que con el tiempo fueron constituyéndose en programas consolidados, que van integrando mejoras e innovaciones periódicamente, incluso algunos aplican instrumentos para evaluar la satisfacción de los usuarios.

Se presenta a continuación el análisis de cada una de las subdimensiones que conforman la dimensión Apoyo al estudiante.



IMPLEMENTACIÓN DE LA PFP EN

CIFRAS AL AÑO 2016

APOYO A LOS ESTUDIANTES

85%

de los estudiantes de primer año en promedio participan del Programa de Inserción Universitaria.

30%

de los estudiantes de primer año, en promedio, participan de actividades de Apoyo Académico al Estudiante.

63%

de estudiantes, participan de tutorías académicas, aprobando la asignatura respectiva. (2016).

82%

es la tasa de retención en estudiantes de primer año. (2016).

350

estudiantes en promedio participan anualmente en talleres y actividades extracurriculares para fortalecer las competencias genéricas asociadas a empleabilidad.

81

estudiantes de pregrado participaron en Programa de Movilidad. (2016)

Apoyo a la Inserción Inicial y Apoyo a la Progresión Académica
 Nivel de Implementación: Avanzado

Respecto a esta sub dimensión, la PFP orienta claramente la ejecución de acciones inductoras y promueve el diseño e implementación de otras que neutralicen o aminoren los problemas que enfrentan los nuevos estudiantes universitarios.

Además la PFP señala que la unidades a cargo deberán realizar actividades dirigidas a los estudiantes que permitan nivelar conductas en cuanto a conocimiento y manejo de herramientas para el despliegue de todas sus potencialidades cognitivas; así como implementar actividades y/o programas de apoyo y seguimiento con el objetivo de diagnosticar y diseñar estrategias para apoyar académicamente a los estudiantes.

La documentación revisada y relatos entregados por los implementadores, evidencian el desarrollo continuo de dos grandes programas para enfrentar este desafío: el Programa de Inserción Universitaria (PIU) y el Programa de Apoyo Académico al Estudiante (PAAU).

El primero, se orienta a fortalecer la inserción y retención universitaria a través de diversas actividades, tales como: Bienvenida Institucional, Bienvenida de Carrera, actividades artísticas y culturales, entre otras, en las cuales participan estudiantes del 100% de las carreras de la universidad.

Por su parte, el año 2013 se crea el Programa de Apoyo Académico al Estudiante, derivado del Programa de Apoyo a la Adaptación Universitaria (creado el año 2008), dentro del cual se articulan diferentes estrategias de intervención tales como: Tutorías Académicas; Talleres de Apoyo a la Adaptación Universitaria; Consultorías Académicas; Programa de Desarrollo de Competencias Genéricas Instrumentales; y Programa de Formación de Ayudantes de Docencia. Con ello se logró concentrar los esfuerzos que se han invertido desde el año 2008, en el área de nivelación académica y apoyo a la retención. Es dentro de este marco que el Programa se ha focalizado en estudiantes de primer año y las asignaturas críticas, basándose en un Modelo de Vulnerabilidad Académica, orientado a las habilidades académicas de los estudiantes.

En el 2016, el PAAU cuenta con 5 líneas de trabajo, la primera relacionada con la “Inserción Universitaria” donde realiza diagnósticos en las áreas de Inglés, Matemática, Química y Física. En segundo lugar, están los llamados “Talleres de Adaptación Universitaria” que buscan fomentar la adquisición y fortalecimiento de competencias académicas, abordando temas como inteligencias múltiples, conocimiento de las habilidades académicas propias, hábitos de estudio, manejo del tiempo, control de la ansiedad, entre otros. La tercera línea guarda relación con “Tutorías” en asignaturas específicas, a cargo de tutores pares de cursos superiores que apoyan a sus compañeros. La cuarta línea, corresponde al “Programa de Competencias Genéricas Instrumentales”, el cual está orientado a nivelar las competencias de comprensión lectora, comunicación escrita y uso de TIC en estudiantes de primer y segundo año de la Universidad. Por último, la

quinta línea, se dedica al “Programa de Consultorías Académicas”, espacio personalizado donde un profesional ayuda a resolver dudas relacionadas con procesos académicos a aquellos estudiantes que requieren apoyo adicional respecto a orientación vocacional; técnicas de estudio y organización del tiempo; motivación y expectativas de autoeficacia; entrenamiento en habilidades cognitivas y/o sociales; manejo de ansiedad y estrés universitario.

En cuanto a la percepción de avances en el apoyo a la inserción inicial, los actores consultados: Directores de Pregrado, de carrera y docentes, perciben positivamente el trabajo llevado a cabo para acompañar la inserción de los estudiantes nuevos, apreciando estas acciones como apoyo para neutralizar o aminorar los problemas que enfrentan, y así también para elevar su nivel académico, y con ello disminuir problemas como la reprobación, bajo rendimiento y deserción.

En consecuencia, se puede apreciar que hay importantes avances en la implementación de estrategias para dar apoyo a los estudiantes en su inserción a la vida universitaria, en tanto se evidencia continuidad en la realización de los programas implementados, dando espacio para la realización de ajustes a través del tiempo. Un área de mejora corresponde a la necesidad de fortalecer la atención y los apoyos a estudiantes con discapacidad.

Respecto al establecimiento de metas, se aprecia claridad en las líneas de acción de los programas, aunque no ha habido un seguimiento integral de indicadores. Se evidencian procedimientos de evaluación, respecto de la percepción de

los usuarios, pero no es posible determinar el impacto de estos programas en los indicadores institucionales como aprobación y retención. Por último, en relación a la existencia de procedimientos, manuales, protocolos u otra orientación disponibles para apoyar a estas unidades en la implementación, ha sido posible corroborar que se cuenta con planificaciones acabadas de estas actividades donde se establecen los objetivos, plazos y responsabilidades

Movilidad Estudiantil

Nivel de Implementación: Avanzado

Sobre esta sub dimensión, la PFP establece como orientación que deberán diseñarse herramientas y actividades que permitan a nuestros estudiantes beneficiarse de los convenios firmados con instituciones nacionales y extranjeras. Además, señala que deberá instalarse el sistema de créditos académicos transferibles (SCT), basado en la carga real de trabajo del estudiante.

Respecto a estos desafíos, el estudio permitió identificar dos iniciativas. En primer lugar, la creación de la Unidad de Movilidad Estudiantil, encargada de la gestión, promoción y coordinación de una variedad de programas de intercambio y de becas, además de servicios de consultoría dirigido a fortalecer y desarrollar un perfil profesional ajustado a los retos que imprime el entorno dinámico y complejo actual. Dentro de los programas de movilidad a disposición de los estudiantes de la universidad, se encuentran, a nivel nacional, el Programa de Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades Estatales (MEC) y el

Programa de Micromovilidad de Formación General entre la Universidad de La Frontera y la Universidad Católica de Temuco; y a nivel internacional, una serie de convenios con prestigiosas universidades e instituciones ligadas a la educación.

Una segunda línea de acción para favorecer la movilidad estudiantil, es el establecimiento del sistema de créditos transferibles SCT-Chile, proceso que se llevó a cabo paulatinamente. En primer lugar, se consideró un pilotaje realizado en las tres carreras de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales, el que sirvió de base para que la universidad en 2011 se decida a incorporar todos los planes de estudio de las carreras en SCT, esto implica que cada vez que una carrera entra en proceso de innovación curricular, se incorporen los SCT, proceso que se lleva a efecto, haciendo una asignación preliminar del número de SCT, la que es revisada por docentes y por estudiantes.

En cuanto a percepciones de avances, los informantes destacaron en primer lugar, que en cuanto a movilidad en general, se ha ampliado el número de alumnos en intercambio entrante y saliente. En segundo lugar, y en relación con el sistema SCT, la percepción es, que este ha funcionado bien para efecto de movilidad, es decir, para fines de convalidación, pero señalan que no existe un estudio sobre la percepción que tenía el estudiante y el docente sobre la cantidad de tiempo que requiere la asignatura, pues este se implementó de forma apresurada. Refieren lo mismo respecto del proceso en que se enseñó cómo calcular los SCT. Se releva la necesidad de incorporar a los estudiantes en el cálculo de los SCT, en cuanto a su percepción del tiempo que se demoran en lograr los aprendizajes.

Del análisis de los relatos sobre movilidad estudiantil, se desprende que sí se han llevado a cabo acciones, procesos y/o programas que aportan a la concreción de la PFP en esta área. También, se evidencia continuidad en la realización de tales acciones, junto con metas e indicadores explícitos, sin embargo, no hay evidencia de instancias de evaluación. Por último, sí se cuenta con procedimientos, manuales, protocolos u otra orientación disponibles para apoyar a las unidades en la implementación.



3.1.4 Dimensión Evaluación de Procesos

En cuanto al seguimiento y la evaluación de los procesos que permitan verificar el nivel de cumplimiento de los perfiles de egreso, y en general de la calidad del proceso formativo, se generaron programas de apoyo a las carreras para acompañar la fase de implementación y evaluación de los diseños y rediseños curriculares, y evaluación de competencias y evaluación, de forma tal que se instalen las capacidades en los equipos de gestión de las unidades académicas para una adecuada implementación y evaluación del proceso en sus diferentes fases, este apoyo es optativo para las carreras por lo que no constituye una práctica institucional obligatoria.

Asimismo, siendo la docencia un factor clave para lograr un impacto efectivo en el aprendizaje de los estudiantes, en el marco de la implementación de la PFP, se ha consolidado institucionalmente la Evaluación del Desempeño Docente. Percepción de los Estudiantes, constituyéndose paulatinamente en un insumo para la reflexión académica y la toma de decisiones para adoptar acciones de mejora. Desde su implementación, este proceso ha sido objeto de revisiones y análisis. En ese marco, el año 2016 se realizó un estudio que permitió concluir que la evaluación del desempeño docente cuenta con un instrumento que incorpora efectivamente todas las dimensiones relevantes de acuerdo a la política, y cuya estructura es válida y confiable. Por otra parte, los actores institucionales involucrados, en general, reconocen su objetivo y su utilización para la toma de decisiones, aun cuando los estudiantes no perciben cambios o mejoras asociadas a ello.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, los esfuerzos institucionales han enfatizado la instauración de procedimientos formales que garanticen estrategias evaluativas coherentes con los resultados de aprendizajes, a través de la creación de nuevos formatos de programación de asignaturas.

De acuerdo con lo anterior, esta dimensión presenta desafíos de implementación, en tres de sus cuatro subdimensiones, lo que significa que es necesario trabajar con mayor énfasis en la instalación de una cultura evaluativa. El estudio permitió constatar un nivel de concreción mayormente “En desarrollo”, debido a la ausencia de procesos sistemáticos e institucionalizados de evaluación de las diferentes acciones y procesos implementados para la formación de profesionales.

Evaluar es una dimensión fundamental para garantizar la calidad de los procesos formativos, por ello es necesario focalizar los esfuerzos institucionales para llevar a un nivel “Avanzado” esta orientación de la PFP.

Se presenta a continuación el análisis de cada una de las subdimensiones que conforman la dimensión Evaluación de Procesos.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PFP EN CIFRAS AL AÑO 2016 EVALUACIÓN DE PROCESOS

4,16

es la evaluación promedio que obtienen los docentes de la universidad en la Evaluación de la Docencia.

31

carreras cuentan con evaluación del proceso de implementación de diseños curriculares.

30%

es la tasa de respuesta promedio al Estudio de Empleo en titulados UFRO, realizado desde el 2012.

Evaluación del Currículo Nivel de Implementación: En Desarrollo

Respecto a la evaluación del currículo, la PFP establece que se deberá promover el levantamiento permanente de información válida y objetiva acerca de los distintos factores que intervienen y forman parte del currículo, para elaborar rediseños y ajustes oportunos y eficaces. Del mismo modo, señala que la evaluación del currículo debe formar parte del diseño del mismo y que, además, los procesos de evaluación curricular deben tener carácter periódico y permanente.

El estudio permite evidenciar que para el logro de esta orientación de la PFP unidades de la Dirección Académica de Pregrado, en conjunto con carreras específicas, asumieron dicha tarea. Lo primero que se realizó, en el año 2009 fue el diseño de instrumento de evaluación del currículo, cuyos resultados se traducían en un reporte a las carreras sobre los puntos menos desarrollados. A partir de 2011, se impulsó un modelo de Evaluación de la Implementación Curricular de las carreras de Pregrado, el que si bien aun es optativo, cada vez se ha ido tornando más necesario para las carreras. En esta línea de trabajo, al 2016 está a cargo de la Coordinación de Gestión curricular y Evaluación de la Calidad del Pregrado, unidad específica creada para tales fines en la Vicerrectoría de Pregrado.

En cuanto a la periodicidad de los procesos de evaluación del currículo, no existe un procedimiento formal para asegurarlo. No obstante, en las asesorías a las carreras se promueve que se realice la evaluación con una periodicidad equivalente a la duración del plan de estudios de estas.

En la percepción de los actores consultados acerca de esta sub dimensión, los Directores de Carrera, tendieron a estar de acuerdo con los enunciados que señalaban que se ha promovido la evaluación permanente del currículo para elaborar rediseños y ajustes oportunos y eficaces, y que los procesos de evaluación curricular se realizan considerando los propósitos del programa y las necesidades del entorno, lo cual refleja una percepción positiva de la implementación de este aspecto de la PFP.

De la información recopilada, y a la luz de los criterios definidos por el estudio, es posible concluir que se han llevado a cabo acciones, procesos y/o programas que aportan a la concreción de la PFP en materia de evaluación del currículo. También, se evidencia continuidad en la realización de tales acciones, sin embargo, no hay evidencia, metas, ni indicadores explícitos de dichas acciones; no se describen procedimientos, manuales, protocolos u otra orientación para apoyar a las unidades en la implementación.

Evaluación de las Prácticas Docentes Nivel de Implementación: Avanzado

El compromiso que establece la PFP en esta materia es que se contrastará los desempeños docentes con criterios, estándares e indicadores que conformen un “Marco de Buenas Prácticas Pedagógicas”, junto con garantizar que la carrera académica reconozca las competencias docentes. Al respecto, y a partir de lo señalado por las diferentes fuentes consultadas, se evidencia la existencia de una unidad específica a

cargo de este tema; la Coordinación de Evaluación y Desarrollo Docente, la que en el año 2008 desarrolló el instrumento de evaluación del desempeño docente con el propósito de conocer la percepción de los estudiantes y tener información de utilidad sobre las fortalezas y debilidades que los estudiantes observan, para así, realizar acciones que permitan favorecer el mejoramiento continuo de las prácticas docentes en el Pregrado. Un hallazgo interesante a este respecto es que entre 2000 y 2016, se reporta una mejora en los valores promedios resultantes de las evaluaciones docentes a nivel general en la Universidad, en todas las dimensiones que mide el cuestionario, alcanzando la categoría de desempeño docente “Bueno”.

En cuanto a la evaluación docente, los informantes claves, señalaron que los resultados de la evaluación docente, deberían ser tomados en cuenta, por lo menos para que los directores de departamento pudieran tomar decisiones cuando son reiteradamente negativas.

Por otro lado, se aprecia la existencia desde el año 2012, de un mecanismo institucional de reconocimiento del buen desempeño docente, un derivado de la evaluación de las prácticas docentes, que se ha implementado mediante el “Incentivo a las Buenas Prácticas Docentes”, desde su implementación al 2016, dicho incentivo ha permitido reconocer a 193 docentes; a los que se suman 19 reconocimientos entregados por los propios estudiantes de pregrado, entre 2013 y 2015. Otra estrategia implementada para responder a los desafíos de la PFP ha sido la “evaluación intermedia”; iniciativa que se implementa desde el segundo semestre del 2016, y que tiene

como objetivo obtener información oportuna sobre la percepción que tienen los estudiantes del desarrollo de la asignatura, para una retroalimentación oportuna que permita que los docentes que voluntariamente se someten a esta evaluación, realicen los cambios y adecuaciones que se requieran para el logro de los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes.

Adicionalmente en el año 2016, se constató la realización de un estudio interno que permitió la conceptualización de las buenas Prácticas Docentes, cuyos hallazgos constituirán parte de la base para la definición de un perfil docente.

Por otra parte, tanto Directores de Pregrado como Departamento e Integrantes de Consejos de Carrera evalúan de manera positiva el trabajo realizado para definir criterios, estándares e indicadores que conformen las buenas prácticas docentes. Por otro lado, una estrategia de evaluación de la docencia que permita medir el desempeño docente de acuerdo a criterios, estándares e indicadores bien definidos y consensuados. Los Directores de Carrera en tanto, muestran una postura de mayor neutralidad al respecto.

En consecuencia, el estudio permite concluir que se han llevado a cabo acciones, procesos y/o programas que aportan a la concreción de la PFP en cuanto a implementar mecanismos de evaluación de las prácticas docentes. Así también, se evidencia continuidad en la realización de estos esfuerzos, los cuales tienen metas e indicadores explícitos. Eso sí, no se tiene evidencia de realización de evaluación de los

resultados de algunas de las acciones (Ej.: Incentivo a las Buenas Prácticas Docentes). En cuanto a la existencia de procedimientos, manuales, protocolos u otra orientación, cabe señalar que a partir del relato es posible determinar que sólo los procedimientos de Evaluación de la Docencia y el Incentivo a las Buenas Prácticas están regulados.

Evaluación de los Resultados de Aprendizaje Nivel de Implementación: En Desarrollo

La PFP señala al respecto que se deben realizar evaluaciones en coherencia a lo establecido en los programas de asignatura, y en definitiva adoptar un paradigma evaluativo.

Sobre este aspecto, el estudio permite identificar tres acciones:

- La primera guarda relación con la implementación de un nuevo formato de programa de asignatura, implementado a partir del año 2008, el que vino a relevar el rol de los resultados de aprendizaje (RA) en las asignaturas, que necesariamente deben ser demostrados, y por lo tanto significó que los docentes transiten hacia fórmulas evaluativas más auténticas y coherentes. En esta línea, se ofreció capacitación sobre el nuevo formato y la relación entre Resultados de Aprendizajes y Métodos de evaluación.
- La segunda estrategia corresponde a la oferta de talleres para trabajar estrategias de evaluación, especialmente los ofrecidos durante el programa PREINN, desde el año 2009 en adelante (a docentes de carreras recién rediseñadas o nuevas).

En dichos talleres se intenciona la planificación de las actividades docentes, otorgándoles énfasis a la identificación de la situación de evaluación en la cual el estudiante debe demostrar evidencias del aprendizaje logrado. En consecuencia el instrumento con el cual se evaluará debe ser el idóneo (rúbricas, pautas de evaluación, listas de cotejo, etc.).

- Por último, el Diplomado avanzando hacia Buenas Prácticas Docentes dedica un módulo completo en métodos de evaluación, y busca que los docentes adquieran una mayor comprensión de lo que el nuevo paradigma educativo significa y la relevancia de la evaluación como factor clave para los aprendizajes de los estudiantes.

Los actores consultados en esta sub dimensión, coinciden en una percepción positiva de la implementación de estrategias de evaluación de los resultados de aprendizaje coherentes, por un lado, con la metodología de evaluación asumida en los Programas de Asignatura, y por otro, con el Perfil del Titulado; además de estar alineadas con los estilos de enseñanza y el carácter propio de las asignaturas. Se manifiestan igualmente de acuerdo en que las evaluaciones de los resultados de aprendizaje incluyan técnicas específicas y variadas, tanto grupales como individuales, y teóricas y prácticas.

Los actores consultados en el estudio relevan la necesidad de evaluar las estrategias de aprendizaje que se han implementado hasta ahora.

En síntesis, para la adecuada evaluación de los Resultados de Aprendizajes, se han realizado acciones que han tenido continuidad, aun cuando no impactan

de forma homogénea a todas las asignaturas de los planes de estudio. Dichas acciones en su conjunto han permitido avanzar paulatinamente hacia el cambio de paradigma evaluativo en los currículum de pregrado. Respecto al establecimiento de metas e indicadores explícitos, el relato no los incluye, así como tampoco se mencionan procedimientos de evaluación. Por último, en cuanto a procedimientos, manuales, protocolos u otra orientación disponibles para apoyar a las unidades en la implementación, sólo se cuenta con los respaldos del trabajo de implementación del formato estándar de asignatura.

Evaluación de las Competencias de Titulación Nivel de Implementación: En Desarrollo

Dentro de las orientaciones de la PFP, se encuentra la realización de evaluaciones de competencias en contextos reales o simulados, no necesariamente en actividades investigación.

El estudio da cuenta que las unidades de apoyo técnico se han articulado para entregar a algunas carreras piloto, pautas de evaluación que puedan ser aplicadas en las distintas prácticas profesionales. Estos pilotos han sido diseñados de tal forma que puedan involucrar a todos los actores que participan en las actividades curriculares donde se desarrollen las competencias antes mencionadas. Los actores son estudiantes, evaluadores de práctica y docentes encargados. Durante el año 2014 y 2015 se han realizado aproximaciones piloto con las carreras de Agronomía e Ingeniería Comercial para elaborar, en

conjunto con la carrera, pautas aplicables a los actores involucrados en la práctica profesional y que puedan evaluar las competencias de titulación y los dominios de desempeño indicados en los perfiles del titulado, declarados por las carreras. Durante este periodo de tiempo, estas carreras han seguido implementado estas pautas y también siguen recibiendo apoyo técnico desde las unidades de Gestión y Evaluación de la Calidad del Pregrado y de Desarrollo Docente, con el fin de mejorar y lograr efectivamente una pauta que mida las competencias de titulación declaradas en el perfil del titulado. Además, es importante indicar que se ha iniciado un trabajo con la carrera de Ingeniería Civil Ambiental, y con carreras de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales.

A partir de las diferentes fuentes de información consultadas, se aprecia la existencia de acciones con continuidad, apoyadas por instrumentos orientadores y asesoramiento técnico a las unidades académicas. Sin embargo ello requiere sistematizar los procesos, definir metas y procedimientos evaluativos.

3.2 Carta de Balance. Niveles de Avance de la Implementación de la Política de Formación Profesional

De acuerdo con el objetivo del estudio, y a la luz de la información obtenida, fue posible determinar los diferentes niveles de avance alcanzados en el proceso de implementación de la PFP en el periodo 2008-2016,

por cada una de las dimensiones y sub dimensiones analizadas. Dichos resultados, se visualizan de forma gráfica, a continuación en la **Carta de Balance**, acorde a los criterios definidos en la metodología del estudio.



CARTA DE BALANCE

Dimensión	Sub Dimensión	Nivel Inicial	Nivel en Desarrollo	Nivel Avanzado	Nivel Óptimo
A. Diseño Curricular	1. Perfil del Titulado			█	
	2. Flexibilidad		█		
	3. Articulación		█		
	4. Formación Disciplinaria		█		
	5. Desarrollo de Competencias Genéricas			█	
	6. Desarrollo de Competencias Profesionales		█		
B. Desarrollo de la Docencia	7. Plan de Estudios			█	
	8. Recursos Institucionales para la Docencia			█	
	9. Metodologías Docentes Centradas en el Aprendizaje			█	
	10. Apoyo a la Inserción inicial			█	
C. Apoyo a los Estudiantes	11. Apoyo a la Progresión Académica			█	
	12. Movilidad Estudiantil			█	
E. Evaluación de Procesos	13. Evaluación del Currículo		█		
	14. Evaluación de las Prácticas Docentes			█	
	15. Evaluación de los Resultados de Aprendizajes		█		
	16. Evaluación de las Competencias de Titulación		█		
TOTAL		0	7	9	0
PORCENTAJE		0%	44%	56%	0%

Fuente: Elaboración propia

Lo primero que evidencia la Carta de Balance es que ninguna de las dimensiones del estudio se ordenó tanto en el “Nivel Inicial”, como en el “Nivel Óptimo”, lo que puede considerarse como un indicador de la calidad de los procesos formativos de la universidad, a la vez que permite orientar los desafíos de mejora continua que se presentan de cara a un proceso de actualización de la Política.

De acuerdo con la carta de balance, las dimensiones Apoyo al estudiante y Desarrollo de la docencia son las que presentan el mayor avance en implementación. Estas dimensiones se sitúan en Nivel Avanzado, dado que la totalidad de sus sub dimensiones: Apoyo a la inserción inicial; Apoyo a la Progresión académica y Movilidad estudiantil; Recursos institucionales para la docencia y Metodologías docentes centradas en el aprendizaje, respectivamente, alcanzan esta categoría. El nivel alcanzado en estas dos dimensiones permite constatar, de acuerdo a los criterios definidos, que durante el periodo 2008-2016 se ha avanzado de manera significativa en la realización de acciones permanentes en el tiempo, establecimiento de metas, y generación de documentos orientadores para la implementación, en los ámbitos de Apoyo al Estudiante y Desarrollo de la Docencia.

No obstante, estas dimensiones igualmente tienen importantes oportunidades de mejora, dado que no alcanzan un “nivel óptimo” de implementación. Específicamente, se constató que sólo algunas acciones implementadas en estas dos dimensiones han avanzado en la instalación de procesos evaluativos sistemáticos, y de manera muy incipiente se ha avanzado en la evaluación de impacto de las

acciones implementadas. Sólo se aprecia, de forma muy periférica, que algunas de ellas muestran avances en la instalación de procedimientos evaluativos.

Por otra parte, las dimensiones de Diseño curricular y Evaluación de procesos muestran heterogeneidad en los niveles de avance de sus sub dimensiones.

En el nivel “En Desarrollo” en la Carta de Balance se ordenaron las siguientes sub dimensiones: Flexibilidad, Articulación, Formación Disciplinaria y Desarrollo de competencias profesionales, correspondientes a la dimensión Diseño Curricular. Por su parte, las sub dimensiones Evaluación del Currículum, Evaluación de los Resultados de Aprendizajes y Evaluación de las Competencias de Titulación, pertenecientes a la Dimensión Evaluación de Procesos, se inscriben en el mismo nivel de implementación.

Dicha categorización encuentra su fundamento en la constatación de la realización de acciones de manera permanente en el tiempo, además de presentar evidencias de al menos alguno de los siguientes criterios: poseer metas e indicadores explícitos o demostrar existencia de documentos orientadores para su implementación (reglamentos, manuales, protocolos, guías u otra orientación), lo cual tiene respaldo en alguna de las fuentes de verificación utilizadas de manera permanente en el tiempo.

Así mismo se puede apreciar la necesidad de definir metas o indicadores explícitos, y generar documentación de orientación o formalización de éstas, además de instalar procesos sistemáticos de evaluación para la mejora continua para dichas sub dimensiones.

En “Nivel Avanzado” se ubican las sub dimensiones Perfil del Titulado, Desarrollo de Competencias Genéricas y Plan de Estudio, pertenecientes a la dimensión Diseño Curricular. De acuerdo con los criterios definidos estas sub dimensiones, han mostrado avances destacables en cuanto a la realización de acciones con continuidad en el tiempo, además de contar con metas definidas, y documentos con orientaciones y normativas para la implementación.

La expresión gráfica del proceso de implementación que muestra la Carta de Balance, además permite determinar que en términos porcentuales, en el nivel “Avanzado” se ubica un 56% del total de las sub dimensiones, es decir 9 de las 16 sub dimensiones analizadas. Ellas son: Perfil del Titulado, Desarrollo de competencias genéricas y Plan de estudios; Metodologías docentes centradas en el aprendizaje y Recursos institucionales para la docencia; en la dimensión Apoyo a los estudiantes: Apoyo a la Inserción inicial, Apoyo a la Progresión académica; Movilidad estudiantil, y la Evaluación de las Prácticas Docentes.

El nivel “En desarrollo” equivale a un 44%, con 7 sub dimensiones: Flexibilidad, Articulación, Formación disciplinaria, Evaluación de los resultados de aprendizaje; Evaluación de las competencias de titulación. Desarrollo de competencias profesionales, y Evaluación del currículo.

Como ha quedado de manifiesto, tanto en la Carta de Balance, como en el análisis precedente, los resultados dan cuenta de la existencia de avances en cada una de las dimensiones, aun cuando se

aprecian diferencias considerables en los niveles de implementación alcanzados.

Estas diferencias pueden ser multicausales, sin embargo, al observar las dimensiones que presentan niveles más avanzados, se puede apreciar que son aquellas en que se diseñaron e instalaron prácticas y procesos nuevos, ante la ausencia de dichos procesos previo al periodo de implementación de la PFP. Por el contrario, donde se aprecia un menor nivel de avance, es en aquellas orientaciones que están directamente relacionadas con ámbitos o aspectos estructurales y/o culturales de la institución, que se caracterizan por tener prácticas instaladas y validadas en el tiempo, por tanto son ámbitos que pueden presentarse más resistentes a las innovaciones, y que requieren mayores espacios de negociación con los actores relevantes para el proceso, dado que son quienes deben instalar, concretar y sostener estas innovaciones.

Cabe señalar que el estudio permitió apreciar que los diferentes avances en la implementación de la PFP han sido apalancados por la instalación de estructuras organizativas acordes a los desafíos de la formación profesional. En ese marco, destacan la creación de unidades de gestión y coordinación del pregrado, a partir del 2008 a la fecha, donde la instauración de la Vicerrectoría de Pregrado, el año 2016, permite constatar el foco estratégico institucional que constituye la función formativa para la Universidad de la Frontera.

IV

Conclusiones

El estudio realizado permite concluir que, a casi diez años de la definición institucional de su Política de Formación Profesional, la Universidad de La Frontera cuenta con procesos alineados con estándares nacionales e internacionales para la formación de profesionales, lo que significó importantes esfuerzos organizativos y de gestión, por tratarse de cambios complejos, y con un sentido de urgencia impuesto por los desafíos del entorno.

Es fundamental aproximarse al proceso de la implementación de la PFP comprendiéndolo en su condición de innovación organizacional y educativa, y en tanto tal considerar que ello significó la voluntad institucional de involucrarse en transformaciones profundas y asumir los desafíos que esto implica. Por tanto, abordar el análisis de dicho proceso y determinar los niveles de avances del mismo, permitió apreciar la magnitud de esta tarea y su alcance.

Al analizar la implementación como proceso, el desarrollo del estudio permite distinguir en el periodo analizado, dos momentos, cuyas características responden a claras diferenciaciones. Siendo los primeros años, 2008 a 2012 donde se concentran la mayor parte de los procesos de innovación que sirven de base a la concreción de las diferentes orientaciones de la política. Esta etapa puede considerarse de “puesta en marcha”, la que ciertamente implicó la creación e instalación de prácticas, acciones y procedimientos en diferentes niveles de gestión, lo que se aprecia nítidamente en la definición de un Modelo Integrado de Gestión Curricular en el Pre grado, que fue la respuesta sistémica y proactiva de la institución para enfrentar el desafío de la implementación.

Un segundo momento de la implementación se puede apreciar entre los años 2012 al 2016, este período se caracteriza por una menor actividad de creación de nuevos procesos o acciones, y mayor tendencia a la estabilización, ajustes y sistematización de los procedimientos, pasando de acciones a programas con continuidad; y una mayor focalización de la gestión en la efectividad e impacto de éstos en los procesos formativos.

Por otra parte, considerando los resultados del estudio, se puede concluir que la diferencias en los niveles de avance de la implementación que muestran las diferentes orientaciones de la PFP, no resultando tan marcadas pueden explicarse por la naturaleza de los cambios que implicaba la implementación de cada una de ellas, especialmente aquellos de orden cultural, dado que requieren más tiempo, diseño de estrategias pertinentes y mecanismos de evaluación claros.

En el caso de aquellas orientaciones que resultaron en nivel “En desarrollo” se pudo evidenciar que muchos de los cambios que implicaban las orientaciones de la PFP carecían de un respaldo normativo específico, siendo en su mayoría opcionales, lo que permitió discrecionalidad en su adopción, impidiendo generalizar o institucionalizar procedimientos fundamentales para su concreción.

Será necesario, por lo tanto, avanzar en una mayor focalización de la gestión, tanto en el diagnóstico e implementación de acciones sistemáticas, como en garantizar la evaluación de procesos y resultados, no sólo para aquellas orientaciones menos desarrolladas, sino que integralmente, dado que un aspecto relevante

que permite explicar el que algunas orientaciones de la Política se encuentren en menores niveles de avance, es la ausencia de procesos evaluativos sistemáticos que aseguren una retroalimentación permanente de lo implementado, para efectos de realizar los ajustes necesarios de forma oportuna e ir garantizando niveles más homogéneos de implementación. Claro desafío de mejora para la actualización de la PFP.

Al finalizar el informe ejecutivo del estudio “Análisis Descriptivo de la Implementación de la Política de Formación Profesional de la Universidad de La Frontera”, realizado en el marco del proceso de actualización de este instrumento institucional orientador, corresponde reconocer que la voluntad y el

apoyo de los diferentes miembros de la organización, tanto de los directivos superiores que supieron inspirar y sostener el sentido de este cambio, como de los actores directos de esta implementación, están a la base de los resultados que el estudio pudo constatar.

Se espera que los resultados entregados enriquezcan la toma de decisiones, fortalezcan los procesos de gestión y sirvan de referencia para diseñar acciones de mejora que consideren claros mecanismos evaluativos, lo que contribuirá a incrementar el impacto de la Política en la formación de profesionales con el sello diferenciador de la Universidad de La Frontera.





Referencias

Política de Formación Profesional de la Universidad de La Frontera (2008)

Dirección Académica de Pregrado. Temuco, Chile

Informe de Autoevaluación Institucional Universidad de La Frontera (2013)

Dirección de Análisis institucional.

Plan Estratégico de Desarrollo 2013-2020 Universidad de La Frontera (2013)

Dirección de Análisis institucional.

Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. (2012)

Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores. Prácticas internacionales.
Santiago de Chile.



Anexos

Anexo 1 Cuadro resumen

Síntesis de Dimensiones y sub dimensiones y síntesis de las orientaciones de la PFP

Dimensión A. Diseño Curricular

Sub-dimensión 1. Perfil del titulado

La PFP establece que el Perfil del Titulado debe encarnar la Misión Institucional y por extensión, inspirar los estilos de docencia y los diseños curriculares de todas las carreras de la Universidad. Destaca, también, que los profesionales titulados tienen que ser socialmente responsables. En esta misma línea, señala que las competencias constitutivas de los titulados deben formularse desde las categorías del ser, del saber y del hacer, articulando los conocimientos de su especialidad con los valores, actitudes y habilidades que integran una formación profesional. Así también, orienta a que se diagnostiquen y evalúen los niveles de dominio de las competencias constitutivas del Perfil del Titulado. Por último, releva la importancia de que las competencias profesionales consideren las demandas de los actores relevantes del entorno.

Sub-dimensión 2. Flexibilidad

La PFP considera la flexibilidad como una característica necesaria en la formación profesional actual. En este sentido, señala que deberá tenderse a la realización de actividades curriculares comunes durante los primeros años de carreras afines, permitiendo al estudiante transitar hacia la formación profesional que mejor responda a sus motivaciones y capacidades, con mayor conocimiento de las disciplinas básicas. Igualmente, deberá incluirse un elevado porcentaje de electivos en el nivel de la formación especializada o profesional, ofreciendo a los estudiantes mayores oportunidades de elegir disciplinas diferentes o áreas muy específicas de conocimientos que complementen su formación con un enfoque multidisciplinario.

Sub-dimensión 3. Articulación

La PFP, respecto a la articulación horizontal, señala que deberán ofrecerse salidas intermedias que otorguen al estudiante las competencias para desenvolverse en un área determinada. En este sentido el plan de estudios deberá permitir obtener un grado de bachiller o un título intermedio en menor tiempo, para que el estudiante prosiga su formación posteriormente, reincorporándose al mismo plan o accediendo a los programas de educación continua. En cuanto a articulación vertical, señala que los programas de postgrado permitirán, a los estudiantes licenciados, obtener un título profesional y un magíster, enlazando las actividades finales del plan de estudios profesional con actividades de investigación científica.

Sub-dimensión 4. Formación disciplinaria

La PFP señala que la universidad otorga la Licenciatura en todos sus programas de pregrado. Esto significa que certifica estudios sistemáticos en ciertas áreas del conocimiento que suponen el desarrollo de la capacidad intelectual y creativa del estudiante. Atendiendo a lo anterior, establece que el Licenciado debe conocer los principios y las formas de razonar y crear, comprender los aspectos propios de diversas disciplinas, con mayor profundidad en una determinada área del saber. El conjunto de actividades curriculares que desembocan en la Licenciatura puede combinar la formación general con la profesional de forma de entregar a los estudiantes no sólo las competencias en la carrera elegida sino, además, situarlo en la cultura, esto es, en el mundo en que le corresponde y le corresponderá vivir.

Dimensión A. Diseño Curricular

Sub-dimensión 5. Desarrollo de competencias genéricas

Ya que la misión de la universidad considera la formación de un profesional integral, la PFP señala que se debe formar socialmente responsable. Por otro lado, el desarrollo de las competencias genéricas, agrupadas en las áreas instrumental, de administración del conocimiento, valórica, relacional, de desarrollo personal y de conocimiento de la realidad política, social y cultural del entorno, requiere la conformación de un conjunto estructurado de actividades curriculares centradas en el estudiante, que formen parte del currículo de la carrera. Además, establece que el desarrollo de competencias genéricas y específicas debe lograrse de manera integrada, de modo de llevar a cabo una formación profesional totalizadora, incorporando la formación general y la específica en actividades curriculares comunes.

Sub-dimensión 6. Desarrollo de competencias profesionales

La PFP señala que para desarrollar las competencias profesionales, se debe considerar actividades que vinculen más directamente al estudiante con el entorno, en las que pueda evidenciar el conjunto de competencias adquiridas, en forma práctica y contextualizada, permitiendo focalizar la formación en el ámbito profesional. Lo anterior se complementará, en el marco de la formación continua, con las demandas de mayor profundización conceptual y creación de conocimiento en los programas de postgrado.

Sub-dimensión 7. Plan de estudios

La PFP establece que el plan de estudios debe contener una serie de metas de aprendizaje medibles y demostrables y un sistema de oportunidades de aprendizaje (actividades curriculares) pertinentes, estructuradas y coherentes con el modelo definido por la carrera correspondiente. Por otro lado, señala que el plan de estudios debe poner especial atención en el desarrollo de las dimensiones instrumentales, relacionales, sociales, de autoconocimiento y valóricas. Así también, orienta a que se diseñen actividades de aprendizaje situado en ámbitos de desempeño profesional (ambientes que simulen los desempeños reales). Por último, releva la realización de docencia con dominio actualizado del conocimiento y ambientes de aprendizaje que permitan al alumno pensar y demostrar los saberes construidos.

Dimensión B. Desarrollo Docente

Sub-dimensión 8. Uso de recursos institucionales para la docencia

La PFP incentiva la realización de docencia que ofrezca al estudiante la oportunidad para participar del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la disponibilidad de recursos con que la universidad cuenta. Por otro lado, establece que los estudiantes tienen el derecho a un medio ambiente de aprendizaje rico en recursos tanto impresos como digitales. Por último, señala que las estrategias metodológicas responderán entonces al desafío de diseñar oportunidades y experiencias de aprendizaje para que los estudiantes aprendan a pensar críticamente, resuelvan problemas y relacionen pensamiento y acción en función de los requerimientos de la renovación curricular con respeto a las orientaciones y perfiles que emerjan de las unidades académicas y carreras.

Sub-dimensión 9. Metodologías docentes centradas en el aprendizaje

La PFP señala que se debe transitar desde una enseñanza centrada en los contenidos a una enseñanza que ayude a aprender a los estudiantes, así como también, ofrecer una amplia gama de modelos y estrategias de mejoramiento docente y metodologías de enseñanza en función de los requerimientos generales y específicos de los docentes. Por otro lado, establece que se crearán las instancias necesarias para que los académicos puedan reflexionar y analizar sus prácticas docentes y aprendizajes en relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, también, que se trabajará en nuevas formas de usar la tecnología para satisfacer los propósitos declarados de mejoramiento en la docencia.

Dimensión C. Apoyo a los Estudiantes

Sub-dimensión 10. Apoyo a la inserción inicial

La PFP señala que la Universidad de La Frontera continuará ejecutando acciones inductoras (Semana de Orientación Universitaria y el Programa de Tutorías Académicas) y diseñará otras que neutralicen o aminoren los problemas que enfrentan los nuevos estudiantes universitarios.

Sub-dimensión 11. Apoyo a la progresión académica

La PFP señala que las unidades a cargo deberán realizar actividades dirigidas a los estudiantes que permitan nivelar conductas en cuanto a conocimientos y manejo de herramientas para el despliegue de todas sus potencialidades cognitivas, además de implementar actividades y/o programas de apoyo y seguimiento con el objetivo de diagnosticar situaciones y diseñar estrategias para la superación de las deficiencias.

Sub-dimensión 12. Movilidad estudiantil

La PFP establece que deberán diseñarse herramientas y actividades que permitan a los estudiantes beneficiarse de los convenios firmados con instituciones nacionales y extranjeras y del CUE. Además, señala que deberá desarrollarse un sistema de créditos académicos transferibles y acumulables, basado en la carga real de trabajo del estudiante.

Dimensión D. Evaluación de Procesos

Sub-dimensión 13. Evaluación del currículo

La PFP establece que se deberá promover el levantamiento permanente de información válida y objetiva acerca de los distintos factores que intervienen y forman parte del currículo para, a partir de ella, elaborar reestructuraciones y ajustes oportunos y eficaces. Del mismo modo, señala que la evaluación del currículo debe formar parte del diseño del mismo currículo y que, además, los procesos de evaluación curricular deben tener carácter periódico y permanente.

Sub-dimensión 14. Evaluación de las prácticas docentes

El compromiso que establece la PFP en esta materia es que se contrastará los desempeños docentes con criterios, estándares e indicadores que conformen un “Marco de Buenas Prácticas Pedagógicas”, junto con garantizar que la carrera académica reconozca las competencias docentes y también la adopción de la estrategia de E+D.

Sub-dimensión 15. Evaluación de los resultados de aprendizajes

La PFP señala al respecto que se deben realizar evaluaciones en coherencia a lo establecido en los programas de asignatura y en definitiva adoptar un paradigma evaluativo.

Sub-dimensión 16. Evaluación de las competencias de titulación

La PFP propone la realización de evaluaciones de competencias en contextos reales o simulados y no necesariamente en instrumentos de investigación y, además, que esas evaluaciones de titulación posean garantías de densidad y calidad.

Fuente: Elaboración propia

INFORME
CONTINUIDADES Y TENDENCIAS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR.
MIRAR AL FUTURO E INSPIRAR EL PRESENTE

Índice

I	/	Introducción
II	/	Antecedentes
III	/	Macrotendencias en Educación Superior
IV	/	Principales Tendencias y Continuidades en Educación Superior, a la luz de la Política de Formación Profesional
V	/	Políticas Públicas en Educación Superior en Chile que inciden en la Formación Profesional. Periodo 2007 - 2017
VI	/	Panel de Expertos
VII	/	Conclusiones



Introducción

Ad portas del proceso de actualización de la Política de Formación Profesional de la Universidad de La Frontera, y habiendo transcurrido casi diez años de vigencia de este instrumento orientador de la función formativa institucional, la Vicerrectoría de Pregrado ha considerado relevante contar con un documento referencial que permita reconocer las principales continuidades y tendencias en procesos formativos en Educación Superior que se han ido configurando en los últimos años, a escala nacional e internacional.

Resulta necesario iniciar este informe explicitando la complejidad que entraña reflejar con total nitidez un proceso continuo y dinámico, como el que conforman los variados cambios que se han manifestado en los últimos años en la educación superior, por lo que es posible que, tanto la arquitectura de este informe, como la definición de su cobertura temática puedan resultar opinable. No obstante, lo relevante es que cumpla una función orientadora para el diálogo y la reflexión institucional para sustentar la actualización de la PFP.

La estructura del informe considera, en su primera parte, un breve marco de antecedentes que permita reconstruir una retrospectiva de tópicos y problemáticas que desafiaban a las IES al momento de elaborar la PFP, e identificar tendencias que se abrían paso en respuesta a los nuevos escenarios, y que en su momento fueron consideradas para la elaboración del documento institucional que motiva el presente informe.

En la segunda parte, se presenta una selección de las principales tendencias internacionales y/o globales en educación superior, que guardan relación con la

formación profesional, para luego focalizar el informe de manera más específica, en aquellas continuidades y tendencias relacionadas con las orientaciones de la PFP. Asimismo, se revisarán las principales políticas públicas en educación superior en Chile, durante el periodo 2007-2017, como también se abordan, dada su relevancia, proyectos de ley en discusión parlamentaria, durante la elaboración de este informe.

Una tercera parte presenta los aportes realizados por un panel de expertos que fueron convocados con la finalidad de conocer sus puntos de vista respecto de aspectos centrales a considerar para el proceso de actualización de la Política de Formación Profesional.

Metodológicamente, para la realización de este informe se consideró la revisión de fuentes secundarias, tales como, literatura especializada; informes de organismos nacionales e internacionales, documentos institucionales; textos de normativas legales y de Proyectos de Ley en discusión, que constituyen el corpus de referencia.

Para efectos de mantener la coherencia con el estudio de implementación de la PFP, se definieron como categorías de análisis las mismas dimensiones que se definieron en dicho estudio, las que cabe recordar, se extrajeron de los principales ejes temáticos en que se basan las orientaciones de la PFP: Diseño Curricular; Desarrollo de la Docencia; Apoyo al Estudiante; y Evaluación de procesos.

Como criterio de selección del corpus de fuentes consultadas, además de la pertinencia con las temática, se consideraron preferentemente aquellas

cuyo año de publicación fuese superior al año de aprobación de la PFP vigente, es decir aquellas que fueron publicadas a partir del año 2007.

Finalmente, el informe presenta conclusiones que se sugiere considerar como insumos para el proceso de actualización de la Política Formación Profesional de la universidad, destacando una marcada orientación a la continuidad y profundización de las tendencias que sirvieron de base a la definición de la PFP. Más que cambios de enfoques sustanciales, se puede apreciar una importante confirmación de la lectura prospectiva que se realizó en ese momento. Es decir, los últimos diez años no han hecho sino confirmar las profundas

transformaciones que afectarían al sistema de educación superior, especialmente a la tarea formativa de la universidad, para algunos sólo comparables con los cambios que se iniciaron en Alemania en el siglo XIX, cuando se produce la evolución de la universidad de investigación, hacia un rediseño que implicó cambios trascendentes para la universidad en todo el mundo.





Antecedentes

Dentro de los fundamentos institucionales en que se basó la decisión de definir una Política de Formación Profesional, se cuentan un sinnúmero de transformaciones contextuales, que las autoridades universitarias responsables leyeron como claras señales a considerar para garantizar la pertinencia social de la institución, y que fueron el impulso para iniciar un proceso que implicaría importantes innovaciones de forma y fondo, para los procesos formativos de la Universidad.

Dentro de los fundamentos del proceso, el contenido del propio documento de la PFP explicita los siguientes:

- Establecer una política que regule la formación profesional de la universidad.
- Incorporar las demandas sociales en los procesos de formación, con un sentido estratégico.
- Relacionar de forma directa el desarrollo cualitativo de la docencia con una formación profesional de calidad.
- Instalar la innovación en el centro de la cultura universitaria.
- Resignificar la docencia.
- Responder al compromiso institucional con calidad, excelencia y responsabilidad social.

Si bien estos procesos de cambio y nuevos escenarios venían expresándose claramente a nivel internacional desde la década de los 90, el hito fundamental lo representa la Declaración de Boloña, el año 1999, el que significó una fuerte influencia para las transformaciones que más tarde, se iniciarían en América Latina, y especialmente en nuestro país.

Fue en ese marco que la Universidad de La Frontera acomete la misión de responder a estos nuevos

escenarios con la formalización de lineamientos y orientaciones para la formación profesional, a través de una política institucional, alineándose así con los nuevos enfoques y tendencias internacionales, y con las innovaciones en que estaban empeñadas las principales IES a nivel nacional.

Dentro de las principales tendencias que recogió el documento normativo, que en ese momento constituían las directrices que guiaban el proceso de cambio, tanto a nivel internacional como nacional, destacan las siguientes:

- Formación centrada en el estudiante.
- Estructuras curriculares integradoras y flexibles, tributarias al perfil de egreso.
- Diseño curricular que considerara a estudiantes, egresados y empleadores.
- Apoyo al estudiante durante todo el proceso de formación.
- Metodologías de enseñanza aprendizaje coherentes con el nuevo enfoque formativo, incorporando el uso de TICs.
- Articulación curricular que permita el aprendizaje continuo
- Foco en los resultados de aprendizajes y desarrollo de competencias.
- Promover la movilidad estudiantil.
- Sistemas de créditos transferibles.
- Aseguramiento de la calidad de la formación.
- Mecanismos de evaluación y mejora continua.

Cada una de ellas fue plasmada en la Política de Formación Profesional, en forma de orientaciones y lineamientos, entregando una respuesta pertinente y significativa a los desafíos que en su momento motivaron la necesidad de iniciar dichos procesos, los que movilizaron la capacidad de innovación y cambio institucional.



Macrotendencias en Educación Superior

A casi diez años de la definición de la PFP, resulta conveniente revisar cómo han devenido las transformaciones que en su momento motivaron los nuevos enfoques para la formación profesional. Abordaremos en primer término, las tendencias que surgen y se desarrollan a una escala más amplia, que por su impacto y alcance pueden situarse en un nivel macro. Entre ellas se han seleccionado las que representan una mayor influencia para la universidad, en tanto orientan los procesos formativos y fundamentan sus transformaciones.

3.1 Globalización en la Educación superior

Los cambios significativos que se han emprendido en los últimos años en la educación superior en gran parte del mundo, encuentran su fundamento en un nuevo diseño de realidad conformado por “una economía mundial cada vez más integrada, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); la aparición de una red internacional de conocimientos; el papel central de la lengua inglesa y otras fuerzas ajenas a las instituciones académicas, que en conjunto conforman lo que denominamos globalización” (Altbach, 2008), dando lugar a la consolidación de tendencias en educación superior, que hoy se configuran con mayor claridad, tales como, la inevitable centralidad que tienen los contextos globales para el desarrollo de las diversas funciones institucionales de la universidad, lo que se ha visto reflejado en el fortalecimiento sostenido de la internacionalización; la movilidad estudiantil; el aumento explosivo de programas e instituciones

que han iniciado operaciones a nivel internacional y virtual¹; marcadas diferencias entre las universidades del centro y la periferia; consolidación de la relevancia e influencia de los Rankings internacionales de universidades, por nombrar sólo algunas.

3.2 Masificación del Ingreso a la Educación Superior

Una segunda macro tendencia relevante es la demanda masiva de ingreso a la educación superior a nivel global, siendo el motor de gran parte de las transformaciones a las que hemos asistido en los últimos años.

Si bien ésta no constituye una tendencia nueva, en lo últimos diez años ha entrado en una etapa de profundización, lo que ha significado que “En la primera etapa, los sistemas de educación superior lucharon sólo para hacer frente a la demanda, la necesidad de ampliar la infraestructura y una enseñanza más amplia diversa. Durante la última década, los sistemas han comenzado a luchar con las implicaciones de la diversidad y a considerar qué subgrupos todavía no están siendo incluidos y servidos apropiadamente.”, según lo planteado en Altbach et al (2008), en su informe Tendencias en la Educación Superior Global: Seguimiento de una revolución académica.

¹ Qatar, Singapur y los Emiratos Árabes Unidos son ejemplos de países que han promovido audazmente la internacionalización como una cuestión de políticas nacionales: han reclutado prestigiosas universidades extranjeras para establecer campus locales, con el objetivo de ampliar el acceso de la población estudiantil local y servir como “centros” de educación superior para sus regiones.

Al respecto, en nuestro país resulta significativo, que en educación superior, según datos OECD² 2016, Chile cuenta con una participación en educación superior –o cobertura bruta- en torno al 87%, superando al promedio OECD (68%). En esa misma línea, el informe de Tendencias de Educación Superior en Matrícula de pregrado 2017 del CNED³, el año 2017 la matrícula total de pregrado es 1.162.306 estudiantes, que si bien presentó una disminución de 0,6% con respecto al año 2016, muestra una tendencia entre los años 2011 y 2016 al aumento en términos absolutos. Las universidades, por su parte, registraron un aumento anual de 7.239 estudiantes en su matrícula total.

De acuerdo con estos datos, esta tendencia se consolidada e intensifica a nivel nacional e internacional, tensionando el escenario, entre la expansión de la matrícula y la necesidad de apoyar a las universidades de investigación de mayor complejidad, entre otras disyuntivas.

Por otra parte, es posible constatar que esta macro tendencia se articula con el establecimiento de políticas públicas de orientación inclusiva que buscan garantías de acceso y equidad a sectores históricamente excluidos y sub representados en educación terciaria, lo que coincide con procesos migratorios a gran escala, y la valoración y reconocimiento de la diversidad.



² OECD. Tabla C3.1. Notas en Anexo 3. <http://dx.doi.org/10.1787/888933398440>.

³ El Consejo Nacional de Educación (CNED), a través de los procesos INDICES recolecta, procesa y publica información sobre la educación superior a nivel agregado y por instituciones desde 1996 hasta la fecha.

IV

Principales tendencias y continuidades en Educación Superior, a la luz de la Política de Formación Profesional

Teniendo como marco las macro tendencias presentadas en el punto anterior, a continuación el informe recoge las principales tendencias y continuidades en aquellas temáticas que sustentan las orientaciones y lineamientos de la Política de Formación Profesional de la Universidad, que como ya se señaló, se constituyen en dimensiones de análisis.

Además, considerando su relevancia para el proceso de actualización de la PFP, se incorporó un análisis de tendencia relacionado con documentos normativos institucionales.

4.1 Modelos Educativos Institucionales⁴

Se consideró relevante iniciar esta síntesis con una tendencia referida a los instrumentos normativos que hoy se utilizan para guiar específicamente la acción formativa de las universidades. Esta indagación surgió al constatar que la Universidad de La Frontera, es única a nivel nacional en contar con una Política de Formación Profesional, en tanto que las otras instituciones optan por definir Proyectos y/o Modelos Educativos, que pueden considerarse como una estrategia de operacionalización de una política institucional implícita. A partir de allí, el análisis consideró importante la revisión de documentos institucionales para verificar la tendencia y sus fundamentos.

Si bien en la década de los 90 se instalan en las universidades chilenas los Planes de Desarrollo

Institucional, como instrumentos orientadores de la gestión institucional, fue en la última década en que se ha consolidado la definición de lineamientos para la función formativa en la figura de los Modelos Educativos, que son instrumentos que orientan, definen y priorizan la acción institucional en esta materia.

Considerando lo anterior, una primera indagación que orientó la revisión documental para este informe fue la necesidad de conocer si se ratifica esta tendencia a nivel nacional en los instrumentos orientadores. Para ello se revisaron documentos institucionales de universidades nacionales, donde se constata la orientación hacia la definición de Proyecto Educativo o Modelo Educativo Institucional. Lo que cada universidad define y compromete públicamente son sus definiciones institucionales, principios, sellos, valores y estrategias para efectos de dar cumplimiento a su misión formadora de profesionales. Es decir, todas estas universidades operacionalizan estas definiciones a través de dicho instrumento, como un marco de referencia que permite explicitar, ordenar y definir orientaciones y prácticas para dar respuesta como institución de educación superior a los requerimientos del entorno.

Considerando lo anterior, destacan las definiciones de Modelo Educativo que plantean la Universidad de Talca y Universidad Técnica Federico Santa María, que lo describen como un marco referencial conceptual, simbólico y general, en donde una institución declara los principios filosóficos, valóricos, epistemológicos

⁴ Considerando su relevancia para el proceso de actualización de la PFP, se incorporó un análisis de tendencia relacionado con documentos normativos institucionales.

y pedagógicos que orientan el proceso formativo y las decisiones académicas que lo gestionan (definiciones curriculares, metodológicas, evaluativas, de roles e interacción entre actores claves para un proceso formativo eficaz). En este sentido, establece lineamientos y fundamentos que emergen explícita o implícitamente de un paradigma y enfoque educativo y misión-visión de la institución, cuya vigencia y pertinencia dependerán del contexto.

De acuerdo con la literatura especializada consultada, siguiendo a Tunnermann (2008), el modelo educativo es “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución”.

Complementando lo anterior, se presenta a continuación un cuadro registro de los principales componentes de los modelos educativos de las veinticinco universidades del Consejo de Rectores, realizado en el marco de la publicación Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores (2012)

En base a este cuadro se puede apreciar que se configura claramente la tendencia de contar con un Modelo Educativo Institucional, como instrumento orientador que plasma, y a la vez permite operacionalizar las principales definiciones y orientaciones que conforman el compromiso institucional con la formación profesional.

4.2 Tendencias en Diseño curricular

El año 2008, se presentó el informe OCDE, Revisión de Políticas Nacionales de Educación Superior. La educación superior en Chile, el que contenía importantes críticas a la oferta de formación

Cuadro Registro Componentes de Modelos Educativos

Contexto	Unidad Académica
Realidad local	Perfil de egreso
Referencias internas	Ciclos formativos
Criterios orientadores	Flexibilidad
Opción formativa	Estructura curricular marco
Competencias	Mecanismos de transversalidad
Metodología	Orientaciones para el diseño curricular
Utilización de TICs	Participación y socialización
Metodología de evaluación	Mecanismos de mejoramiento
SCT Chile	

universitaria chilena: excesiva longitud de los programas de estudio; curriculum rígidos y sobre especializados; una oferta estandarizada y poco innovadora; ausencia de procesos de instalación de capacidades de autoaprendizaje futuro; escasa interdisciplinariedad, y una limitada oportunidad de movilidad entre los programas a disponibles para los estudiantes.

Estos fuertes cuestionamientos, se suman a la gradual obsolescencia de los curriculum tradicionales, cuya funcionalidad se orientaba a la preparación de los estudiantes para el trabajo en la economía industrial; a la vez sirven de impulso para la emergencia de nuevas tendencias, que frente a los curriculum diseñados con estructuras de “túnel”, que forman profesionales para una carrera; proponen currículum que responden, cada vez más claramente, al rol de las universidades en el desarrollo de profesionales para una economía global y del conocimiento. Esto ha significado una serie de procesos de innovación curricular, dando lugar a re diseños que relevan los siguientes aspectos:

- Mayor valoración de la educación liberal (o formación general), que implica el diseño de un curriculum interdisciplinario, centrado en el desarrollo de la creatividad; el pensamiento sistémico y crítico; la resolución de problemas complejos y habilidades sociales. Aunque no es una tendencia consolidada, algunas instituciones comenzaron a complementar su tarea formativa con innovaciones curriculares, como el caso del Programa de Licenciaturas Generales College de la Pontificia Universidad Católica de Chile, implementado a partir del año 2009, cuyo elemento clave es la flexibilidad curricular,

que finalmente representa opciones variadas de múltiples salidas y opciones disciplinarias para el estudiante. Más recientemente, la Universidad privada Adolfo Ibáñez, en el año 2015, define un modelo educativo cuyo “core” son las artes liberales, asegurándose que todos sus estudiantes cursen asignaturas que favorezcan el desarrollo de procesos integrados de análisis y comprensión de la realidad. Si esta tendencia se consolida, será fundamental re pensar cuidadosamente el curriculum en general, y sus componentes estructurales en particular, para dar respuesta efectiva a este desafío.

- Desde otro punto de vista, las tendencias que se presentan en el ámbito del curriculum, recogen algunas señales que provienen de las demandas de los propios estudiantes, quienes en los últimos años, han mostrado una creciente inclinación por acceder a experiencias educativas que garanticen la consideración de sus intereses personales y / o profesionales, mostrando una clara preocupación por la empleabilidad. De ahí que las universidades estén priorizando el diseño de programas con altas dosis de aprendizaje práctico, así como de enfoques pedagógicos y metodologías que hacen hincapié en las aplicaciones del “mundo real”.

- Por otra parte, se consolida y profundiza la definición de perfiles de egreso, como instrumento orientador y cohesionador con los otros elementos del currículum. Se advierte la necesidad de instalar mecanismos que garanticen el ajuste permanente de éste con las necesidades de la sociedad y el mercado laboral, como también profundizar la participación y apropiación del perfil por parte de los actores del proceso formativo.

- Si bien se concretan, aunque lentamente, los avances hacia una mayor flexibilidad curricular, se requiere comprender que la flexibilidad no sólo se trata del reordenamientos estructurales de los planes de estudios. En lo más significativo, debe entenderse a la flexibilidad como el “corolario de una nueva forma de concebir la formación en educación superior” (GINIC, 2016). Este enfoque conduce a un pensamiento de lo curricular obligado a incorporar la incertidumbre y a reconocer y valorar la diversidad en su más amplia acepción.

- Por su parte, el desarrollo de competencias continúa siendo una clara tendencia en la formación de profesionales, aunque con diferentes énfasis y niveles de adaptación por parte de las instituciones de educación superior. El modelo presenta algunas dificultades específicamente en los aspectos metodológicos y evaluativos, lo que se aprecia como una gran limitación. Asimismo, al respecto se aprecian tensiones importantes al interior de las IES respecto de un posible debilitamiento de la posición de lo disciplinar frente a un mirada más profesionalizante de la formación, que podría implicar la instalación del modelo por competencias. Como contrapunto surge un enfoque de desarrollo de capacidades que plantea que “la meta de la educación superior es incrementar la agencia, o la autonomía, entendida esta como el autodesarrollo, emancipación y empoderamiento de los estudiantes” (Vilafranca y Buxarrais, 2009). Considerando central el fomento de la reflexión crítica y la discusión argumentativa. En este enfoque, tanto los medios como la meta de la educación, tienen como clave la libertad y el empoderamiento de las personas para decidir cómo quieren vivir. Y esta libertad y empoderamiento implica

realizar una reflexión profunda y crítica sobre el mundo en vive.

- Mención aparte merece el desarrollo de competencias genéricas, especialmente en lo referido a la definición de aquellas que van tornándose más relevantes en la medida que los escenarios se dinamizan. Al parecer la estrategia de definir un listado de ellas e incluirlas en los planes de estudios no resulta la opción más efectiva. La experiencia va indicando que es preferible revisar estas decisiones periódicamente en sintonía con el entorno de las profesiones en particular y del campo laboral en general.

- Se enfatiza la necesidad de diseñar y ejecutar estrategias que sean, tanto “top-down” como “bottom-up”, para recoger, valorar y hacer partícipe a la comunidad educativa, a partir de un liderazgo que oriente y gestione los cambios “en un contexto de conflicto de intereses y de lógicas cruzadas que resultan inevitables” (Zabalza, 2015).

- El “Prácticum”, va cobrando relevancia como la actividad formativa que responde a la necesidad de fortalecer el sentido profesionalizante de las carreras y un elemento curricular central. Propone otra lógica formativa, que se enriquece al incluir nuevos escenarios y diversificar el estatus de los estudiantes que deben asumir nuevos compromisos. También, amplía el aprendizaje y fomenta el desarrollo personal, en el autoconocimiento y el meta-aprendizaje, es decir, fomenta el hacerse consciente del propio estilo. Permite actividades en centros, instituciones o empresas, para formar parte de una cultura que ofrece experiencias formativas nuevas y complementarias

a lo académico y así ofrecer más posibilidades de empleo y autoempleo (Zabalza, 2016).

- Por último, se consolidan modelos de evaluación y seguimiento de las innovaciones curriculares. A partir de la necesidad de procesos de enseñanza y de aprendizaje que deben ser valorados de modo continuo y cualitativo, para que ofrezcan datos permanentes acerca de lo que resulta funcional o disfuncional, para reforzar y corregir durante el proceso, en la lógica del mejoramiento continuo.

4.3 Tendencias en Desarrollo de la Docencia

En consideración a los desafíos que enfrenta la función formativa de la universidad, la calidad de la enseñanza, la evaluación y los resultados de aprendizaje se convierten en una prioridad institucional, ello ha tomado forma en diversas tendencias que se han ido instalando en las diferentes instituciones a nivel internacional y nacional, como por ejemplo, el establecimiento de centros de desarrollo de enseñanza y aprendizaje, en una perspectiva de centralizar la práctica y el desarrollo de la calidad de la enseñanza, estos centros desempeñan un papel integral en la estructura de enseñanza y aprendizaje de la universidad, proporcionando un desarrollo de personal universitario en línea con el enfoque de la institución a la enseñanza, los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Según lo plantea Altbach (2008) “estos centros son más eficaces para mejorar la calidad y la evaluación de la enseñanza si son respaldados por la administración central o cuando la calidad de la enseñanza, la evaluación y los resultados del aprendizaje se convierten en una prioridad institucional”.

Igualmente se aprecia la tendencia a definir perfiles docentes alineados a los nuevos requerimientos de su rol en el proceso formativo en coherencia con el modelo educativo de la institución. Lo que evidentemente no ha estado ausente de tensiones entre quienes participan entusiastamente del enfoque de una pedagogía universitaria, y quienes prefieren conservar la libertad académica de los departamentos para definir sus formas de desarrollar la docencia. No obstante lo anterior, se consolidan las acciones destinadas a la promoción de instancias de desarrollo profesional para la docencia universitaria, con foco en innovación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, metodologías activas centradas en el desarrollo de habilidades y capacidades del estudiante.

Por otra parte, los desafíos que enfrentan las universidades precisan cambios en sus procesos y en sus espacios de aprendizaje, especial atención han ido adquiriendo los ambientes de aprendizaje, existiendo instituciones a nivel internacional que han rediseñado su infraestructura para favorecer la creatividad y la innovación, integrándola al proceso y agregándole valor a la experiencia del estudiante. Dentro de las características que definen estos espacios, se espera que posean conectividad digital; que promuevan la autonomía del estudiante, es decir, dirigir y regular su propio aprendizaje; paralelamente deben favorecer la colaboración entre pares. Dentro de los más utilizados se mencionan los espacios de simulación y vinculación con la realidad, y los espacios abiertos, creativos y multidisciplinarios. Tal como lo plantea Farías (2010) “Ante el desafío de la profesionalización y la innovación, las instituciones de educación superior no deben conformarse con formar profesionales competentes. Deben formar personas de cambio,

estimularlas intelectualmente para intervenir en la realidad y transformarla, no solamente replicarla. La universidad debe ser el espacio de cambio que desea verse en la sociedad, un conjunto de espacios de aprendizaje innovadores que forman personas autónomas, colaborativas, conectadas entre sí y con el mundo; pero, más allá de ello, espacios y personas con un propósito común: el aprendizaje”

Por su parte, se consolida y profundiza la centralidad de las tecnologías digitales y su uso, tanto como recurso didáctico como modalidades de enseñanza. Surge con fuerza el *blended learning* en los procesos de formación profesional, además del aumento exponencial de programas de formación y educación continua virtuales, especialmente con el uso de la plataformas *Moocs*, que a nivel internacional hoy generan una oferta formativa de código abierto o “*free learning*”.

4.4 Tendencias en Apoyo a los Estudiantes

La tendencia global de masificación del ingreso a la educación superior, ha traído consigo transformaciones importantes en la forma en que las universidades abordan la presencia no solo de más estudiantes, sino que más diversos a la vez. Por ello urge la necesidad de cautelar las trayectorias de los estudiantes, muchos de ellos con importantes *hándicap* para enfrentar el complejo proceso que implica migrar desde la cultura escolar a la cultura académica.

En este marco, a nivel internacional, resulta interesante revisar la experiencia de Estados Unidos al respecto, que muestra un proceso de masificación de más larga data, y por tanto, mayor experiencia para enfrentar

esta problemática, considerando que desde la década del 60 este país registra un crecimiento sostenido en la matrícula de educación superior. Este proceso trajo consigo la problemática de la deserción, al que el sistema norteamericano dedica vigorosos esfuerzos. Al respecto constatan que el problema de la deserción era más bien macrosocial, es decir, que no hacía sino reproducir las desigualdades sociales de base. El dato clave fue que el mayor nivel de deserción se observaba en aquellos estudiantes que provenían de segmentos sociales más bajos, dando lugar a lo que Vincent Tinto, uno de los más influyentes teóricos del tema, denominó “la puerta giratoria del sistema”.

En nuestro país, de acuerdo con lo señalado por el informe del SIES (2014), “los desertores se caracterizan por ser mayoritariamente hombres, sobre los 25 años, proveniente del norte del país, que estudiaron en establecimientos municipales de enseñanza técnico profesional, de bajo rendimiento académico, pertenecientes al 40% de menores ingresos (según FUAS), y que en su mayoría no cuentan con becas o créditos”.

Pero, junto con la deserción, fueron apareciendo otros problemas relacionados: reprobación, abandono de materias y rezago en los tiempos de titulación.

Por tanto podría considerarse este escenario como antecedente y fundamento de una clara línea de acción en educación superior, que es coincidente con una de las orientaciones de la Política de Formación Profesional de la universidad, denominada “Apoyo al estudiante”, donde se instalan y consolidan, entre otras, las siguientes tendencias:

- Focalización de acciones de apoyo a los estudiantes de “primer año”. Diversos estudios muestran que es aquí donde se originan las principales diferencias en las posibilidades de graduación de los estudiantes. Por tanto, se reconoce como “tramo crítico” del proceso, el primer año de estudios, siendo allí donde las experiencias internacionales exitosas indican que se debe otorgar atención prioritaria. Algunas instituciones están implementando políticas y estructuras para abordar esta tarea con un enfoque integrado y coordinado de gestión. Esto significa pasar de la idea de la inserción como un “hito”, para gestionarla como proceso. Al respecto, y siguiendo aportes de la literatura y experiencia internacional, como lo que plantean Yorke y Longden (2008) “Existen dos áreas de actividades institucionales que permiten establecer más y mejores oportunidades de éxito en la transición. Estas son el compromiso institucional con el aprendizaje de los estudiantes y la incorporación efectiva de ellos, por medio de una gestión proactiva de la transición”

- Optimización y profundización de los procesos de caracterización de los estudiantes, enriqueciéndose con la configuración de los perfiles de estudiantes que componen la matrícula de primer año de las instituciones, abordando cada vez en mayor detalle aspectos biopsicosociales y culturales, lo que permite identificar diferencias que puedan constituir patrones desiguales de base, para diseñar acciones de apoyo cada vez más pertinentes y “personalizadas”.

- Rol clave de los docentes de primer año. Ningún programa de apoyo puede tener éxito sin la concurrencia de los profesores. En esa línea, la literatura especializada les otorga gran relevancia,

considerándolos como el “factor institucional más relevante, mayor que cualquier otra variable en materia de resultados estudiantiles” (Escurra, 2009). En la misma línea, Siegel (2005) plantea que “ningún esfuerzo en torno a la deserción, y a los alumnos de primer ingreso, puede tener impacto relevante, y menos a largo plazo, sin el compromiso de los docentes”. En esa línea, Herrera et al (2011) plantean la importancia de una “pedagogía de la transición” para la equidad, que busque mediar la diversidad de las realidades de los estudiantes con el proceso de ampliación de su capital cultural, generada a partir de su incorporación a la educación superior.

- Reducción al mínimo de la brecha de representación social entre perfil del estudiante deseado o idealizado” y el “alumno real”, en las diferentes prácticas institucionales. Es importante que las instituciones reconozcan el peso que tiene para la permanencia y éxito en la trayectoria del estudiante una construcción simbólica idealizada de los estudiantes, especialmente considerando los importantes efectos que ello tiene en los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por esto las acciones institucionales deben ser diseñadas e implementadas en base al “alumno real”, siguiendo a Sagastizabal y Pidello (2010) “un alumno contextualizado, concreto, referido a un tiempo y un espacio determinados, aquel cuya representación se construye en el día a día del ejercicio docente”.

- Construcción de marcos institucionales adecuados y comprometidos con el éxito de los estudiantes. Al respecto, Escurra (2009) identifica el habitus general de la institución como un macro factor que define y moldea todas las dimensiones incidentes

en el apoyo al estudiante, señalando que existe la tendencia a privilegiar a aquellos con mayor capital cultural, “mientras marginan a otros con menor capital cultural y estatus”. Por tanto, plantea el autor que se debe construir un marco institucional adecuado y que dé cuenta del compromiso que tiene la institución con el éxito de todos sus estudiantes, con especial énfasis en su proceso de ingreso a la universidad, pero igualmente con su progresión. Se reconoce la importancia que en ello tiene la “validación académica temprana”, es decir que el estudiante reciba señales positivas y favorables sobre su desempeño desde el inicio de su proceso formativo.

Implicancia del propio estudiante con su proceso. Surge la noción de “engagement” (Escrura, 2009) o implicación del estudiante. Dicha noción alude al tiempo y esfuerzo que éste dedica a las actividades académicas, en cantidad y calidad. Resultando fundamental un foco de acción institucional en la orientación del estudiante con miras al logro de su autonomía.

4.5 Tendencias en Evaluación

Dentro de los diversos estudios revisados en relación a la evaluación de los diferentes procesos que involucra la función formativa de la universidad, destaca el informe OCDE Panorama de Educación (2013), que recoge las principales orientaciones en evaluación que han ido consolidándose, y que permiten la generación de sistemas de información, seguimiento de procesos, construcción de indicadores orientadores de metas de desarrollo, entre otros. El informe destaca las siguientes:

- El proceso evaluativo como enfoque integral: Se

observa que en muchos países, tanto la evaluación como la medición juegan un rol estratégico, por lo que su uso y alcance se ha incrementado, pasando de una evaluación del aprendizaje de los estudiantes, a evaluar diferentes componentes del sistema, tales como evaluación de la docencia; del currículo; de perfiles de titulación, por nombrar solo algunos.

- Mayor importancia al uso de indicadores: Los sistemas de educación están poniendo mayor énfasis en la evaluación de los resultados de los estudiantes, lo que posibilita comparaciones de desempeños entre establecimientos, regiones y a lo largo de períodos de tiempo. Esto ha permitido que hoy muchos países tengan bases de datos en educación y generen estadísticas e indicadores específicos.

- Se diversifica el uso de los resultados de las evaluaciones: Con los datos que genera la evaluación se identifican áreas de mejora, tomar decisiones informadas, y se transparentan los resultados.

- Definición y seguimiento de estándares educacionales: Se establece lo que los estudiantes deberían saber y lo que deberían ser capaces de hacer durante su proceso formativo, lo que hace posible hacer el seguimiento y la verificación de los niveles de logro alcanzados.

Más específicamente el estudio OCDE (2013), describe las tendencias en evaluación que muestran las políticas públicas en educación, donde es posible identificar las siguientes:

- Adopción de un enfoque integral que asegure una mayor coherencia posible entre los diferentes componentes del proceso evaluativo a fin de generar sinergias y evitar inconsistencias.

- Alineamiento de la medición y evaluación con los

objetivos educacionales y objetivos de aprendizaje de los estudiantes para que el diseño de las evaluaciones sea coherente con los principios que sustentan los objetivos educacionales.

- Foco en el mejoramiento de las prácticas docentes: el objetivo de la medición y la evaluación es el mejoramiento del quehacer docente y los aprendizajes de los estudiantes, lo que significa que todo tipo de medición y evaluación tiene un valor educacional y debe tener beneficios prácticos para quienes participan de ello, en particular, los estudiantes y los profesores.

- El estudiante en tanto centro del proceso de aprendizaje, debe ser capaz de evaluar su propio proceso, lo que implica un serio compromiso con éste, debiendo adquirir los elementos necesarios para hacerlo, es decir ser debidamente capacitado para ello.

- Construcción de capacidades en todos los niveles del sistema educacional, lo que permitiría atender un sistema de evaluación y medición efectivos. Al mismo tiempo, debiera contarse con una base de conocimiento, de instrumentos y orientaciones para concebir y ejecutar procesos de evaluación y de medición.

- Gestión de las necesidades de los contextos locales, para lo que se requiere de enfoques evaluativos flexibles que den cuenta de esas particularidades.

- Diseño de estructuras de evaluación y medición exitosas, y construcción de consensos para la implementación deben basarse en políticas que hagan uso de diagnósticos y buenas prácticas, para lo cual se requiere el uso de pruebas pilotos y experimentación.

Considerando estas orientaciones, se evidencia la complejidad de llevar adelante un proceso de evaluación en el campo educativo, ya sea a nivel macro o micro del sistema. Lo relevante es abordarlos desde mirada holística, considerando al estudiante

como componente central del proceso de evaluación.

Por su parte, investigadores del CINDA (2014) plantean al respecto, la necesidad de reducir la brecha “entre los cambios en la enseñanza, los métodos y los cambios en la evaluación. Se sigue evaluando el aprendizaje –y graduando y titulando– sin referencia significativa a lo que los estudiantes deberían demostrar saber y ser capaces de hacer”. (Zúñiga et al, 2014)

Así mismo, se aprecia que a nivel interno de las instituciones educacionales, se debe tender hacia un mayor equilibrio entre las prácticas evaluativas de proceso y de resultados, lo que implica instalar capacidades en todos los niveles institucionales al respecto.

Se espera contribuya a alinear el currículo que se prescribe y sus estándares, con los propósitos de la evaluación de proceso y resultados.

Finalmente, se aprecia una consolidación de la incorporación de evaluaciones externas. Se trata de aplicación de instrumentos a nivel nacional en áreas de competencias bien específicas y a niveles determinados. Con todo, ambos desafíos apuntan a asegurar un enfoque comprehensivo de la evaluación de los estudiantes

En lo concreto, se proponen acciones como la realización de auditorías institucionales de técnicas de evaluación, que no debe limitarse sólo a lo sumativo, sino que también debe considerar la cantidad y la naturaleza de las técnicas de evaluación formativa utilizadas, con la finalidad de incorporar mejoras en base a las buenas prácticas y las ideas creativas que surjan de allí, capitalizando así la experiencia de la institución en ese ámbito.



Políticas públicas en Educación

Superior en Chile que inciden en la formación profesional Periodo 2007-2017

5.1 El Impulso de los Proyectos Transversales del MECESUP

EL Informe CAPES elaborado por el Consejo Asesor Presidencial para Educación Superior del año 2008, y el Informe OCDE, La Educación Superior en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, del año 2009, se constituyen en referencias claves para el impulso decidido del programa MECESUP en la promoción y financiamiento de proyectos de transversales que, sumados a los proyectos individuales o de redes, contribuyan a fortalecer el sistema de educación superior, atendiendo a las problemáticas identificadas en los informes mencionados y el aporte de actores relevantes.

Considerando el objetivo de este informe, se abordarán a continuación en detalle tres proyectos y programas de la agenda de políticas públicas en educación superior con un claro impacto en los procesos de formación de profesionales en nuestro país, a saber:

5.1.1 Diseño e Instalación del Sistema de Créditos Transferibles

Los primeros antecedentes de este proceso se encuentran en el año 2003, cuando el CRUCH se decide a promover la convergencia del sistema universitario chileno impulsando la adopción de un sistema de créditos transferibles, iniciándose así una etapa de diseño, que concluye el año 2006 con el acuerdo de adoptar el sistema de forma gradual en las 25 universidades adscritas al organismo.

El año 2007, se conforma un cuerpo de expertos con el objetivo de promover el proceso de innovación curricular con SCT, tanto en sus propias universidades

o en colaboración con sus pares institucionales, para la instalación de capacidades. Este proceso incluyó capacitaciones y socialización en los diferentes estamentos de la comunidad universitaria.

En el año 2009, luego de la realización de proyectos pilotos por parte de algunas universidades, se da inicio a la fase de implementación, con una cobertura amplia y una temporalidad de cinco años.

El año 2012-2013 se crea el modelo de implementación de los SCT en programas de pre grado, y entre las 2014 y 2015 se implementa en programas de postgrado, junto con la incorporación de los SCT en los procedimientos de aseguramiento de la calidad.

Se espera que el SCT contribuya a la elaboración de trayectorias curriculares balanceadas a partir de una estimación de carga académica; favorezca la flexibilidad curricular; permita diseñar diferentes trayectorias formativas, considerando a estudiantes con dedicaciones de tiempo y perfiles de ingreso diferentes: estudiantes de jornada completa, jornada parcial y estudiantes trabajadores; y que permita diseñar planes formativos en distintas modalidades.

5.1.2 Marco Nacional de Cualificaciones

Al evaluar el proceso de instalación del SCT y sus complejidades, el CRUCH reconoce la persistencia de problemáticas que afectan a la educación superior: titulaciones poco legibles y poco transparentes; escasa articulación entre los subsistemas; titulaciones poco relevante y con baja articulación con el mundo del trabajo; baja proporción de programas acreditados y marcos regulatorios muy diversos.

Lo anterior, sumado a lo señalado por diversos actores e informes sobre educación superior en nuestro país, fundamenta la necesidad de contar con un Marco de Cualificaciones, entendido como un instrumento curricular, en tanto define conocimientos, habilidades y actitudes que se deben obtener como resultado de un proceso de aprendizaje, referido a las cualificaciones obtenidas en la educación superior. Su principal objetivo es aumentar la transparencia del sistema de títulos de la educación superior, lo que se espera contribuya, entre otros aspectos, a una mayor claridad de las semejanzas y diferencias entre distintos programas de educación superior que llevan a la misma calificación o título; mayor claridad de las competencias obtenidas en cada programa, lo que permitiría el reconocimiento de aprendizajes entre distintas trayectorias formativas, por ejemplo, entre la educación superior técnico profesional y la universitaria, y tal vez la mayor novedad está dada por el reconocimiento, a nivel académico, de competencias obtenidas en el trabajo o en otras instancias no formales.

Para concretar esta iniciativa, surge el Proyecto MECESUP “Diseño de un Marco de Cualificaciones Títulos y Grados para la Educación Superior en Chile”, coordinado por ocho universidades del Consejo de Rectores CRUCH⁴ y la División Educación Superior del Ministerio de Educación. El proyecto tiene por objetivo general el diseño del perfil de un Marco de Cualificaciones, identificando los elementos clave que debe contener, así como los aspectos reglamentarios que deben abordarse para su desarrollo. (Proyecto MECESUP UCN 0701).

Uno de los rasgos distintivos de los Marcos de Cualificación es la valoración de las cualificaciones

independiente de las instituciones que ofrecen los diferentes programas formativos, por lo que se basan en una lógica centrada en el logro educativo de las personas y no en las instituciones (Caro & Casas, 2011).

Los marcos de cualificación se estructuran en base a niveles, los cuales contienen las diferentes certificaciones que pueden ser otorgadas a un estudiante. Cada nivel expresa un conjunto de resultados de aprendizaje que el estudiante debe adquirir una vez obtenida alguna de las certificaciones. Por su parte, los resultados de aprendizaje se definen a partir de descriptores organizados por dimensiones (Caro & Casas, 2011).

De acuerdo a lo señalado por el MINEDUC (2016), el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior define 5 niveles de cualificación, y cada nivel está compuesto por las certificaciones que otorga el Sistema de Educación Superior de nuestro país, el que se estructura de la siguiente manera:

1. Bachiller profesional técnico
2. Profesional de aplicación
3. Licenciatura profesional avanzada
4. Magíster
5. Doctorado

Cada uno de los niveles y certificaciones se define a partir de descriptores, los que se organizan de acuerdo a las siguientes dimensiones: Conocimientos, habilidades y competencias.

Otro aspecto que se debe precisar es que el Marco de Cualificaciones define los desempeños generales para

4 UCHILE, PUC, UDEC, PUCV, UACH, UCN, UTALCA, UMAG

un tipo de certificación, no cualificaciones específicas de una disciplina, lo que garantiza la autonomía de cada Institución de educación superior para desarrollar programas de estudio coherentes con sus Modelos Educativos y Sellos Institucionales.

Finalmente, cabe mencionar que mientras se producía la discusión del proyecto de Ley de Reforma a la Educación Superior, se realizaron algunos cuestionamientos a aspectos referidos específicamente al Marco de Cualificaciones, aludiendo a la escasa claridad en la definición de este instrumento y sus características. Tampoco queda claro en el documento el procedimiento a través del cual el Ministerio lo aprobará, y por lo tanto, el grado de obligatoriedad que tendrá para el sistema.

5.1.3 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE)

Impulsado por el MINEDUC, como una estrategia para restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos en la educación superior a los estudiantes que cumplan los requisitos para postular al Proceso de Admisión PACE a la educación superior. De acuerdo con ello, se espera que esto permita aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media.

Este programa se inicia el año 2014, con una fase piloto, donde los estudiantes de enseñanza media reciben preparación académica. A contar del año 2015, este programa comenzó su etapa de escalamiento hasta entrar en régimen.

En la actualidad, la Universidad de La Frontera se adscribe al programa y atiende alumnos PACE en diferentes carreras de pregrado. Por ello y en consideración a los marcos legales en discusión, que enfatizan el acceso y la equidad, una actualización de la política de formación profesional debería considerar esta nueva variable en el ámbito del perfil del estudiante, y atender esa diversidad.

5.2 Política de Gratuidad

La gratuidad en educación superior es tal vez la más emblemática de las políticas que componen la última reforma educacional impulsada por el gobierno. A partir del año 2016 comienza su implementación, cuyo objetivo es garantizar el acceso universal a la educación superior, en tanto derecho social, debiendo ser el estado quien la provea.

Esta política pública tendrá un claro impacto en la formación de profesionales, considerando que ello implicará importantes desafíos para universidades que se han sumado a la gratuidad. La presencia de estudiantes históricamente sub representados en la matrícula de las instituciones de educación superior, implica que se deberán redoblar los esfuerzos institucionales para apoyar a estos estudiantes a lo largo de todo su proceso formativo, cautelando su permanencia en el proceso de formación y evitando la deserción.

5.3 Proyecto de Ley de Educación Superior

Coincidentemente con el desafío de actualizar la política institucional de formación profesional, se desarrollan intensas discusiones en torno al proyecto Ley de Reforma a la Educación Superior, presentando en julio de 2016 por el gobierno de Michelle Bachelet.

Este escenario no es nuevo, si se considera que desde los años de la transición se ha venido instalando una agenda de políticas de educación superior, que “habiéndose fracasado en el intento de reformular el sistema desde su ley fundamental, optaron por el camino incrementalista de corregir y mejorar los problemas más graves, como el del aseguramiento de la calidad y el del financiamiento a los estudiantes (Fernández Darraz, 2015). El actual proyecto en discusión, apuesta por instalar la idea de educación superior como “derecho social”. El debate que se ha abierto al respecto ofrece la oportunidad de realizar un análisis prospectivo en consideración con escenarios emergentes, junto con abocarse a la resolución de las crisis del presente.

En la perspectiva que nos ocupa en este informe, a partir de una revisión al texto del proyecto de ley de Reforma a la Educación Superior, se pueden distinguir claramente tres ejes articuladores: Calidad; Equidad e Inclusión; y Pertinencia del quehacer de las IES, en relación a las necesidades del país y sus regiones. Ellos, de acuerdo a lo que señala el proyecto, se consideran las bases para la construcción del sistema de educación superior, lo que tendrá una evidente incidencia en la regulación de la función formativa de las universidades, haciendo surgir interrogantes respecto de qué y cómo cambia dicha función, a la luz de una eventual aprobación de dicha política pública.

EL proyecto de ley muestra un marcado énfasis en el aseguramiento de la calidad, con claras indicaciones para las instituciones en cuanto al fortalecimiento de los mecanismos internos para la mejora continua, como garantía de calidad de los programas formativos. Cabe recordar que desde el año 1999 y hasta el 2007, el MINEDUC definió que el aseguramiento de calidad debía construirse participativa e incrementalmente,

sobre la base de la experiencia. En ese marco se creó la CNAP, “comisión cuyo mandato era diseñar e implementar mecanismos para la acreditación de carreras y generar una propuesta de proyecto de ley que pudiera plasmarse en un proyecto de ley” (Lamaitre, 2015). El año 2005, se promulga la ley que vincula la acreditación al acceso a recursos financieros; el año siguiente, se promulga la ley 20.129 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, y el año 2007, se constituye la Comisión Nacional de Acreditación.

No obstante, esta abultada agenda de políticas públicas en materia de calidad en educación superior, persisten debilidades y vacíos que aborda el proyecto de ley en discusión para el robustecimiento del sistema, tales como la voluntariedad en las acreditaciones, excepto en carreras de Medicina y Pedagogía; la falta de relación entre acreditación institucional y la de programas; los conflictos de interés observados en la actual institucionalidad, entre otros. Por otra parte, se cuestiona que el funcionamiento del sistema de aseguramiento de la calidad haya operado sin estándares explícitos, lo que ha significado, en definitiva, la expansión de una diversidad de instituciones sin que se haya constatado el cumplimiento de condiciones mínimas para poder operar en un sistema, tanto a nivel institucional, como a nivel de carreras y programas.

Equidad e inclusión son otros aspectos priorizados en el proyecto de ley, no sólo se focaliza en garantizar un acceso más igualitario a la Educación Superior, sino también en lograr una mayor permanencia y trayectoria formativa de los estudiantes. Para ello se reconoce la importancia de conocer el perfil real de todos los estudiantes que ingresan a la educación superior y, favorecer una evaluación más precisa del aporte de las instituciones a la formación de sus estudiantes.

Asimismo se hace posible el diseño de procesos de acompañamiento o de apoyo que refuercen el desempeño académico para la permanencia del estudiante en la carrera o programa.

Como ya se señaló, existe un eje articulador del proyecto de política en educación superior que se refiere a la pertinencia del quehacer de las IES, especialmente en cuanto a su vinculación a las necesidades del país y las regiones, lo que evidentemente implicará la necesidad de definir estratégicamente la oferta institucional de formación profesional.

En cuanto a formación profesional, el proyecto hace énfasis en el desarrollo armónico y eficiente del proceso formativo de las personas a lo largo de la vida, lo que requiere de una adecuada articulación del sistema. Según el documento en análisis, esto significa que las y los estudiantes que cumplan con los requisitos para postular a cada nivel o programa formativo, prosigan sus estudios, siendo debidamente reconocidos los conocimientos adquiridos previamente.

Asimismo, el texto legal define y caracteriza el proceso de formación de graduados y profesionales como la orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas.

Por último, el proyecto de ley explicita criterios orientadores para la evaluación de los programas de formación, los que deben referirse, al menos, a que la institución cuente con las condiciones necesarias para que sus estudiantes alcancen aprendizajes significativos y demostrables, que sus programas satisfagan tanto las exigencias disciplinarias como aquellas derivadas del medio laboral relevante, que el cuerpo académico o docente se encuentre actualizado

y comprometido con la formación de sus estudiantes, que se promuevan instancias de investigación e innovación metodológica, así como de revisión y actualización curricular; y que las políticas de acceso, progresión y obtención de resultados de aprendizaje de los estudiantes se apliquen sistemáticamente.

5.4 Proyecto Ley de Universidades Estatales

Un segundo cuerpo legal en discusión es el proyecto de Ley de Universidades Estatales que fue enviado este año a trámite legislativo, y que tiene como principal objetivo el fortalecimiento de dichas instituciones, lo que se expresa en nuevos mecanismos para la asignación de recursos, fortalecimiento del trabajo colaborativo entre dichas universidades, cambios en la composición del gobierno universitario y otros de orden administrativo.

El proyecto no ha estado exento de cuestionamientos provenientes de las mismas universidades, lo que ha significado la introducción de modificaciones para garantizar su aprobación.

Desde la perspectiva de la función formativa, este proyecto de ley considera la asignación de fondos para implementar iniciativas apoyo a estudiantes vulnerables, en la línea de la inclusión y la equidad.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de actualización de la política formación profesional deberá considerar cada uno de los aspectos, en un escenario de aprobación de este cuerpo legal, identificando orientaciones y lineamientos pertinentes que permitan alinear los procesos formativos con los nuevos marcos regulatorios, así como con las continuidades y tendencias que aquí se han expuesto, con el fin de asegurar la pertinencia social de la institución.



Panel de Expertos

Junto con la realización de los estudios de la Implementación de la Política y de Análisis de Tendencias en Educación Superior, la Vicerrectoría de Pregrado consideró relevante contar con la opinión de destacados académicos en el tema a nivel nacional, a fin de robustecer con sus aportes este proceso de actualización de la PFP.

6.1 Objetivo del Panel de Expertos

Profundizar en el análisis de las dimensiones fundamentales que, a partir de los estudios presentados, surgieron como relevantes y necesarios de profundizar.

6.2 Panelistas Consultados

- **Dr. Oscar Jerez Yáñez.** Doctor en Psicología y Educación de la Universidad de Granada, investigador adjunto del Centro de Investigación Avanzada en Educación Director de Centro de Enseñanza - Aprendizaje de la U. de Chile y director de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Economía y Negocios de esa casa de estudios.

- **Dra. María Teresa Chiang Salgado,** Sub Directora de Docencia y Jefe del Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante de la U. de Concepción.

- **Hugo Labate,** Postgraduate Diploma in Curriculum Design and Development, Open University of Tanzania, Consultor de equipos de Formación Docente, Capacitador Docente UNICEF Argentina.

6.3 Preguntas Formuladas

1. Nuestra Política de Formación Profesional pone al centro del proceso formativo el aprendizaje del estudiante. En su opinión, ¿este enfoque formativo “centrado en el estudiante” continúa siendo vigente y cuáles son sus ventajas en el actual escenario de formación de profesionales?

2. En la última década, muchas IES han definido un Modelo Educativo Institucional. De acuerdo a su experiencia y conocimiento, ¿qué función cumplen dichos instrumentos para orientar los procesos formativos?

3. La definición de perfiles de egreso se considera un eje vertebrador del curriculum. Considerando los cambios contextuales, tanto en la generación de conocimiento como en el mundo laboral, ¿qué elementos deben considerarse a la hora de definir dichos perfiles?

4. Desde su experiencia, considera que la implementación de acciones orientadas al apoyo académico al estudiante resulta efectiva para acompañar su proceso formativo, y qué aspectos de este proceso debieran enfatizarse para lograr mejores resultados?

5. En el enfoque centrado en el estudiante, el desarrollo docente es una variable clave. En su opinión, cómo puede la institución estimular una docencia coherente con este desafío y dónde se deben poner los énfasis?

6.4 Aportes del Panel

A continuación se presentan las respuestas de cada uno de los académicos consultados a las preguntas formuladas:

1. Nuestra Política de Formación Profesional pone al centro del proceso formativo el aprendizaje del estudiante. En su opinión, ¿este enfoque formativo “centrado en el estudiante” continúa siendo vigente y cuáles son sus ventajas en el actual escenario de formación de profesionales?

Maria Teresa Chiang

El proceso formativo centrado en el estudiante está completamente vigente. En el actual escenario de formación de profesionales, tiene ventajas como:

- **El profesor es un guía del aprendizaje de sus estudiantes.** Esto permite que, dada la gran cantidad de información disponible en internet, el alumno pueda discriminar entre lo importante y lo superficial, lo verdadero o lo falso, etc. Utilizando buenas estrategias didácticas, se va educando al estudiante a utilizar los medios.

- **Se estimula el trabajo en equipo.** El profesor al pasar de tener un rol protagónico y central, pasa a supervisar el trabajo que desarrolla un grupo de estudiantes a los cuales se les ha asignado una tarea. Los estudiantes al trabajar en grupo desarrollan

además competencias transversales como respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad.

- **Permite una mejor contextualización de las materias, principalmente las más abstractas.** Importante en cursos iniciales, donde el aprendizaje se estimula utilizando ejemplos de la vida cotidiana o la experiencia profesional del profesor.

- **Aumenta la motivación por parte del estudiante.** Si este estudiante considera que los contenidos de una asignatura le son útiles para su vida profesional, sin duda el aprendizaje será más eficaz.

Oscar Jerez

Más que vigente o no, se tiene que tener en cuenta que ha sufrido una evolución de lo que hemos comprendido sobre el término. Inicialmente –y aún muchos académicos- pensaban que “centrarse en estudiante” radica en ser: más entretenido, sobreprotector del estudiante, menos exigente, entre otras preconcepciones. Sin embargo, en todo lo contrario: centrarse en los estudiantes es el compromiso de la institución y de los académicos con el aprendizaje efectivo y significativo en la gran mayoría de los estudiantes. Es una garantía y compromiso con la calidad y el corazón de los procesos formativos: los aprendizajes.

Por tanto, frente a su vigencia, más bien es el espíritu de TODO formativo. Ahora bien, centrarse en los aprendizajes de los estudiantes, implica tener en cuenta:

- El cómo estas generaciones aprender y cuáles son

las características socioculturales, con el fin de utilizar lo mejor que pueda favorecer la formación.

- Comprender la diversidad en el aula es una riqueza, no una desventaja.

- Que las fortalezas y Debilidades de entrada de los estudiantes, NO SON DESVENTAJAS O ELEMENTOS NEGATIVOS, SINO QUE SON DESAFÍOS Y DATOS DE ENTRADA.

- La necesidad de recomprender la evaluación como medio para el logro de los aprendizajes.

- Que los docentes cambiemos nuestras maneras de hacer las clases, pasando de definir qué tengo que enseñar, a qué deben aprender los estudiantes. Considerando lo anterior, la gran ventaja es que los futuros profesionales egresan efectivamente con el perfil de egreso que hemos comprometido en la formación, y no solo como fruto de una buena intención.

Hugo Labate

En las actuales corrientes de formación universitaria el enfoque sigue siendo vigente, y se considera prudente sostenerlo, ya que en las prácticas todavía no se ha abandonado del todo el modelo centrado en el docente, y no se logra todavía un ejercicio de la tarea docente que permita el aprendizaje mutuo (el docente de los estudiantes, estos del docente, y todos de todos). Sin embargo, se advierten signos de evolución en ese panorama, y algunos modelos universitarios avanzan hacia un enfoque que no hace tanto foco en el estudiante individual y su estudio autónomo, sino que se centra en la formación de comunidades de

aprendizaje mediadas por TIC, el aprendizaje solidario y el foco en los equipos.

2. En la última década, muchas IES han definido un Modelo Educativo Institucional. De acuerdo a su experiencia y conocimiento, qué función cumplen dichos instrumentos para orientar los procesos formativos?

Maria Teresa Chiang

La definición de modelos educativos institucionales ha contribuido a la posibilidad de establecer nuevas conversaciones con docentes que siguen fieles a modelos anteriores. En ese sentido, los modelos que incorporan estrategias explícitas para la formación profesional en docencia y luego se ven acompañados por la suficiente inversión económica, han mostrado ser productivos para promover la calidad de la docencia, en especial aquellos que priorizan la investigación en docencia como estrategia fundamental para la mejora; en cambio, cuando el modelo ha quedado como una estrategia declarativa pero luego no se ve acompañado por la inversión correspondiente, el efecto ha sido desmotivador para los miembros de la comunidad educativa.

Oscar Jerez

Debemos comprender primero, qué es un Modelo Educativo Institucional (MEI). Para mí un MEI es una representación operativa de la misión y visión institucional en la formación; en él se visualiza de manera sintética, articulada y orientadora el cómo

ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones. Por tanto, el contar con éstos MEI, favorecen la comprensión de los procesos y orientan a toda la comunidad en su marco de actuación conjunta. Lo anterior, es una condición “sine qua non” de cualquier modelo o enfoque de calidad. Por consiguiente, es un mecanismo que ayuda al monitoreo y evaluación de los procesos.

Hugo Labate

La definición de un Modelo Educativo ha permitido orientar y adecuar la formación profesional según los desafíos que ha planteado la globalización, las redes sociales, la movilidad, las demandas laborales, entre otros.

Lo anterior trae como consecuencia principal el cambio de la formación desde el enfoque curricular, hacia la adquisición de competencias, lo cual impacta también en las metodologías didácticas que pasan el foco del aprendizaje al estudiante y no centrado en el profesor, el uso de la tecnologías de la educación, el rediseño curricular, definición de perfiles de egreso, etc.

En resumen, los modelos educativos permiten dar un marco que da lineamientos tanto a académicos como estudiantes y operacionalizar la estrategia de cada IES.

3. La definición de perfiles de egreso se considera un eje vertebrador del curriculum. Considerando los cambios contextuales, tanto en la generación de conocimiento como en el mundo laboral, ¿qué elementos deben considerarse a la hora de definir dichos perfiles?

Maria Teresa Chiang

Los perfiles de egreso son herramientas útiles en cuanto a) se los construye con referencia a desempeños deseables consultados en la comunidad de referencia, b) incluyen una apertura a desempeños genéricos considerados rasgos útiles en la vida profesional. En ese sentido se observa una tendencia de las universidades a adoptar unas “competencias sello” en el perfil, que no necesariamente son igual de productivas para las diferentes profesiones; p.ej. en algunas profesiones el trabajo en equipo es mucho más importante que en otras. Por otra parte, algunos perfiles todavía están formulados en términos de campos de contenido antes que como competencias. Un rasgo que aún no incluyen los perfiles es la orientación a futuro, es decir la competencia para explorar posibles desarrollos que aún no se han materializado.

Oscar Jerez

Para definir los PE es necesario considerar:

- Las demandas laborales, sociales y culturales que requiere la región, el país y Latinoamérica. Lo anterior, es clave pues debemos formar a estudiantes que sean capaz de pensar globalmente, actuar localmente y formarse individualmente.

- Cómo las tecnologías y las sociedades han evolucionado, y su influencia en la formación y la disciplina.
- La experiencia de los egresados hasta 3 años luego del egreso, pues nos dará información de los requerimientos que la formación no está abordando.
- La experiencia de egresados de más 3 años, pues nos orientará cómo está evolucionando el mercado del trabajo.
- La comparación internacional de la titulación o de referentes relevantes.

El centrarse en el “critical thinkins” de la formación, es decir: el aprender a pensar y actuar desde la disciplina.

Hugo Labate

Para la definición de los perfiles de egreso, los aspectos más importantes a considerar son:

- Las necesidades que tiene el país y la región respecto al tipo de profesional que se requiere para su desarrollo.
- El sello institucional.
- Las competencias que los estudiantes desarrollan al cursar el Plan de Estudios.
- El perfil de profesional que requieren los diversos empleadores.

También hay que tener presente que el propósito es educar a las personas de modo que puedan contribuir

a la sociedad desde su profesión, por lo que se debe cautelar no tener perfiles demasiado detallados o conductistas que inhiban el desarrollo de habilidades de pensamiento superior.

4. Desde su experiencia, considera que la implementación de acciones orientadas al apoyo académico al estudiante resulta efectiva para acompañar su proceso formativo, y qué aspectos de este proceso debieran enfatizarse para lograr mejores resultados?

Maria Teresa Chiang

La articulación curricular implica, entre otras cosas, explicitar cuáles son las asignaturas que tributan a cada una de las competencias del perfil, y establecer compromisos con los profesores para alinear los resultados de aprendizaje de sus asignaturas para responsabilizarse de que efectivamente contribuyan a las competencias intencionadas. Este intento requiere mucho trabajo con los profesores que suelen tener a las competencias como logros “de segunda” antes que el logro de los contenidos disciplinares.

Por otra parte, una buena articulación curricular implica también diálogo entre docentes para que compartan el tipo de actividades formativas y enfoques de trabajo que aplican, ya que si no hay este tipo de comunicación, los estudiantes reciben repeticiones de contenidos y de formatos pedagógicos que quedan invisibilizados.

En cuanto a la flexibilidad curricular, los procesos administrativos de revisión de las mallas resultan demasiado rígidos, ya que para realizar ajustes se requiere redactar la malla entera. Es preferible en ese caso organizar las mallas curriculares en menor cantidad de asignaturas (de p.ej. 40 asignaturas pasar p.ej. a 20), de mayor carga horaria, de manera que cada asignatura pueda subdividirse internamente en varios módulos que puedan renovarse de manera continua, sin alterar el contenido general de la malla.

Oscar Jerez

- Sobre la gestión: Profesionalizar a los gestores en temáticas de educación superior, especialmente en gestión y aseguramiento de la calidad; “Lifelong Learning” y la instalación de mecanismos de gestión basadas en evidencias de aprendizaje. Promover un fuerte y recíprocos vínculos con el medio social y laboral.

- Sobre el curriculum: privilegiar enfoques curriculares basados en el “Understanding by Design” que se integren naturalmente con distintas trayectorias formativas, tales como, los magísteres.

Sobre la Docencia: fomentar una docencia con enfoques activos del aprendizaje y orientada a la “educación para el trabajo” de estudiantes con experiencia laboral y con diversidad de edades

Hugo Labate

A pesar que se declara articulación entre los CFT, IP, ES y postgrado, se observa que no fluyen de la forma en que fueron diseñadas. A mi juicio, el mayor problema es la gestión, principalmente en lo que se refiere a la

oferta de posibilidades de educación continua, así como las exigencias. A mi juicio, pocas carreras dan la posibilidad de continuar estudios, ofrecen muy pocos cupos y consideran solo los antecedentes académicos.

Por otra parte, algunos planes de estudio continúan siendo muy rígidos o no consideran asignaturas que favorezcan la articulación con los diferentes niveles.

La clave para la educación continua es el reconocimiento de aprendizajes y la prosecución de estudios. La articulación es muy difícil de lograr debido a los propósitos disímiles de los distintos niveles de formación, y la flexibilidad curricular se sustenta en la posibilidad de enriquecer la educación de los estudiantes, más que en el fin de la educación continua.

5. En el enfoque centrado en el estudiante, el desarrollo docente es una variable clave. En su opinión, cómo puede la institución estimular una docencia coherente con este desafío y dónde se deben poner los énfasis?

Maria Teresa Chiang

Para estimular una docencia que encarne un enfoque centrado en el estudiante el profesor necesita un proceso de simultáneo de desafío y apoyo. La mejora de la docencia debe considerarse a la par de la investigación, en cuanto a mérito académico, para que el profesor entienda que la universidad tiene un reconocimiento explícito y no puramente verbal de la tarea de docencia. Ello implica, por ejemplo, que la carga de horas académicas que se destinen a

docencia tenga el mismo peso que la que se destina a investigación, o que el esfuerzo autónomo destinado a mejorar la docencia se reconozca a través de programas de estímulo. Por otro lado, los profesores necesitan modelos de práctica que les resulten inspiradores; no solo la participación en cursos o talleres, sino además la posibilidad de visitar y conversar con profesores de excelencia, para permitir la apropiación de estrategias.

Oscar Jerez

Me parece que son tres niveles los necesarios:

- A nivel de la Carrera Académica: la carrera académica DEBE considerar y atribuir valor a la docencia de calidad, sobre todo en tres dimensiones preparación, efectos e innovación.
- A nivel de los incentivos: de manera permanente debe considerarse fondos concursables para apoyar la innovación y la investigación en docencia o sobre la propia práctica.
- A nivel de los apoyos: fortalecer la unidad de apoyo a la docencia en número de personas y cualificaciones. Formar y apoyar a los docentes en la investigación sobre la propia docencia.

Por otra parte, los nuevos académicos deberían ingresar en un programa de inducción e inserción a la docencia, de al menos un año –muchas llegan a dos-, tal como lo están realizando prestigiosas universidades en el mundo.

Hugo Labate

Un punto clave es la capacitación de los docentes, con el fin que adquieran las competencias que se requieren para que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje. Esto es, que en primer lugar, el docente comprenda que su función principal es que sus alumnos aprendan, por lo tanto debe conocer las diversas estrategias didácticas que actualmente se usan para cumplir este objetivo: resolución de problemas, trabajo en grupo, uso de TIC, desarrollo de proyectos, etc. También las IES deben proporcionar los ambientes educativos que se adecuen a este cambio, mediante, por ejemplo: la habilitación de aulas y equipos audiovisuales y de sonidos adecuados, laboratorios, campos clínicos, interacción con el mundo laboral a través de su red de exalumnos.

Además es muy importante que la calidad de la docencia sea evaluada y valorada adecuadamente en la carrera académica.



Conclusiones

Como se desprende de este informe, la función formativa de la universidad se ha vuelto una tarea de gran complejidad. Por recordar algunos aspectos, a nivel macro, la globalización de la educación superior y su masificación; los cambios en la producción y el acceso al conocimiento; nuevos enfoques formativos, como el aprendizaje a lo largo de la vida, desafían las prácticas institucionales y demandan cambios urgentes en las prácticas docentes, los diseños curriculares, la oferta de programas, las metodologías y ambientes de aprendizajes, y un largo etcétera.

Por otra parte, se evidencian cambios sustantivos en los perfiles de ingreso de los estudiantes, los que producto de la masificación del acceso, se desdibujan en diversas identidades que incluyen desde diferencias etarias, socioeconómicas, culturales, de género, por nombrar sólo algunas. Esta diversidad deberá atenderse asegurando no sólo el acceso, sino que el apoyo a lo largo de la trayectoria educativa. Siguiendo la premisa que “sin apoyo no hay oportunidad”.

La importancia de la calidad se vuelve central, atravesando todas las acciones institucionales, las que deberán responder efectivamente a una demanda cada vez más intensa desde diferentes sectores de la sociedad que exigen una educación superior que cumpla con estándares claros, de manera tal que sea significativa y pertinente tanto para la diversidad de estudiantes que acceden a ella, como para la construcción de ciudadanía y el mercado laboral.

En cuanto a las principales tendencias en educación superior revisadas, más que cambios paradigmáticos significativos, se pueden apreciar continuidades y

mayor profundización de aquellas que sirvieron de base para la elaboración de la PFP vigente. El informe permite apreciar la consolidación del enfoque educativo centrado en el estudiante, el que está siendo eje de la tarea formativa en gran parte de las IES; adquiere cada vez mayor relevancia la declaración de perfiles de egreso para efectos orientadores y articuladores con los otros elementos del currículum. Por su parte, el desarrollo de competencias continúa siendo una clara tendencia en la formación de profesionales, aunque con diferentes énfasis y niveles de adaptación por parte de las instituciones de educación superior analizadas.

Perfiles docentes alineados a los nuevos requerimientos de su rol en el proceso formativo, metodologías activas centradas en el desarrollo de habilidades y capacidades del estudiante, y especial atención a los ambientes de aprendizaje, se presentan como marcadas tendencias en los nuevos escenarios de la educación superior.

La centralidad de las tecnologías digitales y su uso tanto como recurso didáctico, como modalidades de enseñanza, especialmente el *blended learning* en los procesos de formación profesional, evidencian una consolidación de esta tendencia.

Se confirma la importancia que han ido adquiriendo las etapas de ingreso, progresión y egreso a los programas de formación. Cabe destacar, un particular énfasis en el desarrollo de competencias de empleabilidad desde el inicio del proceso de formación. Se consolida la relevancia del proceso de egreso, a través del diseño de procesos de seguimiento y monitoreo de la inserción en el mercado laboral, se crean programas

de fidelización con miras a la segunda matrícula, todo ello enmarcado en el concepto de educación continua.

En cuanto a las normativas vigentes o en trámite legislativo, el estudio revisó el documento de la reforma a la educación superior, que se fundamenta en tres ejes: calidad, equidad e inclusión, y pertinencia del quehacer de las IES en relación a las necesidades del país y sus regiones. Siendo el aseguramiento de la calidad, el que se consolida y adquiere una mayor centralidad, con claras indicaciones para IES en cuanto al fortalecimiento de los mecanismos internos para la

mejora continua, que sean una garantía de calidad de los programas formativos.

Finalmente, a modo de conclusión general, el informe permite confirmar una clara tendencia en la continuidad del enfoque formativo declarado en la PFP, asociado a una mayor necesidad de profundización en todo aquello que contribuya a fortalecer la centralidad de los estudiantes en la formación profesional.



Referencias Bibliográficas

Aequalis, Foro de Educación Superior (2016). Función Formativa en educación Superior. La calidad de la formación y el valor de la diversidad. Identidad y Valor de la Formación Técnico Profesional. Santiago de Chile.

Aequalis, Foro de Educación superior (2013). Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior. Santiago, Chile.

Aequalis, Foro de Educación Superior (2013). Acceso y permanencia en la Educación Superior. Sin apoyo no hay oportunidad. Santiago de Chile.

Acción Educar (2016). Análisis del Proceso de Acreditación que propone el Proyecto de Ley de Educación Superior. Año 3, N° 42. Santiago de Chile.

Altbach, et al (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO. World Conference on Higher Education.

CEPPE. Centro de estudios de Políticas y Prácticas en educación (2015). La educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis. Editor Andrés Bernasconi. Colección estudios en educación. Ediciones UC. Santiago de Chile.

CINDA (2011). El Proceso de Transición entre Educación media y superior. Experiencias universitarias. Santiago de Chile.

CINDA (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Primera Edición. Santiago de Chile.

CNED (2017). Índices. Tendencias en Educación Superior. Departamento de Investigación e Información Pública. Santiago de Chile.

CNED. (2014). Hacia un Marco Nacional de Cualificaciones para Chile. Santiago de Chile.

CRUCH. Consejo de Rectores de las universidades Chilenas (2012). Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Reflexiones y Procesos en la Universidades del Consejo de Rectores. Prácticas Internacionales. Santiago de Chile.

CRUCH. Consejo de Rectores de las universidades Chilenas (2015). Manual para la implementación del Sistema de créditos académicos Transferibles SCT-Chile. Tercera Edición. Santiago de Chile.

Escurra, A. (2008). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Universidad de Sao Paulo. Brasil.

Escurra, A. (2009). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Farías Martínez (2011). Espacios de aprendizaje en educación superior: de la profesionalización a la innovación para la transformación social. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México.

Fernández Darraz, E. (2015). Políticas Públicas en educación superior desde 1990 hasta el presente en La Educación Superior de Chile. Transformación Desarrollo y Crisis. Editor Andrés Bernasconi. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

GINIC. Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo (2016). Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad. Universidad de Antioquia. Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad Primera edición. Medellín, Colombia.

Presidencia de la República de Chile (2016). Mensaje de S. E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley de educación superior, 1–174. Disponible en <https://www.camara.csala/verComunicacion.aspx?comuid=24127&formato=pdf>

Presidencia de la República de Chile (2017). Indicación sustitutiva (2017) Proyecto de Ley Educación Superior. Disponible en BOLETÍN 10.783-04.

Lemaitre, M. (2015). Aseguramiento de la calidad: Una política y sus circunstancias. En La Educación Superior de Chile. Transformación Desarrollo y Crisis. Editor Andrés Bernasconi. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación. (2016). Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior. Santiago de Chile

OCDE (2008). Revisión de Políticas Nacionales de Educación Superior: La educación superior en Chile. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

OCDE (2013). Panorama de la Educación. Indicadores OCDE. Traducción española a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. © Santillana Educación, S. L. 2013 para la edición española.

OCDE (2013). El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile. Disponible http://www.keepeek.com/Digital-asset-Management/ocde-education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-chile-2013_9789264191693

OECD (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>

OCDE (2016). Panorama de la educación 2016. Indicadores OCDE. © OECD (2016), Education at a Glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2016-en.

Sagastizabal, M. y Pidello, M. (2010). LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ALUMNO ANTES Y DESPUES DE LA PRÁCTICA DOCENTE. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

SIES (2014). Panorama de la Educación Superior en Chile. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

Tünnermann, C. (2008). Modelos Educativos y Académicos. Editorial Hispamer. Managua, Nicaragua.

Universidad de La Frontera (2008). Política de Formación Profesional.

Yorke & Longden (2008). The first-year experience of higher education in the UK Mantz Yorke Bernard Longden. FINAL REPORT.

Vilafranca, I / Buxarrais, M. R. (2009). “La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum”, Revista Española de Pedagogía, 242, pp. 115-130.

Zabalza, M. (2015). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. Revista Fuentes, [S.l.], n. 1, dic. 2015. ISSN 2172-7775. Disponible en: <<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2289/2127>>. Fecha de acceso: 21 sep. 2017

Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Practicum, 1(1), 1-23.

Zuñiga, M. et al. (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. En evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior. CINDA. Colección Gestión Universitaria. Primera Edición. Santiago de Chile.



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA



www.ufro.cl



[ufro.temuco](https://www.facebook.com/ufro.temuco)



[@ufrontera](https://twitter.com/ufrontera)



+569 67610218

AV. FRANCISCO SALAZAR 01145
TEMUCO - CHILE
CASILLA 54-D